

## Escritura avanzada: productos de la sintaxis y trayectos para su apropiación

María José González<sup>1</sup>

Marco Antonio Maidana<sup>2</sup>

Betina Rodríguez<sup>3</sup>

Tutoría: Dra. Cristina Pippolo

---

### Sumario

1. Introducción 2. Antecedentes 3. Marco conceptual 4. Metodología  
5. Hallazgos 6. Conclusiones 7. Anexo 8. Referencias bibliográficas

### 1. Introducción

El presente informe expone el estudio realizado en el marco del Programa de Apoyo al Desarrollo de la Investigación en Educación (PRADINE) del Consejo de Formación en Educación (CFE) en torno a la temática «Escritura avanzada: productos de la sintaxis y trayectos para su apropiación», según Acta 19, Resolución 13 del 15 de junio de 2021.

Los objetivos que guiaron el trabajo focalizan el aspecto microestructural de los textos. Es decir, a partir de una selección de producciones realizadas por estudiantes avanzados de Formación en Educación de distintas áreas disciplinares y procedencias, se identificaron estructuras sintácticas recurrentes que no se adecuan al tipo de escritura esperada en estos ámbitos. Luego

---

<sup>1</sup> Prof.<sup>a</sup> de Idioma Español (IPA). Especialista en Gramática del Español (ANEP-UdelaR). Dra. en Humanidades y Artes, mención Lingüística (UNR, Argentina).

<sup>2</sup> Prof. de Idioma Español (IPA). Prof. a cargo de las asignaturas Teoría Gramatical y Lingüística en Centro Regional de Profesores del Suroeste.

<sup>3</sup> La Prof.<sup>a</sup> Betina Rodríguez ha sido una colaboradora externa cuyos valiosos aportes se incluyen en este informe.

de la conformación del corpus, se clasificaron y describieron dichas alteraciones para poder diseñar un trayecto de enseñanza-aprendizaje que contemple, a través de actividades secuenciadas, la diversidad del estudiantado.

2

La investigación llevada a cabo se vertebró en tres aspectos fundamentales: i) qué se entiende por escritura y cómo se lleva a cabo su aprendizaje; ii) qué tipo de gramática se enseña y iii) de qué forma se enseña para que el aprendizaje resulte significativo.

La escritura, por un lado, es actividad metalingüística y, por otro, es objeto de aprendizaje. El aprendizaje —tanto desde un enfoque cognitivista como desde uno interaccionista— solo puede generarse si existe un mediador experto que controle esa actividad y que progresivamente forme al estudiante en el logro del control autónomo. Su exposición al género académico, la asunción del rol de escritor y la puesta en funcionamiento de sus conocimientos gramaticales y léxicos son aspectos relevantes para llevar a cabo la reflexión metalingüística. Sin embargo, se entiende que solo es posible el dominio de todos estos aspectos cuando la práctica escritural es asidua, porque la escritura avanzada supone el dominio no solo del formato académico, sino de las estructuras de las que el escritor se ha hecho consciente progresivamente y de las estrategias de control que haya desarrollado respecto de la microestructura textual.

El segundo aspecto es de imprescindible consideración porque conlleva un trabajo significativo con la gramática. Según Bosque, «La gramática es la arquitectura del pensamiento (...) La gramática es el sistema que nos permite armar todo lo que pensamos, sentimos y decimos» (Bosque, 2015). Por este motivo, la constatación de las alteraciones en este plano, lejos de ratificar un hecho, supuso un punto de partida para aportar un nuevo abordaje que favorezca la escritura en el ámbito académico, específicamente dentro de Formación en Educación, para que el estudiante pueda expresar lo que aprendió, lo que indagó, lo que evaluó.

El tercer aspecto plantea una forma secuenciada de proponer a los estudiantes el acceso a la gramática y colaborar con la formación de una actitud consciente y reflexiva respecto de la escritura. El diseño de un trayecto que contemple la posibilidad de personalizar las dificultades y los aciertos de un estudiante parece inevitable para que el aprendizaje resulte significativo.

Por último, se presentan los resultados hallados y las conclusiones a las que se arribó a partir de ellos.

## 2. Antecedentes

El tema de la escritura avanzada o académica ha logrado un tratamiento más asiduo en las últimas décadas. En la mayoría de los abordajes, la escritura «académica» es considerada como una forma específica de la escritura, que cuenta con unas reglas especiales y distintas de otros tipos de escritura. Por este motivo, existen grandes esfuerzos para llevar a los estudiantes terciario-universitarios la traslación de sus características en favor de un proceso de internalización.

Un buen número de especialistas, que escriben acerca del tema y proceden de orientaciones muy variadas, ha llevado a cabo un acercamiento al problema desde el análisis del discurso y desde el planteo de la incorporación de ciertos formatos. Sin embargo, un número más reducido ha dado un lugar relevante a la gramática y, dentro de esta, concretamente a la sintaxis. Un relevamiento de los problemas que se abordan permite demostrar que los conflictos no son solamente macrotextuales, sino que es en la microtextualidad en la que ocurren los mismos inconvenientes que en otro tipo de escrituras.

El especialista en lengua tiene una formación específica que le permite dar cuenta de ciertos rasgos textuales a partir de las estructuras sintácticas producidas. Además, la formación en educación brinda herramientas y estrategias que, luego de la reflexión sobre las prácticas educativas, habilita la posibilidad de diseñar un proyecto de abordaje de la escritura avanzada.

Muchas obras dedicadas al tema plantean una relación directa entre la escritura y la actividad sociocognitiva de los estudiantes y, sin duda, este vínculo es inseparable. Este enfoque se observa en trabajos como los de Gabbiani (2009) y Gabbiani y Orlando (2014, 2016, 2018). A nivel regional, se encuentran tratamientos como los de Ciapuscio (2000), Desinano (2009), entre otros.

Otros autores interrogan sobre los procesos psicológicos que subyacen a la escritura. De este modo, el modelo de composición ha sido abordado, entre otros, por Carlino (2005) y Alvarado (2013). En los últimos años, han salido a la luz algunas tesis de maestría y de doctorado sobre escritura académica (Mallada, 2014; Blezio, 2015; Cunha, 2021). Innumerables artículos sobre el tema de la escritura en el nivel superior se enfocan hacia el grado de alfabetización y la relación con el derecho a la educación universitaria (Aznar y Montealegre, 2018, entre otros).

