

Máster universitario en enseñanza de Español como Lengua Extranjera
CIESE-Comillas – UC
2013-2014

ESPAÑOL CON FINES ACADÉMICOS: GUÍA DE REVISIÓN 2.0 PARA LA ESCRITURA ACADÉMICA

Alumna: **Weronika Halabis**

Tutora: **Carmen López Ferrero**

***La diferencia entre la palabra acertada y la palabra casi acertada
es la que hay entre la luz de un rayo y una luciérnaga.***

Mark Twain.

AGRADECIMIENTOS

A mi tutora, Carmen López Ferrero, por guiarme, por su formalidad, exigencia y perseverancia.

A mis padres, por creer siempre en mí y estar ahí cuando brillaba el sol pero, sobre todo, en los días de tormenta.

A mis compañeras y amigas, Claudia y Laura, porque el destino nos unió en el aprendizaje más allá de la realidad en el aula.

A todos los demás, amigos y familiares, por brindarme con pequeños detalles su apoyo a lo largo de esta experiencia.

¡Gracias!

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	01
2. MARCO TEÓRICO	04
2.1. LAS LENGUAS DE ESPECIALIDAD	04
2.1.1. Pluralidad de denominaciones.....	05
2.1.2. Lenguas de especialidad y lengua general.....	06
2.1.3. Clasificación y características generales de las lenguas de especialidad.....	08
2.1.4. Enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras con fines específicos.....	11
2.1.5. Español con Fines Específicos (EFE).....	13
2.1.5.1. Español general vs. Español con fines específicos.....	14
2.1.5.2. Español con Fines Profesionales(EFP).....	15
2.1.5.3. Español con Fines Académicos (EFA).....	15
2.2. LA ESCRITURA ACADÉMICA: REVISIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS	17
2.2.1. Consideraciones previas: el proceso de escritura. La revisión y sus modalidades.....	17
2.2.2. Escritura académica: alfabetización académica en L1 y L2/LE....	21
2.2.3. Los géneros discursivos.....	23
2.2.3.1. El concepto de género discursivo.....	23
2.2.3.2. Clasificación de los géneros discursivos.....	25
2.2.3.3. Géneros discursivos académicos.....	26
2.2.3.3.1. El <i>abstract</i> o resumen.....	27
2.2.3.3.2. La reseña o reseña.....	27
2.2.4. Escribir en línea: procesos y culturas académicas.....	28
2.2.4.1. Leer y escribir a mano vs. Leer y escribir en pantalla.....	29
2.2.4.2. La alfabetización electrónica.....	30
2.2.4.3. Recursos para escribir en línea: los centros de redacción....	31
2.2.4.4. Otras propuestas de intervención pedagógica que ayudan a mejorar el proceso de comprensión y composición de textos académicos en la universidad.....	32
3. METODOLOGÍA	34
3.1. Justificación	34
3.2. Contexto de la situación	34
3.3. Breve descripción de la guía	35
3.4. El papel del alumno	37

4. PROPUESTA DIDÁCTICA: GUÍA 2.0 PARA LA REVISIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS.....	39
5. CONCLUSIONES.....	54
6. BIBLIOGRAFÍA.....	56
7. ANEXOS.....	i

1. INTRODUCCIÓN

Los intercambios culturales, educativos y científicos, el influjo de las nuevas tecnologías comunicativas, la internalización de los mercados, entre otros, son solo algunas de las causas que han originado el creciente aumento de la demanda de formación de idiomas y, en especial, la enseñanza de lenguas extranjeras como lenguas de especialidad.

En una sociedad que apuesta por el plurilingüismo y la transferencia de conocimientos es preciso resaltar la importancia de una realidad compleja y cambiante como son las lenguas de especialidad junto con el interés por la formación en línea que, cada día más, garantizan el acceso a una formación sin límites, sin fronteras.

El interés por realizar un proyecto de investigación de estas características se debe, por un lado, a una experiencia personal. Hace un tiempo, tuve la oportunidad de colaborar con una asociación de estudiantes procedentes del programa Erasmus/Sócrates. Trabajar con ellos fue una experiencia positiva que reveló una de estas cuestiones: estudiantes con un nivel de usuario independiente e incluso avanzado¹ en español general incapaces de realizar los trabajos propios de la universidad, principalmente, porque desconocían las convenciones propias del español académico, diferentes a las de sus lenguas maternas. A ello, hay que sumarle la inexistencia de recursos, materiales o cursos específicos que ayudaran a solventar dicha carencia. De ahí, la necesidad de la *enseñanza de la lengua con fines académicos* por la que apuesta, entre otros, Graciela Vázquez (2004: 1130)

una disciplina que investiga las características de los géneros académicos—en amplio sentido de las palabras—con el objetivo de facilitar a las personas no nativas de una lengua la adquisición de destrezas que les permitan **cumplir con éxito tareas propias de los ámbitos universitarios**, entre otras, producir textos y comprender clases magistrales.

Por otro lado, el indudable desarrollo de las lenguas de especialidad unido al progreso imparable de los recursos para su enseñanza y aprendizaje en la red implica tanto a docentes como discentes a entrar en un ciclo de desarrollo, nuevos conocimientos, renovación y continuo reciclaje con el objetivo mejorar la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras y lograr, de este modo, un fin: la comunicación. Prensky (2001:1) define este proceso como una singularidad:

¹ Véanse niveles de referencia según el Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas (MCER) (2002: 25-26).

A really big discontinuity has taken place. One might even call it 'singularity'—an event which changes things so fundamentally that there is absolutely no going back [...] **the arrival and rapid dissemination of digital technologies** by the last decade of the 20th century.

En este trabajo, por lo tanto, se proporcionará una visión general de la enseñanza de español con fines académicos (EFA), tratando algunos de los géneros propios del ámbito académico en relación con las diversas herramientas y recursos que podemos encontrar en línea, siguiendo una serie de objetivos.

En primer lugar, se pretende cubrir las necesidades y carencias que los estudiantes no nativos presentan en sus clases universitarias, de manera que, la meta es formar a los alumnos en el dominio del español en el ámbito académico en el que han de desenvolverse. Para ello, el objetivo es establecer las bases para un plan de español con fines académicos que recoja los contenidos necesarios para la elaboración de un escrito académico, de modo que se forme y familiarice al alumno de Español como Lengua Extranjera (ELE) en ciertos géneros académicos.

En segundo lugar, se persigue desarrollar la autonomía del alumno en cuanto a la redacción y mejora de sus textos académicos. En otras palabras, la intención es ayudar al alumno con herramientas digitales a adquirir técnicas que le permitan revisar su proceso de escritura proporcionándole una guía, una ayuda para dicho proceso.

Este trabajo consta de dos partes bien diferenciadas. En la primera se recogen las bases teóricas y conceptuales que nos han llevado a tomar las decisiones didácticas para llevar a cabo nuestro proyecto. Este apartado, a su vez, se apoya sobre dos pilares básicos: por un lado, las lenguas de especialidad, que engloba desde la pluralidad de denominaciones, su distinción de la lengua general, su clasificación y características hasta llegar a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras con fines específicos, en concreto, español con fines específicos y, en particular, español con fines académicos. Por otro lado y en conexión con el apartado anterior, la escritura académica y la revisión de textos académicos en línea. Este punto recoge el proceso de escritura con sus correspondientes partes, el concepto de alfabetización académica, los géneros discursivos y finalmente, la escritura académica en línea, su repercusión e importancia en la actualidad.

En la segunda parte se recoge la aportación práctica a nuestra investigación. En este apartado se trata de asentar las bases teóricas en una propuesta práctica que consiste en establecer una guía para la revisión de textos académicos. La meta es proporcionar una herramienta que ayude al estudiante en la elaboración de sus textos académicos. A su vez, a través de la revisión, se pretende promover aprendizajes

conceptuales, procedimentales y actitudinales, y fortalecer el desarrollo de competencias y del pensamiento.

Por consiguiente, la elaboración del trabajo se llevará a cabo empleando un método descriptivo-cualitativo en el que se investigará la situación propuesta con anterioridad. Esto es, se realizará una extracción de los contenidos necesarios para establecer las bases de nuestro trabajo a partir del análisis de las distintas descripciones que se han llevado a cabo en el campo del español académico. Todo ello se complementará posteriormente con la aplicación práctica, cuyo objeto principal es responder a las cuestiones planteadas en la parte teórica y aportar un elemento más al campo de la investigación objeto de estudio de esta memoria.