Suele plantearse, en general, que la intervención debe realizarse cuando el estudiante ingresa al nivel superior. No obstante, parecería conveniente, como lo indican Alfonso y García (2019), iniciar este proceso desde la enseñanza secundaria, lo que requiere una coordinación entre distintos subsistemas<sup>4</sup>. En este sentido, se cree que, cuanto antes se incorporen ciertas estructuras, mejor desempeño se logrará en el nivel superior.

La experiencia docente en el campo del análisis de textos demuestra que ciertos rasgos sintácticos se repiten en distinto grado desde que los estudiantes culminan el Ciclo Básico. El desarrollo de las competencias de la lectura comprensiva a través de textos académicos continúa. Sin embargo, el hecho de que sean escasas las instancias de aprendizaje de la lengua promueve la persistencia de errores en la expresión escrita en la educación terciario-universitaria, lo que compromete muchas veces la propia comunicación.

### 3. Marco conceptual

Esta investigación se encuadra en tres aspectos fundamentales que conforman su marco conceptual, a saber: i) qué se entiende por escritura y cómo se lleva a cabo el aprendizaje; ii) qué tipo de gramática es la que se enseña y iii) de qué forma se enseña para que el aprendizaje resulte significativo.

En el primer punto, se distinguen dos perspectivas teóricas fundacionales en lo relativo al proceso de composición escrita: el cognitivismo y el interaccionismo sociodiscursivo. Las dos posturas tienen componentes similares, pero se distancian en el énfasis sobre determinados aspectos. El primero está representado por el modelo de Flower y Hayes (1980), postura que rompe con la linealidad de las etapas del proceso de escritura promovidas en la década de los sesenta y setenta. A su vez, aporta fluidez al proceso porque el escritor está en una constante planificación y revisión, por lo que el modelo en etapas no da cuenta del proceso interno ni de la distancia

---

<sup>4</sup> Entendemos posible y relevante la coordinación, en especial, con Enseñanza Secundaria, dado que el estudiante es un ser integral que va transitando una formación académica que debe tender puentes y no desconocer la trayectoria educativa previa.

entre los tipos de escritores<sup>5</sup>. Una de las críticas que se atribuye a este modelo es que parte de la caracterización de la conducta del escritor competente. De todos modos, es relevante destacar que surge «de la necesidad de avanzar en la enseñanza de la composición, que experimentaba una situación crítica, manifestada por los niveles insuficientes de los textos de los estudiantes, incluso los universitarios (Steinberg, 1980)» (Martínez Gómez, 2012: 33). Casi una década después, Scardamalia y Bereiter (1987, 1992) plantearon el proceso de escribir como algo natural y problemático. Estos autores formulan dos modelos de producción: *decir el conocimiento* y *transformar el conocimiento*. La distancia establecida entre estos dos modelos se configura en la etapa de la generación de ideas que se ve implicada durante todo el proceso y conlleva la reelaboración de ideas y la generación de conocimiento nuevo. Estos autores impulsaron investigaciones sobre la incidencia de la intervención pedagógica en el pasaje de un modelo a otro y concluyeron que es posible la transición, pero que no implica crecimiento, sino reestructuración cognitiva.

El segundo modelo de composición, desarrollado por Schnewly (1992), propone que «aprender a escribir significa “el paso al lenguaje abstracto al lenguaje que utiliza no ya las palabras sino las representaciones de las palabras”, a la “simbolización de los símbolos sonoros es decir (a la) simbolización en segundo grado» (Schnewly, 1992: 50). El dominio de la escritura permite un acceso directo al sentido, sin pasar por la correspondencia oral-escrito<sup>6</sup>. El lenguaje escrito es consciente y voluntario: consciente tanto respecto a los procesos psíquicos como respecto a las unidades lingüísticas; voluntario en tanto es expresión libre del ser. El aprendizaje previo de estructuras gramaticales es lo que permite la concientización en el nivel sintáctico. Sin duda, uno de los aspectos más importantes de la perspectiva interaccionista es el lugar que se le da al aprendizaje y, por ende, al desarrollo. La perspectiva instala el papel de las diferencias socioculturales, dado que asume el postulado de que la escritura es una construcción cultural. Los hablantes tienen mayor o menor distancia de los saberes y de las presuposiciones. La

---

<sup>5</sup> Los modelos cognitivos se configuran a partir del concepto de *error* al asumir que existe control no permanente del proceso de escritura. Las alternativas para transformar escritores novatos en expertos no fue una preocupación central en la línea cognitiva hasta la propuesta de Scardamalia y Bereiter (1992).

<sup>6</sup> En la escritura hay ausencia del interlocutor, por lo que el escritor debe configurarlo mentalmente. El funcionamiento lingüístico inmediato es el diálogo, cuya función es elemental porque el control de la actividad es externo, ejercido por el interlocutor. En cambio, en la lengua escrita, el control es esencialmente interior y está regulado voluntariamente por el individuo.

posición vygotskiana, adoptada por Schnewly (1992), le da relevancia al aprendizaje del lenguaje escrito, lo que supone el paso de funciones psíquicas elementales a funciones psíquicas superiores.

6

En el segundo punto, según los objetivos del análisis y los fundamentos que los sustentan, es posible distinguir entre gramática descriptiva y normativa. La primera presenta las propiedades de las unidades gramaticales en sus distintos niveles de análisis: fonética y fonología, morfología y sintaxis. Es decir, se interesa por explicitar y describir las reglas generales que dan cuenta del funcionamiento de una lengua. La reflexión que se suscita supone poner en práctica la argumentación en relación con las opciones combinatorias que la lengua brinda, además de que genera conciencia sobre la existencia de dichas opciones. El ejercicio metalingüístico propicia la supervisión de las estructuras producidas, lo que implica adquirir una actitud que releva no solo el contenido, sino la forma; por ende, el escritor decide conscientemente cuál de las posibilidades es la más adecuada y descarta otras. Se verá a través de algunos ejemplos cómo a algunos escritores les resulta difícil la toma de decisiones sobre la adecuación de una estructura y plasman en el eje sintagmático lo que debería ser una opción paradigmática.

La gramática normativa, por su parte, establece los usos que se consideran correctos en la lengua culta de una comunidad, con el respaldo de alguna institución a la que se reconoce autoridad para fijarlos (RAE & ASALE, 2009: 5-6). Si bien existen usos extendidos, no todos los usos se adaptan a la norma, entendida como «el conjunto de preferencias lingüísticas vigentes en una comunidad de hablantes, adoptadas por el consenso implícito entre sus miembros y convertidas en modelos de buen uso» (RAE & ASALE, 2005: XIII). La supervisión del texto que hace el escritor debe contemplar la norma. En este sentido, la ortografía, por ejemplo, es indiscutiblemente normativa.

En la investigación se consideraron ambas clases de gramática de manera complementaria. Durante el proceso de análisis de los datos provenientes de las producciones de los estudiantes, prevaleció una concepción descriptiva, excepto para la revisión ortográfica. Posteriormente, la evaluación de la estructura producida, con criterios de adecuación, supuso la aplicación de la norma. «La corrección de las expresiones lingüísticas depende exclusivamente de su valoración normativa» (RAE & ASALE, 2019: 189).

En el tercer punto del marco conceptual, se entiende que un buen manejo de la escritura no deriva exclusivamente de la incorporación de ciertos aspectos de la sintaxis, pero el tratamiento particular de estos temas allana el camino hacia la apropiación de los recursos que determinan la competencia. El control metalingüístico solo puede ejercerse si es posible evaluar la producción. De hecho, el aprendizaje de la gramática fomenta el desarrollo de las habilidades metalingüísticas, que son necesarias para el control de la lectura y la escritura. Estas habilidades pueden incorporarse con la reflexión sobre la lengua, por lo que los trayectos pueden resultar un instrumento eficaz. Es esperable que a través del ejercicio sostenido de las actividades propuestas en cada trayecto se aprenda el hábito de monitorear las producciones propias y se combata «el principal obstáculo para la incidencia de la reflexión metalingüística en el desempeño efectivo: la dislocación entre el lenguaje objeto y el metalenguaje» (Di Tullio, 2014: 16).

#### 4. Metodología

En la investigación se priorizó un enfoque de tipo cualitativo, de carácter exploratorio y descriptivo. Esta decisión se sustenta en el hecho de que no se encontraron trabajos específicos que pongan en relación la escritura avanzada y los productos de la sintaxis. A partir de la exploración y la observación, se pretendió relevar las propiedades y características recurrentes de los documentos.

El universo de textos se conformó con ciento veinte producciones de estudiantes de las especialidades Filosofía, Historia y Derecho de Formación en Educación pertenecientes a dos institutos: el Centro Regional de Profesores del Suroeste y el Instituto de Profesores Artigas.

La investigación incluyó las diferentes etapas que se describen a continuación:

##### 4.1 *Corpus. Selección y conformación del conjunto de textos*

El corpus se construyó con ciento veinte documentos de evaluación manuscritos que se ajustaron a pautas tipológicas (desarrollo temático) y de extensión (una página). La selección fue realizada en forma aleatoria y excluyó seis documentos preseleccionados que no cumplían con los requisitos establecidos.

## 4.2 Transcripción

La transcripción supuso la informatización de los textos producidos, manteniendo la fidelidad de estructura y contenido. Para su integración al corpus, fueron requisitos la legibilidad del original y la adecuación a las pautas preestablecidas<sup>7</sup>. Se trabajó en la definición de las pautas de transcripción que se describen a continuación, tomando como base las normas de R. Virginia Mattos e Silva (2001):

8

**Procedencia:** se consigna el centro de procedencia del documento: [IA] para el Instituto de Profesores Artigas y [SW] para el Centro Regional de Profesores del Suroeste.

**Área disciplinar:** se anota la especialidad a la que pertenece el documento [Fil] para Filosofía, [Hist] para Historia y [Der] para Derecho.

**Número de documento:** se numera el documento según el orden de registro.

**Grafías:** se respeta fielmente la ortografía del manuscrito. Sin embargo, dadas las interferencias actuales entre minúsculas y mayúsculas, se moderniza la transcripción haciendo caso omiso a ellas.

**Puntuación:** se mantiene rigurosamente la puntuación del original.

**Tildes:** se mantienen los tildes de la versión manuscrita.

**Referencias a autores:** se consigna [XXXX] con el objetivo de garantizar el anonimato.

**Ilegibilidad:** se transcribe [¿?] si la ilegibilidad afecta solamente a una palabra o expresión de no más de tres elementos.

**Dudoso:** se transcribe [??] si la interpretación de una palabra o expresión del original no es del todo clara.

**Subrayados:** se subrayan las alteraciones detectadas con el objetivo de identificarlas.

## 4.3 Análisis

En esta etapa se identificaron las estructuras sintácticas que no se ajustaban a la norma del español. Dentro de las alteraciones, se encuentran en general problemas relacionados a la construcción de subordinadas, al establecimiento de concordancias, entre otros. Se construyó una base de datos en la que se transcribieron los ejemplos y se etiquetaron con abreviaturas establecidas para ese fin.

---

<sup>7</sup> Por este motivo, se excluyeron seis documentos: dos por incompletitud, tres por ilegibilidad y uno por deterioro de la hoja.



### 4.3.1 Etiquetas

Las etiquetas, en primer lugar, clasifican los fenómenos de acuerdo con el nivel en el que se producen, por ejemplo, [sem]: semántica; [sint]: sintaxis; [ort]: ortografía. Luego, se identifica la alteración. A tales efectos, se generan etiquetas generales porque, muchas veces, las alteraciones son transversales a las disciplinas lingüísticas. Algunas de ellas son: [conc]: concordancia; [prec]: precisión; [tildes]; [repet]: repeticiones.

### 4.3.2 Base de datos

La base de datos permitió sistematizar la información y disponer de los ejemplos con más facilidad. La clasificación posibilitó la observación de los problemas en una dimensión cualitativa. Asimismo, hizo posible comparar y analizar las diferencias teniendo en cuenta variables como procedencia geográfica y área del conocimiento.

La base de datos realizada recoge todos los textos seleccionados en forma aleatoria. La primera clasificación se llevó a cabo a partir de la aplicación del criterio «procedencia geográfica». En este sentido, se etiquetaron las procedencias [IA] Instituto de Profesores «Artigas» y [SW] Centro Regional de Profesores del Suroeste. El segundo paso consistió en consignar el área disciplinar, a saber: [Der], [Hist], [Fil]. Se numeró el documento transcripto. En el análisis de los documentos se generó el etiquetamiento de acuerdo con el nivel en el que se genera la alteración: semántica, sintaxis u ortografía. Al costado de estas etiquetas generales, se dio cuenta del tipo de alteración, a saber: concordancia, rección, precisión, tildes, repeticiones, grafemática, puntuación. Asimismo, la base de datos permitió recuperar la información a través de la aplicación de los distintos filtros con el fin de ejemplificar.