2. MARCO TEÓRICO

El presente apartado recoge los fundamentos teóricos sobre los que se construye el trabajo para una posterior aplicación didáctica. Se divide, principalmente, en dos bloques: el primero aborda el campo de la lingüística aplicada en lo que a las lenguas de especialidad concierne, tratando de englobar los principales aspectos que se han de considerar a la hora de su estudio, desde sus denominaciones, su distinción de la lengua general, su clasificación hasta su enseñanza como lengua extranjera con fines específicos y, en concreto, su enseñanza con fines académicos. El segundo se centra en la escritura académica y, en particular, en uno de sus subprocesos: la revisión de textos académicos dando, previamente, una visión global del proceso de escritura tanto en L1 como en L2/LE, el concepto de género discursivo y su clasificación hasta tratar los géneros objeto de estudio de este trabajo y, finalmente, la implicación de este mismo proceso de escritura en la red.

2.1. LAS LENGUAS DE ESPECIALIDAD

El código de la lengua se caracteriza por su heterogeneidad, es decir, por no ser igual para todos sus hablantes. Precisamente, uno de los rasgos característicos de la lengua es su versatilidad para facilitar la comunicación entre sus hablantes a través de una serie de recursos del sistema.

Coseriu (1986: 118) define la lengua como un *diasistema* en el cual cabe distinguir dos planos: la *arquitectura de la lengua*, esto es, el sistema común y, por lo tanto, invariable y el plano de la *lengua funcional*, a la cual afectan una serie de factores que alteran dicha invariabilidad. Estos factores son de diversa índole: factores físicos tales como la edad y el sexo; factores relacionados con la procedencia territorial, donde cabe mencionar las variedades diatópicas o dialectos; niveles socioculturales o diastráticos que dan lugar a los registros de la lengua; situaciones de comunicación, esto es, variedades diafásicas o estilos de la lengua, factores profesionales, entre otros. Dentro de una de estas variedades se encuentran las lenguas de especialidad, en concreto, el fenómeno de la variación lingüística es la profesión de los hablantes y las situaciones de comunicación en las que se desenvuelven.

Otros autores como Lázaro Carreter (1953), definieron la lengua de especialidad como la lengua de un grupo social bien caracterizado. A esta definición se sumó Rodríguez (1981: 41-43), quien sugirió dividir este criterio sociológico en dos: un criterio sociológico vertical del cual se obtiene la lengua de los distintos grupos

sociales culturales que componen una comunidad (edad, sexo, nivel sociocultural, etc.) y un criterio sociológico horizontal que diferencia las modalidades lingüísticas profesionales, es decir, la lengua especial en sus diversos ámbitos: la lengua burocrático-administrativa, económico-financiera, política, periodística, médica, humanística, etc. No obstante, se trata de una definición poco clarificadora ya que es necesario acotar el contexto en que estas lenguas se usan y tener en cuenta los elementos extralingüísticos y comunicativos en los que han de apoyarse.

2.1.1. Pluralidad de denominaciones

Uno de los aspectos que llama la atención al acercarnos a una realidad tan compleja y cambiante como es el ámbito de las lenguas de especialidad, es la dificultad de delimitar y nombrar el concepto debido a la cantidad de términos que encontramos para referirnos a la lengua que es el objeto de transmisión tanto oral como escrita de conocimientos especializados. A continuación, se enumeran, brevemente, aquellas etiquetas que con mayor frecuencia conviven en la bibliografía relativa al tema que nos concierne: *lenguas de especialidad* (Gómez de Enterría, 2009), *lenguajes especializados* (Cabré, 1993), *lenguas especializadas* (Lerat, 1997), *lengua técnica* (Quemada, 1978), *microlengua* (Balboni, 1982) o *lenguaje(s) para/con fines específicos* (Beaugrande, 1987), entre otras.

Por su parte, el lingüista alemán Hahn (1983: 60-61) justifica que dicha multiplicidad de denominaciones se debe a que el concepto puede ser abordado desde diversos enfoques. Por ello, el término empleado variará según se tenga en cuenta el contenido, el papel del emisor/receptor, la intención/función o el sistema lingüístico.