## 5. Hallazgos

La sección *Observaciones generales* integra aspectos observables en todos los textos seleccionados. Supone alteraciones que afectan a varios niveles de la lengua: ortografía, léxico-semántica, sintaxis, pragmática. La sección *Temas recurrentes* solamente refiere a productos de la sintaxis.

## 5.1 Observaciones generales

### a. Imprecisión en la selección semántica

La reducción del vocabulario suele ocasionar el uso impreciso de palabras o expresiones que revelan combinaciones inapropiadas, es decir, que no significan ni reproducen con precisión el pensamiento del escritor. Existen términos cuyo significado es amplio y otros que se caracterizan por la precisión semántica. Los siguientes ejemplos evidencian estas imprecisiones y se subrayan las inconsistencias semánticas.

#### *Ejemplo 1*

El concepto de Derecho comercial ha sido definido de gran forma por parte de la doctrina.

[IA], [Der], [Doc. 5]

#### *Ejemplo 2*

Es decir puede haber un hecho que no tenga naturaleza económica pero que la ley entiende que tiene que ser regulado.

[IA], [Der], [Doc. 77]

#### *Ejemplo 3*

Esta modalidad se puede apreciar principalmente en el transcurso de la época Medieval, donde todas las escuelas apuntaban a una misma doctrina.

[SW], [Fil], [Doc. 6]

#### *Ejemplo 4*

Un aspecto que es reconocido por los propios unitarios era ese poder de Rosas para captar y movilizar a las masas populares y rurales.

Un punto caliente de su política fue la negación de habilitar los ríos internos.

[IA], [Hist], [Doc. 37]

## b. Omisión o abuso de los signos de puntuación

Los signos de puntuación tienen la finalidad de organizar el discurso para favorecer la legibilidad de la producción textual. Con el dominio en el uso de los signos ortográficos, se evitan la tergiversación del contenido, las ambigüedades y las dificultades para su comprensión. En este sentido, la *Ortografía de la lengua española* manifiesta que «la segmentación del discurso que marcan los signos de puntuación es imprescindible para determinar con claridad las funciones gramaticales y las relaciones sintácticas entre los distintos constituyentes de los enunciados» (RAE & ASALE, 2010: 284).

### Ejemplo 5

Esa idea de encontrarle este sentido nos ayudaría a comprender mejor, las razones que nos llevarán a abordar un tema de determinada manera serán afectadas por nosotros mismos, el por qué elegimos un tema, la manera de abordarlo, que enfoque le damos, están sujetos a nuestra subjetividad, nuestras ideas, nuestra formación, etc.  
[SW], [Hist], [Doc. 78]

### Ejemplo 6

Si al comienzo de la revolución la movilización partía de grupos urbanos vinculados principalmente al alto comercio con Cádiz, que persiguen aumentar sus ganancias mediante la supresión de la intermediación española (y sus impuestos, comerciando ahora libre y directamente con el resto del mundo, las luchas y la apertura comercial terminarían empobreciéndolos, o desplazándolos hacia otros sectores productivos, en favor de comerciantes extranjeros.  
[IA], [Hist], [Doc. 87]

### Ejemplo 7

del Estado. Platón comienza (tacha) clasificando las ciudades, una ciudad

conducida por los deseos, por los impulsos,  
por la riqueza, es una ciudad de los cerdos,  
donde no hay orden, y este estilo de  
ciudad se relaciona con el alma  
concupible, luego el autor (tacha) dice  
en la República, que se encuentra la  
ciudad de los perros, de los guardianes,  
como bien la palabra nos dice, aquí es  
[fol.1r]

una ciudad regida por el orden, la disciplina  
y ella (tacha) liderada únicamente por estas  
características, se puede volver cruel, violenta,  
por último nos encontramos con la  
ciudad de los filósofos, para Platón la  
mejor ciudad posible.  
[SW], [Fil], [Doc. 19]

### c. Redundancias y repeticiones

La inexperiencia en la escritura avanzada y el poco dominio de la temática a desarrollar provocan la repetición de una idea que ha sido recientemente expresada. Por este motivo, la escritura tiene plena relación con la lectura previa. No es posible escribir sobre un conocimiento que no se ha adquirido. En este sentido, así como un estudiante debe controlar la escritura, previamente deberá hacerlo con la lectura, fuente del conocimiento a divulgar.

#### *Ejemplo 8*

Desde el punto de vista jurídico lo que debemos tener en cuenta que este punto de vista jurídico no coincide con la definición de comercio desde el punto de vista económico, esto se explica por diferentes motivos.  
[IA], [Der], [Doc. 63]

#### *Ejemplo 9*

El Estado Federal es la unión de varios Estados que están unidos mediante

una constitución en común (Constitución Federal) y un Poder central en común pero al mismo tiempo cada Estado posee su propia constitución y su propia normativa pero siempre respetando y teniendo en cuenta a la Constitución Federal.

[SW], [Der], [Doc. 41]

#### *Ejemplo 10*

Finalmente respecto a la autonomía del Derecho Comercial para hacer referencia a la misma debemos señalar que la misma posee una triple clasificación, en primer lugar hablamos podemos hablar de una autonomía legislativa es decir que el Derecho Comercial posee una normativa y Código propio, en segundo lugar encontramos la autonomía dogmática, dicha autonomía hace referencia a que el Derecho Comercial posee por si mismo un método de investigación propio y por último haré referencia a la denominada autonomía didáctica la misma hace referencia a que el Derecho Comercial se enseña como una unidad.

[IA], [Der], [Doc. 51]

#### **d. Errores de concordancia**

La concordancia es la relación gramatical por la que el núcleo de una construcción asigna sus rasgos flexivos a sus dependientes. Por ejemplo, en el grupo nominal, el sustantivo le impone los rasgos de género y número al determinante y al adjetivo. Asimismo, existe concordancia en número entre el sujeto de la oración y el verbo, núcleo del predicado. Suele explicitarse que también existe concordancia en persona, la que solo se evidencia a través de la sustitución del sujeto por un pronombre personal.

#### *Ejemplo 11*

Se plantea y analiza el motivo que la podieron haber llevado a convertirse en profesora de historia.

[SW], [Hist], [Doc. 15]

*Ejemplo 12*

En primer lugar, se rompe los vínculos directos con la corona Española, la que a partir del siglo XV y XVI practicó la conquista y seguidamente la colonización del territorio

[IA], [Hist], [Doc. 88]

*Ejemplo 13*

1) Son normas, disciplinas, reglas, que predomina en una sociedad, y actúan como guía.

[SW], [Fil], [Doc. 28]

**e. Alteración de la *consecutio temporum***

La *consecutio temporum* refiere a las posibilidades y restricciones que relacionan el tiempo y el modo verbal de la oración principal con el de una oración subordinada. Esta elección deberá hacerse conscientemente, según que la acción descrita en la subordinada sea contemporánea, anterior o posterior a la de la oración principal.

*Ejemplo 14*

Otra característica que se va a imponer al punto de ser una obligación era el uso de elementos que identificaran a los seguidores del federalismo y por tanto de Rosas

[IA], [Hist], [Doc. 45]

*Ejemplo 15*

Rosas era un estanciero y saladerista poderoso, y por tanto, como señala XXXX, va a establecer un orden que garantice los intereses del sector mercantil-ganadero, si bien a tenido medidas proteccionistas como la ley de Aduana de 1983 donde se le aumentó el gravamen a los productos extranjeros que llegaban

[IA], [Hist], [Doc. 94]

*Ejemplo 16*

En este capítulo, XXXX hace referencia al período que se vive en hispanoamérica luego de la lucha por la independencia, en ese sentido se refiera al surgimiento de un “nuevo orden”, el cual se esperaba que a nivel político rompiera con el orden monárquico.

[IA], [Hist], [Doc. 88]

**f. Anomalía en la estructura oracional sujeto-predicado**

La oración como unidad máxima de la sintaxis supone la articulación de un sujeto y un predicado. Cuando no existe un dominio de la unidad, suelen presentarse alteraciones respecto a la existencia de sujetos tácitos que no son recuperables del contexto.

*Ejemplo 17*

Aspecto que puede relacionarse con los apoyos políticos diversos que apuntalaron el Rosismo, sin duda es un representante del poder rural, basandonos en el supuesto de que nadie puede gobernar si el apoyo de la clase económicamente dominante

[IA], [Hist], [Doc. 46]

*Ejemplo 18*

Cuando hablamos de Derecho Público atiende las relaciones por unilateralidad. En tanto que el Derecho Privado mediante Bilateralidad.

[SW], [Der], [Doc. 71]

*Ejemplo 19*

Son asimilistas, uniformes y casuistas. Las dos primeras refiere a que se quiere copiar el modelo español de las instituciones y aplicarlos en América.

[IA], [Hist], [Doc. 77]

### g. Uso de deícticos para señalar partes del texto

Los deícticos son palabras que hacen referencia al contexto. Demuestran, en general, la copresencia del emisor y el receptor. La escritura es un medio de comunicación diferida (a distancia) y, en muchas ocasiones, la utilización de estas palabras conlleva problemas para interpretar el referente. Asimismo, suelen aparecer aludiendo a partes del texto, es decir, haciendo una referencia cotextual.

#### *Ejemplo 20*

Es aquí donde el autor plantea que a su vez, este período se destaca por ser un período de estancamiento económico.

[IA], [Hist], [Doc. 35]

#### *Ejemplo 21*

Otro cambio mencionado por XXXX es el del significado de la esclavitud. Es importante aquí no confundir el término «cambio de significado» con total eliminación, ya que no fue

[IA], [Hist], [Doc. 86]

#### *Ejemplo 22*

También dice que se trata de un pueblo joven e inexperto para tener y sostener un gobierno representativo, que no podía derivar en democracia. Acá vemos dos elementos importantes, por un lado, habla sobre lo

[IA], [Hist], [Doc. 64]

### h. Inadvertencias en ortografía

La ortografía es un sistema normativo que rige la escritura. Sin duda, la sujeción a sus reglas es prescriptiva. Se ha visto la relación de esta disciplina con los distintos niveles lingüísticos (González, 2010). Por tanto, la concientización respecto a la lengua conlleva necesariamente la reflexión sobre el sistema ortográfico. La ortografía es indisociable del aprendizaje de las habilidades lingüísticas secundarias: lectura y escritura, e indispensable para la formación de todo ciudadano.



### Ejemplo 23

punto de vista humano; un docente es un profesional de la educación que está atraveza-  
do por valores y creencias.

[SW], [Hist], [Doc. 15]

### Ejemplo 24

El Estado no puede definirse aislando sus tres elementos esenciales: TERRITORIO, PODER, POBLACIÓN, pero estos no son la definición de el. El Estado debe ser estudiado mediante conceptos sociologicos, jurídicos, biologicos, culturales, geograficos, entre otros, ya qe este es un objeto qe se creo en un determinado periodo de tiempo siendo un ente qe satisfacería las necesidades

[SW], [Der], [Doc. 36]

### Ejemplo 25

plebicisto: Este mecanismo esta guardado para las leyes constitucionales en el que se busca reformar o revocar la constitución.

[SW], [Der], [Doc. 48]

## 5.2 Temas recurrentes

La escritura avanzada supone la puesta en práctica de estrategias y conocimientos adquiridos en etapas anteriores. Sin embargo, el *corpus* muestra que aquello que debiera estar internalizado no lo está. En este estudio, no se abordan las causas de este problema; sin embargo, es importante que la pregunta sobre por qué no se aprenden estos contenidos no pase desapercibida.

## a. Uso inapropiado de los relativos

El uso inapropiado de los relativos es un tema amplio e incluye una variedad de alteraciones relacionadas con la discordancia entre relativo y antecedente, el uso de relativos complejos en oraciones restrictivas y la incongruencia semántica del relativo con respecto a su antecedente.

### i. Discordancia entre relativo y antecedente

Este punto supone la utilización de un relativo precedido de artículo que no concuerda en género y número con su antecedente, por lo que el lector se ve obligado a recuperar información que, según las pautas establecidas por el escritor, es errónea.

#### *Ejemplo 26*

Diseñar y desarrollar diferentes actividades en lo que los conocimientos planteados puedan ser considerados pertinentes  
[SW], [Hist], [Doc.1]

#### *Ejemplo 27*

Vivimos en tiempos de una modernidad líquida en el que el “yo” el “ahora” es parte de nuestra vida lo instantáneo se ha vuelto cotidiano.  
[SW], [Fil], [Doc. 112]

### ii. Uso de relativos complejos en oraciones restrictivas

El relativo *que* se utiliza tanto en contextos restrictivos como en explicativos. Sin embargo, los relativos complejos *el que* o *el cual* tienen usos más acotados. En este sentido, estos últimos pueden usarse en secuencias restrictivas siempre que estén encabezados por preposición. De lo contrario, deben introducir secuencias explicativas. Es frecuente que los escritores inexpertos no sean conscientes de estas especificaciones y suelen usarlos en contextos inadecuados.