Así pues, las diferentes denominaciones llevan a que coexistan diversas definiciones y posturas sobre el término. Por ejemplo, Lerat (1997: 18) señala que una lengua especializada es una lengua en situación de empleo profesional y además establece (1997: 60-61) que esta es, ante todo, una lengua escrita.

Por otro lado, para Alcaraz (2000: 15-16)

el término lengua de especialidad, tomado del francés *langue d' spécialité*, alude al lenguaje específico que utilizan algunos profesionales y especialistas para transmitir conocimientos de una determinada área de conocimientos.

El mismo autor propone (2007: 5-8) la denominación de lenguas académicas y lenguas profesionales remarcando que, “si bien el término lenguas de especialidad tiene la ventaja de ser más breve, los términos lenguas profesionales y lenguas académicas son más descriptivos”.

Por su lado, Cabré y Gómez de Enterría (2006) define las lenguas de especialidad como “un subconjunto de recursos específicos, lingüísticos y no lingüísticos, discursivos y gramaticales, que se utilizan en situaciones consideradas especializadas por sus condiciones comunicativas” y afirma (1993: 137) que será especial cualquier discurso que se aleje de las características generales por un elemento cualquiera de los siguientes: la temática, las características específicas de la situación comunicativa, la función comunicativa o el canal de transmisión.

Por último, Gómez de Enterría quien, como se ha señalado con anterioridad, emplea el término *lenguas de especialidad*², propone la siguiente definición (2009: 19-20)

Las lenguas de especialidad, también llamadas lenguas o lenguajes especializados, son las lenguas de las ciencias, las técnicas y las profesiones. Estas surgen y se desarrollan paralelamente al progreso de las diferentes ciencias y técnicas, y son empleadas para llevar a cabo la transmisión de los conocimientos especializados [...] Una gran parte de las lenguas de especialidad comparten características comunes, lingüísticas y funcionales [...] Además, también presentan marcadas diferencias entre ellas mismas, ya sea por su inclusión en un ámbito de especialidad determinado (ciencias experimentales, ciencias no experimentales o humanas, técnicas, etc.) como por su realización en situaciones comunicativas concretas que condicionan su nivel de empleo: especialización, semidivulgación, divulgación, etc.

2.1.2. Lenguas de especialidad y lengua general

Otro de los aspectos en los que es necesario detenerse a la hora de definir las lenguas de especialidad es en la dicotomía lengua de especialidad y lengua general o común. ¿Qué relación existe entre la lengua general y la lengua de especialidad? ¿Son modalidades diferentes? ¿Son subconjuntos de un conjunto general como indica Cabré (2006)? ¿Se pueden considerar variedades diferentes? ¿Dónde empieza la especificidad de lo que se puede etiquetar como lengua especial y dónde termina la lengua general? De ahí que sea necesaria una búsqueda de los límites entre un lenguaje y otro, siempre y cuando estos existan, así como aquellos puntos en los que ambos lenguajes convergen en el caso de que mantengamos que se trata de modalidades diferentes de la lengua.

Un punto interesante en este apartado es que, en cierto modo, existe un consenso entre los lingüistas de que entre estas lenguas se halla una relación de complementariedad y no de oposición. Así, Schiffko (2001: 23) considera

Lo más inquietante es la relación entre lengua común y lengua de especialidad. La primera representa el núcleo del diasistema de una lengua natural y es un instrumento que sirve para la comunicación general sobre asuntos corrientes entre todas las personas de una comunidad

² De ahora en adelante este será el término empleado para referirnos a dicho concepto.

lingüística; la segunda es un instrumento para la comunicación sobre asuntos especiales entre expertos que poseen conocimientos especiales de ciertos sectores del mundo. Deducir de esta constatación que aquellos instrumentos tienen que ser claramente distintos y distinguibles sería un gran error: la realidad de la comunicación especializada y de los textos especiales muestra que los signos y las construcciones utilizadas en ambos casos son, en gran parte, idénticos, aún en los textos de las ciencias exactas y de la técnica. Efectivamente, la intersección entre la lengua común y lenguas de especialidad es (en grados distintos) considerable, dado que se trata de toda la gramática (morfología y sintaxis) y gran parte del vocabulario. La herramienta exclusiva de las lenguas de especialidad se reduce a los términos técnicos, frecuentemente, con algunas particularidades morfológicas en la formación de palabras y, en parte, a ciertas estructuras textuales y tipos de textos.

En relación con este asunto existe un intenso debate histórico alrededor de este concepto. Desde los años 70 se han dado numerosas interpretaciones y posturas, vigentes a día de hoy. Entre ellas cabe destacar las siguientes:

- a) Para Hoffman (1979), los lenguajes especializados son entendidos como códigos de carácter lingüístico que se diferencian de la lengua general por poseer reglas y unidades específicas denominados sublenguajes y con una base común que es el sistema de lengua global. De acuerdo con este autor, es necesario recurrir a los elementos extralingüísticos y comunicativos para determinar la especificidad de cada caso. Además, aporta que los diferentes lenguajes de especialidad presentan similitudes entre sí, lo cual les otorga cierta unidad.
- b) Algunos lingüistas procedentes de la lingüística teórica o descriptiva (Rey, 1976; Quemada, 1978; Rondeau, 1983) sostienen que cada lenguaje de especialidad es una simple variante del lenguaje general. Los lenguajes de especialidad solo serían un conjunto de acumulaciones léxicas más frecuentes que las que se suelen dar en la lengua general.
- c) Varantola (1986); Pitch y Draskau (1985); Sager, Dungworth y McDonald (1980) añaden un matiz pragmático a su postura. Consideran los lenguajes especializados como subconjuntos del lenguaje entendido de manera global. Sostienen que las lenguas de especialidad no se pueden explicar en términos estrictamente lingüísticos sino a través del potencial comunicativo de los lenguajes específicos.

Por último y en relación con la idea de que los lenguajes especializados son subconjuntos de un conjunto general, Cabré (1993) apunta que las lenguas especializadas son subsidiarias de las lenguas comunes. Según la autora, estas lenguas comparten rasgos de carácter estructural (morfología y sintaxis) y procedimientos de formación de léxico pero se diferencian de la lengua común porque

poseen terminología propia, además de rasgos lingüísticos (sintácticos y estilísticos), pragmáticos y funcionales que las caracterizan. Sostiene (2006: 18-19)

Hay una base común en la concepción de todos los especialistas que permite llegar a una definición consensuada de las lenguas de especialidad:

- a) Se trata de conjuntos “especializados”, ya sea por la temática, la experiencia de uso o los usuarios.
- b) Se presenta como un conjunto de características interrelacionadas, no como fenómenos aislados.
- c) Mantienen la función informativa-comunicativa como predominante, por encima de otras funciones complementarias.

2.1.3. Clasificación y características generales de las lenguas de especialidad.

En primer lugar, cabe destacar que lo llama la atención en cuanto a las lenguas de especialidad es su número y heterogeneidad, existiendo incluso ciertas dificultades para concretar cuántas son con exactitud. Además, es preciso señalar que existen perceptibles diferencias entre las propias lenguas de especialidad debido a que pueden pertenecer a diversos ámbitos, tratar múltiples temáticas o, simplemente, perseguir un fin comunicativo diferente.

Desde el punto de vista temático, Cabré y Gómez de Enterría (2006: 19) apuntan a clasificar estas lenguas “bien por materias (química, biología, balompié, etc.), bloques de materia (ciencias sociales, ciencias humanas, deportes, etc.), o perspectivas dentro de una materia (teoría, aplicación, etc.)”.

Otros autores tratan de realizar una clasificación en función del grado de especialización de los textos especializados, teniendo en cuenta que estos son productos de la comunicación especializada. Es el caso, por ejemplo, de Hoffman (1998: 73), quien establece el nivel de abstracción, la forma lingüística externa, el entorno social y los participantes en la comunicación como principales pautas de los estratos.

En cambio, Loffler-Laurian (1983: 10) apoya su tipología en la situación comunicativa, esto es, la relación con la personalidad del emisor y del receptor así como las características del canal empleado para transmitir el mensaje dando ello lugar a seis tipos de discurso científico: científico especializado, semi-vulgarización científica, vulgarización científica, científico pedagógico, académico y oficial.