*Ejemplo 28*

Se comienza con la antigua en la cual tenemos a los ecolásticos, exolásticos (entre V y IV A.C.)  
[SW], [Fil], [Doc. 4]

*Ejemplo 29*

Estado Federal: Este tipo de Estados se caracteriza por estar conformado por varios Estados que se consideran “Estados miembros” los cuales se rigen cada uno por su constitución particular  
[SW], [Der], [Doc. 34]

iii. Incongruencia semántica del relativo con respecto a su antecedente

Existen relativos que poseen un rasgo nocional característico. Por ejemplo, *quien* posee rasgo «persona», *donde* denota «lugar» y *cuando*, «tiempo». Sin embargo, es frecuente el uso de *quien* refiriendo a un antecedente que carece del rasgo personal (ejemplo 32) o la utilización de *donde* con un antecedente que incluye la noción de «lugar» (ejemplos 30 y 31).

*Ejemplo 30*

Esta modalidad se puede apreciar principalmente en el transcurso de la época Medieval, donde todas las escuelas apuntaban a una misma doctrina [SW], [Fil], [Doc. 6]

*Ejemplo 31*

Y en tercer lugar está el concepto jurídico del comercio en donde se tiene que tener en claro que el comercio no es una creación legislativa [IA], [Der], [Doc. 77]

*Ejemplo 32*

También destaca el problema de la violencia y del poder militar en los nuevos órdenes políticos, quienes

avanzan en detrimento de la caducidad de las tradicionales instituciones coloniales y revolucionarias  
[IA], [Der], [Doc. 102]

## b. Estructuras sintácticas dependientes usadas como independientes

Una de las alteraciones específicas que se ha detectado en el corpus es la presencia de estructuras dependientes usadas como independientes. Este aspecto se relaciona con el empleo de oraciones subordinadas —tanto de verbo personal como de infinitivo o de gerundio— como oraciones independientes.

### i. Con formas verbales personales

#### *Ejemplo 33*

Se enseñaba o se conocía por un individuo, quién se presumía que poseía el conocimiento de eso y se replicaba de manera unilateral. Lo cual nos lleva a la corriente medieval, en la que los conocimientos se daban a través dios, es decir, que era una  
[SW], [Fil], [Doc. 5]

#### *Ejemplo 34*

Aristóteles hace una clasificación de gobiernos en formas Buenas y formas desviadas. Porque hay formas de gobierno que son buenas para el Estado y su desarrollo, pero tienden a corromperse. Porque hay hombres corruptos y sediciosos.  
[SW], [Fil], [Doc. 7]

### ii. Con formas verbales no personales

#### *Ejemplo 35*

Lograr que las personas posean un cierto sentido histórico para así poder comprender las causas por las

cuáles una sociedad es como es  
que la forma de enseñar historia se de en la cotidianidad.  
[SW], [Hist], [Doc. 7]

#### *Ejemplo 36*

de la ONU. Si un barco comete  
un delito en nuestras aguas será  
juzgado por las leyes uruguayas.  
No pasando lo mismo en el caso  
de los buque de guerra que son juzga-  
dos por el país de su bandera.  
[SW], [Der], [Doc. 59]

### **c. Asignación de rección nominal y verbal**

La rección es la relación que existe en los casos en que una palabra exige la presencia de otra. El regente impone algún rasgo (caso, clase, tiempo, modo, etc.) al regido. Es frecuente que los escritores novatos no tengan en cuenta estas relaciones, pues no suelen ser conscientes de ellas.

#### *Ejemplo 37*

Esta modalidad se caracteriza con la época contemporánea  
debido a que con todos los avances que se realizan, junto  
con la globalización y el uso del libro, la filosofía ya es  
tomada como materia y no como el únicamente filosofar  
[SW], [Fil], [Doc. 12]

#### *Ejemplo 38*

felicidad al bien. El ser humano debe desem-  
peñar toda su racionalidad en sus actos y en sus  
proyectos; Aristóteles distingue en forma, acto,  
potencia y finalidad.  
[SW], [Fil], [Doc. 39]

### Ejemplo 39

En cuanto al aspecto económico de las reformas, el cual según Lynch es el más importante, tenían que ver con la habilitación de nuevos puertos, frente en la metrópolis, donde se habilitan 14, y en América 24, dejando atrás al sistema de puerto único, [IA], [Hist], [Doc. 47]

Se ha aportado un número de ejemplos que permiten evidenciar el tipo de alteraciones que fueron recabadas. A continuación, se presentan los cuadros que distribuyen el corpus por alteración recurrente, procedencia y área disciplinar.

Distribución de alteraciones sintácticas por procedencia				
Procedencia	N.º de documentos	Relativos	Estructuras dependientes	Rección
IA	73	135	69	57
SW	47	99	46	41

**Cuadro 1: Distribución de alteraciones sintácticas recurrentes por procedencia**

Distribución de alteraciones por disciplina				
Disciplina	N.º de documentos	Relativos	Estructuras dependientes	Rección
Derecho	35	74	34	29
Filosofía	39	81	42	34
Historia	46	79	39	35

**Cuadro 2: Distribución de alteraciones sintácticas recurrentes por área disciplinar**

El análisis del corpus demuestra que las alteraciones sobre el uso del relativo se presentan en forma más recurrente. La diferencia en el número de ocurrencias respecto a la procedencia de los documentos no es relevante. Por tanto, la variable procedencia no incide en forma significativa.

De acuerdo con la distribución por área disciplinar, los documentos muestran que la especialidad Historia es la que presenta menor porcentaje de alteraciones en las tres temáticas. Sin embargo,

es posible determinar que los desajustes sintácticos son transversales a las disciplinas estudiadas.

## 6. Conclusiones

El propósito fundamental del estudio es la detección de alteraciones recurrentes en la microestructura de los textos con el objetivo de diseñar actividades que favorezcan el dominio de una escritura avanzada crítica en los estudiantes de Formación en Educación. Por ello, la constatación de temas recurrentes, que plantean desafíos notorios para los estudiantes al afrontar la producción sintáctica de un texto, fundamenta el diseño del trayecto presentado en el anexo. Su finalidad es fomentar el pensamiento crítico y la reflexión en torno a la actividad de la escritura avanzada. Las actividades que integran el trayecto son diversas (cerradas), ya que se pretende que se adecuen a las necesidades del estudiantado. En toda actividad docente es indispensable el manejo competente de la lengua escrita.