Por su parte, Mateo (2007: 193) propone una escala de parámetros sencillos. Coloca en un extremo el lenguaje especializado, el de las ciencias puras y en el otro extremo el menos especializado estableciendo así, entre ambos, una gradación en

relación de la mayor o menor cercanía y distancia entre los extremos. Véase con mayor claridad en el cuadro:

+ especializado			- especializado	
Lenguaje técnico	Lenguaje técnico	Lenguaje semitécnico	Lenguaje divulgativo	Lenguaje natural/general
Ciencias puras: Matemáticas, Biología, Medicina, etc.	Ciencias Sociales y Humanas: Economía, Derecho, etc.	Negocios: Comercio, Finanzas, Turismo, etc.	Prensa económica, documentales científicos, etc.	

Asimismo, hallamos una obra colectiva de Jacinto Martín, Reyes Ruíz, Juan Santaella y José Escánez (1996) que recoge una media docena de lenguajes especiales con un valor descriptivo prominente. Estos autores ofrecen la siguiente clasificación: textos jurídicos y administrativos (tipos, rasgos lingüísticos y estilo formulario), textos técnicos y científicos (características, vocabulario, neologismos y ordenación de este tipo de discurso); textos humanísticos (características y rasgos del vocabulario); textos periodísticos y publicitarios (modalidades, características lingüísticas y rasgos icónico-verbales) y, por último, textos literarios que no se consideran como textos de especialidad –normalmente– porque poseen una identidad propia. Su estudio defiende que todas las lenguas especiales siguen el uso gramatical de la lengua general con una serie de peculiaridades fonéticas, semánticas, morfosintácticas y de estilo.

No obstante, a pesar de las diferentes clasificaciones y puntos de vista que abarcan las innumerables lenguas de especialidad, cabe subrayar que estas presentan una serie de características comunes como se detalla a continuación.

De entrada, hay que determinar que el objetivo último de las lenguas de especialidad es conseguir una comunicación precisa. Por ello, para lograr este fin comunicativo las lenguas comparten las correspondiente funciones comunicativas del lenguaje³:

- Función referencial empleada para transmitir una información acerca del objeto del discurso que estará inserto en el marco de la realidad técnica o profesional.
- Función metalingüística, es decir, empleo de recursos sintácticos y textuales con el fin de obtener un intercambio de información de la manera más objetiva posible.

³ Este apartado abarca el concepto de funciones del lenguaje desde la tradición lingüística de Bühlen a Jakobson.

- Funciones conativa y fática. Esta última se produce cuando se pretende establecer una relación entre los interlocutores y se proponen unos objetivos comunicativos determinados, esto es, argumentar, acordar, pedir.

Alcaraz (*et al.*) (2007: 7), quien denomina estas lenguas como *lenguas académicas y profesionales*, propone las siguientes características determinantes de las mismas:

- El léxico. Cada lengua de especialidad hace gala de un vocabulario muy singular, que forma el núcleo de este lenguaje especializado.
- La morfosintaxis. Empleo idiosincrático de una serie de preferencias sintácticas y estilísticas como pueden ser los sintagmas nominales largos o el uso de hipotaxis, etc.
- El discurso: expositivo, descriptivo, argumentativo, directivo e instructivo.
- La comunicación, es decir, una serie de características, estrategias y técnicas comunicativas dentro de cada una de las destrezas comunicativas.
- Los textos profesionales. Una variedad de documentos particulares, propios e inconfundibles correspondientes a cada actividad profesional.
- El marco cultural, esto es, una serie de rasgos culturales determinados por cada ámbito al que pertenece cada lengua y el fondo de donde procede.

Además, las lenguas de especialidad presentan marcadas diferencias entre sí como es comprensible por su diversidad, multitud, finalidad comunicativa o bien por el tema que tratan. Asimismo, comparten una serie de rasgos morfosintácticos comunes de neutralidad, objetividad, universalidad, claridad, precisión y economía. Una serie de pautas constructivas y rasgos característicos son los siguientes (Aguirre, 2012: 42):

- Preferencia por construcciones neutras (impersonales, indefinidas, perifrásticas, neutras);
- uso del verbo *ser* con valor identificador;
- empleo de las formas no personales del verbo (infinitivo, gerundio, participio);
- uso predominante de la tercera persona del presente de indicativo;
- imperativo;
- frecuentes nominalizaciones;
- utilización de sustantivos y adjetivación específica;
- abundancia de aposiciones;
- presencia casi constante de fórmulas para la descripción, enunciación, clasificación, argumentación y exposición de resultados.