En relación con lo expresado, cabe tener en cuenta que las alteraciones no están relacionadas específicamente con la procedencia o la disciplina relevada. Además de inconsistencias en el formato de los textos (ausencia de distribución en párrafos, ausencia de subtítulos organizadores de la información), se presenta vocabulario de uso cotidiano y escaso dominio de tecnicismos. A propósito de ello, el desarrollo de la información, en varios casos, se ve afectado por la utilización de estructuras gramaticales confusas que alteran la cohesión textual.

Ahora bien, el aspecto fundamental al evaluar estas producciones es que los estudiantes demuestren solidez en el contenido de la disciplina. El foco de la evaluación del docente específico no está, en general, en las características sintáctico-discursivas de los textos. Esta situación fundamenta la inclusión de espacios de reflexión metalingüística atendidos por técnicos especialistas en lengua, quienes pueden planificar y diseñar actividades que permitan el abordaje de esta realidad. El aprendizaje de la escritura no es una actividad acabada en los ámbitos terciario-universitarios. Por otra parte, no se afirma que sea un problema exclusivamente ortográfico, gramatical o léxico-semántico. Es evidente que hay inconvenientes a nivel expresivo, epistémico, crítico/evaluador. Sin embargo, si no se puede reflexionar sobre la palabra, ni se asume con propiedad la nomenclatura disciplinar, no se entiende cuándo y cómo utilizarla. La enseñanza de la gramática a través de ejercicios supone, en este punto, un conocimiento en sí

mismo que permite ejercitarse intelectualmente, controlar la producción, asumir una postura crítica y practicar la argumentación.

Según Carrasco Torres (2016: 159), «para escribir con claridad solo se necesita tener algo que decir y el pensamiento claro». Este estudio añadiría que el tratamiento de las estructuras que dan cuenta del pensamiento requiere de un abordaje impostergable.

El nivel avanzado es una etapa en el aprendizaje de la escritura, pero no puede alejarse de su verdadera finalidad, que es informar clara y efectivamente, a través de la palabra, del sintagma, de la oración, unidades que van conformando los textos.

## 7. ANEXO: Diseño de un trayecto para la apropiación de uso del relativo en español

Los trayectos están diseñados para su aplicación en contextos virtuales de aprendizaje, por lo que las actividades se programan de manera tal que la selección de respuestas diferentes (correctas o incorrectas) lleva a actividades subsiguientes distintas. En este sentido, serán los errores y los aciertos con que cada estudiante resuelva las distintas consignas los que determinarán su recorrido a través de la secuencia.

Específicamente, si resuelve con acierto la actividad 1, pasa automáticamente a la 2, y así de manera sucesiva. En cambio, si comete un error en 1, se interpreta que el estudiante no ha incorporado el uso del relativo sobre el que se quiere reparar, por lo que la configuración lo dirige a la consigna 1.1, en la que debe volver a trabajar el mismo aspecto, y luego a 1.2 si fuera necesario.

### Actividad 1

**Seleccione la secuencia que considere correcta:**

- a. *La gramática es la parte de la lingüística la cual estudia los elementos de una lengua.*
- b. *La gramática es la parte de la lingüística que estudia los elementos de una lengua.*

**Si el estudiante seleccionó (a), debe realizar la Actividad 1.1. Si seleccionó (b), realizará la Actividad 2.**



### Actividad 1.1

Seleccione si la siguiente secuencia es correcta o incorrecta:

*El punto, el cual es un signo ortográfico, tiene varios usos en la escritura.*

Si el estudiante seleccionó (correcta), debe realizar la Actividad 2. Si seleccionó (incorrecta), realizará la Actividad 1.2.

### Actividad 1.2

Complete el espacio en blanco con una de las siguientes opciones: *que, el que, el cual, los que, los cuales*.

*Un párrafo ..... es muy extenso dificulta la comprensión de la lectura*

Si el estudiante completó (*el que, el cual, los que o los cuales*), será dirigido al apartado «Uso de *que, el que, el cual*». Si completó (*que*), realizará la Actividad 2.

### Uso de *que, el que, el cual*

Las palabras *que, el que y el cual* (y las variantes de género y número correspondientes a los últimos dos) pertenecen a una clase llamada **relativos**, debido a que establecen una relación con otra palabra o estructura que fue mencionada previamente. Es decir, los tres casos hacen referencia a un sustantivo llamado **antecedente**. La secuencia que introduce el relativo podrá, en un caso, restringir el significado del antecedente o, en otro, explicar una propiedad de él. Cuando el relativo introduce una secuencia restrictiva, solamente puede usarse *que*; en cambio, si introduce una secuencia explicativa, puede usarse *el que* o *el cual*, siempre que el antecedente sea masculino singular. En la restricción puede usarse *el que* o *el cual* si previamente hay una preposición como *con, en, para, por*, entre otras. Téngase en cuenta que si la preposición que introduce una secuencia con el relativo *el que* o *el cual* es *a* o *de*, esta se contrae con el artículo y da como resultado *al que, al cual, del que* o *del cual*, según corresponda.

## Actividad 2

Complete el espacio en blanco con la secuencia que considere correcta: *el que, el cual, lo cual, lo que, los que, las que*.

Varios autores abordan el tema en ..... se centra este trabajo.

Si el estudiante completó (*el que* o *el cual*), continuará con la Actividad 3. De lo contrario, realizará la Actividad 2.1.

### Actividad 2.1

Complete el espacio en blanco con la secuencia que considere correcta: *el que, el cual, lo cual, lo que, los que, las que*.

Algunos autores, ..... se dedican a justificar la postura considerada, ofrecen argumentos más sólidos.

Si el estudiante completó (*el que, el cual, lo cual, lo que, las que*), será dirigido a la Actividad 2.2. Si completó (*los que*), será dirigido a la Actividad 3.

### Actividad 2.2

Seleccione cuál de las siguientes secuencias es correcta:

- a. Los distintos apartados, el cual se detalla en el índice, están organizados por área temática.
- b. Los distintos apartados, los cuales se detallan en el índice, están organizados por área temática.

Si el estudiante selecciona (a), será dirigido al apartado «**Concordancia sintáctica entre el antecedente y relativo**». Si selecciona (b), será dirigido a la Actividad 3.

### Concordancia sintáctica entre el antecedente y relativo

El relativo *que* es el de uso más extendido en español. Introduce tanto secuencias restrictivas como explicativas. Es evidente su invariabilidad, por lo que podrá hacer referencia a antecedentes masculino y femeninos, singulares y plurales. Sin embargo, el uso de relativos que incluye artículos (*el, la, los, las*) debe necesariamente concordar en género (masculino y femenino) y número (singular y plural) con el antecedente.

### Actividad 3

**Seleccione la(s) secuencia(s) que considere correcta(s).**

- a. *El último es el tema donde se hace más énfasis.*
- b. *En Uruguay, los liceos son centros de enseñanza donde asisten estudiantes de Secundaria.*
- c. *Fue en la segunda mitad del siglo XX donde surgió la gramática generativa.*

**Si el estudiante seleccionó (a) o (c) será dirigido a la Actividad 3.1. Si seleccionó (b), se dará por finalizado el trayecto.**

### Actividad 3.1

**Complete el espacio en blanco con la secuencia que considere correcta: *donde, cuando, el cual, en el cual, en (el) que, en la cual.***

*2016 fue el año..... se promulgó la ley.*

**Si el estudiante completó (*donde, cuando, el cual, en la cual*) será dirigido a la Actividad 3.2. Si completó (*en el cual, en (el) que*), se dará por finalizado el trayecto.**

### Actividad 3.2

**Seleccione cuál de estas secuencias es correcta:**

- a. *La lírica es el género literario donde predomina la subjetividad del autor.*

b. La lírica es el género literario en el que predomina la subjetividad del autor.

Si el estudiante seleccionó (a), será dirigido al apartado «Relación semántica entre relativo y antecedente». Si seleccionó (b), se dará por finalizado el trayecto.

### Relación semántica entre relativo y antecedente

Es frecuente utilizar el relativo *donde* que cuenta con el rasgo «lugar» con antecedentes que refieren a «tiempo» o, incluso a otras nociones no temporales. Al respecto, el *Diccionario Panhispánico de Dudas* establece que «Es arcaico, y debe evitarse hoy, el uso de *donde* con antecedente temporal (...) En estos casos deben usarse los relativos (*el*) *que* o *el cual* precedidos de la preposición correspondiente, o bien, si lo admite la sintaxis de la frase, el adverbio relativo *cuando*» (RAE & ASALE, 2005).

## 8. Referencias bibliográficas

- Alfonzo, L. y E. García (2019): «La escritura de textos académicos en secundaria», en *Revista Educarnos*. Anep: s/d.
- Alvarado, M. (2014): *Escritura e invención en la escuela*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Avendaño, F. (2013): «Un modelo pedagógico para la educación ambiental desde la perspectiva de la modificabilidad estructural cognitiva». *Luna Azul*, 36, 110-133.
- Aznarez, L. y N. Montealegre (2018): «Escritura académica: un desafío para la universidad», en *InterCambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 5 (2), 34-43. Disponible en: <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/160>
- Blezio, C. (2015): *El texto académico en la formación de grado. Una indagación en el área de las humanidades y las ciencias humanas y sociales de la Universidad de la República*. Tesis de maestría. Disponible en [https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/10/tesis\\_cecilia-blezio\\_2017.pdf](https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/10/tesis_cecilia-blezio_2017.pdf)
- Bosque, I. (2015): *La lengua nos pertenece y permite conocernos mejor*. Entrevistado por *El Observador* 20/12/2015.
- Carlino, P. (2005): *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carrasco Torres, A. (2016): «Reflexiones sobre la escritura académica y científica», en *Increscendo Institucional*. pp. 157-161.

- Ciapuscio, G. (2000): «Hacia una tipología del discurso especializado», en *Revista iberoamericana de discurso y sociedad*, vol. 2, n°2, pp. 39-71. Barcelona: Gedisa.
- Cunha, S. (2021): *Transiciones en la escritura académica y su enseñanza en la asignatura Lengua en el ingreso a la formación docente inicial de profesores*. Tesis de Maestría. Universidad ORT. Disponible en [https://sisbibliotecas.ort.edu.uy/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=92195&query\\_desc=au%2Cwrdl%3A%20Cunha](https://sisbibliotecas.ort.edu.uy/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=92195&query_desc=au%2Cwrdl%3A%20Cunha)
- De Beaugrande, R. y L. Dressler (1997): *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- Desinano, N. (2009): *Los alumnos universitarios y la escritura académica*. Rosario: Homosapiens.
- Di Tullio, Á. (2014): *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Waldhuter Editores.
- Flower, L. S. y Hayes, J. R. (1980): «The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem», en *College Composition and Communication*, 31 (1), pp 21-32.
- Gabbiani, B. (2009): «Las prácticas discursivas y su aprendizaje», en *Jornadas de intercambio en el área social: competencias lingüísticas. Problemas y soluciones posibles en el ámbito universitario*. Disponible en <http://www.liccom.edu.uy/interes/actividades.html>
- Gabbiani, B. y V. Orlando (2014): *Escritura, lectura y argumentación en contextos educativos del Río de la Plata*, Montevideo: CSIC, UdelaR.
- Gabbiani, B. y V. Orlando (2016): *Escritura, lectura y argumentación en las monografías de humanidades*. Disponible en <https://hdl.handle.net/20.500.12008/9237>
- Gabbiani, B. y V. Orlando (2018): *La escritura de monografías de grado en Humanidades*. InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior 5 (1), 70-77.
- González Díaz, M. J. (2010): «Morfología diacrónica y ortografía: dos caminos inseparables», en *Sincronía-Diacronía*. Montevideo: SPEU.
- Mallada, N. (2014): *Documentos institucionales y concepciones docentes. Enseñanza de lectura y escritura académicas en la Licenciatura en Bibliotecología de la Universidad de la República*. Tesis de maestría. Disponible en [https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/06/tesis\\_natalia\\_mallada\\_2017.pdf](https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/06/tesis_natalia_mallada_2017.pdf)
- Martínez Gómez, J. (2012): «*Perspectiva sociocognitiva de la escritura*», en *Revista Infancias Imágenes* vol. 11, julio-diciembre No. 2, pp. 31-43.
- RAE & ASALE (2005): *Diccionario panhispánico de dudas*. Colombia: Santillana.
- RAE & ASALE (2009): *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- RAE & ASALE (2010): *Ortografía de la lengua española*. España: Espasa.
- RAE & ASALE (2013): *El buen uso del español*. España: Espasa.

RAE & ASALE (2019): *Glosario de términos gramaticales*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Scardamalia, M. y C. Bereiter (1992): «Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita», en *Infancia y aprendizaje*. N° 58, pp. 43-64.

Schnewly, B. (1992): «La concepción vygotskiana del lenguaje escrito», en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 16, pp. 49-59.

\*\*\*\*\*