Por último, en lo que al léxico respecta, esta misma autora señala que no todas las unidades léxicas presentan el mismo nivel de especialización, estableciéndose así tres categorías: vocabulario técnico o especializado, es decir, aquellas que pertenecen exclusivamente a un determinado campo de especialidad; vocabulario semiespecializado, esto es, términos no específicos en más de un campo de especialidad procedentes de la lengua general pero que designan conceptos diferentes dependiendo del contexto; y vocabulario general de uso corriente en una especialidad: unidades léxicas que se utilizan en la comunicación especializada sin que pierdan su propio significado.

2.1.4. Enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras con fines específicos

Tras un recorrido por las lenguas de especialidad, su múltiple terminología, su clasificación y puesta en común de las principales características se comprueba que su importancia está hoy fuera de toda duda. Cada vez son más los cursos de lenguas de especialidad ofertados y estos se centran en su gran mayoría en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, como veremos a continuación.

En la actualidad, la creciente demanda de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE) ha propiciado, a su vez, un incremento en la demanda en cuanto al aprendizaje y enseñanza del español en contextos determinados que requieren una formación especializada. Nos referimos al español en ámbitos profesionales y académicos, enmarcados bajo la denominación de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera con Fines Específicos (ELEFE).

El desarrollo de esta tendencia se ha visto reforzado dentro de la Unión Europea y el Consejo de Europa, el cual aboga por la atención en el área de las lenguas extranjeras además de por la formación de ciudadanos europeos con un perfil plurilingüe y multicultural.⁴

Pero cabe determinar desde un principio que, a pesar de que este interés sea un fenómeno en auge en la actualidad, su bagaje viene de lejos. Ya en la antigua Grecia y el Imperio Romano y demás períodos históricos encontramos el estudio de las lenguas con fines utilitarios. El fin de estas lenguas era facilitar las transacciones entre los diferentes pueblos.

Ahora bien, fue en la segunda mitad del siglo XX cuando se inició un movimiento pedagógico en el campo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. El fin de la lengua era la comunicación. La lengua inglesa fue pionera en

⁴ Como se señala en el *Marco Común de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (MCER, 2002),

este campo con lo que se denominó como *English for Specific Purposes (ESP)*. Este movimiento se definió, en una primera aproximación, siguiendo a Hutchinson y Waters (1987: 21) de la siguiente manera: “an approach to language teaching which aims to meet the needs of particular learners”. La intención de este movimiento se centró principalmente en el diseño de un curso adaptado al perfil y las necesidades de los aprendientes.

Dicho movimiento fue acompañado, a su vez, del fin de la Segunda Guerra Mundial, y se produjo así una gran expansión de todas las actividades económicas, científicas y técnicas. El inglés se benefició de la situación utilizándose como lengua para la comunicación internacional, adoptando una posición privilegiada.

Además, cabe añadir los cambios y avances que se producen en el campo de la Lingüística, la Psicolingüística y la Sociolingüística en lo que a la lengua y la naturaleza del lenguaje respecta, así como las teorías sobre la enseñanza de lenguas y los diversos enfoques desarrollados con el fin de fomentar la comunicación en los ámbitos académicos y profesionales. Así pues, se detalla la evolución de la enseñanza de las lenguas con fines específicos en cinco etapas según Hutchinson y Waters (1987: 9-13). Cada una de las etapas supuso un avance en el campo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, puesto que, por un lado era necesaria ya que el enfoque tradicional no permitía lograr el fin perseguido—la comunicación en situaciones reales—; por otro lado, se comenzaba a dar importancia a las necesidades de comunicación, al análisis del discurso y al contexto, como se detalla a continuación:

- La primera etapa data de los años 1960. Se centra en el concepto de lenguas especiales vinculado al análisis de registros. Autores como Stevens (1964), Ewer (1969) y Swales (1971) consideraban que la enseñanza debería basarse en la identificación de las características específicas de la lengua especial. Una vez realizado este análisis debería aplicarse en la elaboración de materiales didácticos. El resultado más importante fue que no aparecían rasgos distintivos o gramaticales que no se dieran en la lengua general.
- En la segunda etapa, en los años setenta, Allen y Widdowson (1974) se centraron en el análisis del discurso. Su hipótesis expresaba las dificultades que surgían a los alumnos al no estar familiarizados con el uso de la lengua inglesa y, por ello, en la práctica, eran incapaces de satisfacer sus necesidades comunicativas.
- Para la tercera etapa de principios de los ochenta, Chambers (1980) propuso el análisis de la situación meta a través del que se pretendía establecer una sólida relación entre las razones de los alumnos para aprender una lengua y su análisis. Del mismo modo, Munby (1978) presentó un modelo de la situación

meta con un perfil detallándose las necesidades del aprendiz. Fue una etapa de gran importancia puesto que marcó el inicio de la sistematización de la enseñanza atendiendo a las necesidades de los alumnos que, paulatinamente, se convertían en el centro de atención del proceso de diseño de un curso.

- La cuarta etapa, inserta también en la década de los ochenta, se caracterizó por su interés en las destrezas y estrategias de aprendizaje.
- La última etapa, propuesta por Hutchinson y Waters (1987), está representada por el enfoque centrado en el aprendizaje. Estos autores se dan cuenta de que había primado el qué enseñar y no el cómo enseñar y aprender. Por lo tanto, se centraron en el aprendiz y sus aptitudes para aprender, proponiendo un enfoque cuyo pilar más sólido se asentaba sobre los principios de aprendizaje.

2.1.5. Español con Fines Específicos

En lo referente al español, el término Enseñanza de la Lengua para Fines Específicos comienza a utilizarse en la década de los ochenta del siglo XX. En 1987, concretamente, se establecieron en el V Congreso Nacional de la Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA) apartados teóricos tales como: análisis de necesidades, diseño de programas o uso del vídeo en el aula, términos vinculados al diseño y aplicación de cursos específicos.

Pocos años después, en 1992, nace la Asociación Española de Lenguas para Fines Específicos, posterior Asociación Europea para Fines Específicos (AELFE)⁵ creada con el fin de fomentar e impulsar la investigación y la didáctica de las lenguas modernas aplicadas a las ciencias y las tecnologías.

A su vez, otro hito histórico que promovió el aumento de la demanda de enseñanza del español con fines específicos fue el ingreso de España en la Comunidad Económica Europea –actual Unión Europea– en 1996. De este modo, hubo un notorio aumento en la demanda tanto en el sector de los negocios y prestación de servicios (jurídicos, sanitarios, turísticos...) como en el ámbito académico generado por el intercambio de profesores y alumnos dentro de la Unión Europea y el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)⁶.

El desarrollo y evolución de estas tendencias ha dado lugar a la creación del término *Español Profesional y Académico*, que se desglosa en dos grandes bloques: *Español con Fines Profesionales* (EFP) y *Español con Fines Académicos* (EFA).

Y, de este modo, Aguirre (2012: 5) define el término:

⁵ Información, novedades, publicaciones, eventos de interés en su página web: <http://www.aelfe.org/?s>

⁶ Puede ampliarse la información sobre los cambios que supone para la universidad el Espacio Europeo de Educación Superior en <http://www.eees.es/>

La posición preeminente que ocupa el español en el mundo como lengua de cultura y de comunicación internacional así como la complejidad del contexto socioeconómico y político de los siglos XX y XXI, han incrementado la demanda de enseñanza de español para la comunicación en ámbitos académicos y profesionales. Esta orientación, enmarcada en la denominación de Enseñanza de Español con Fines Específicos (EFE), se define como el enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene como propósito mejorar las capacidades de comprensión y expresión que se requieren para desenvolverse en ámbitos académicos o profesionales y exige una formación especializada del profesorado, en lo que respecta a los componentes de la comunicación académica y profesional y a la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje para adaptarlo a las necesidades reales de los aprendientes.

2.1.5.1 Español general vs. Español con fines específicos

Antes de entrar en detalle con la división entre el *Español con Fines Profesionales y Académicos* es necesario sugerir nuevamente un contraste. Una vez planteado el debate que se encuentra entre las lenguas de especialidad y la lengua general, es momento de enlazar, llegados a este punto, dicho contraste con el mismo entre español general y español con fines específicos.

Como pionero, el inglés ya despuntaba en la década de los setenta. Munby (1991: 2) proponía la diferencia entre cursos de *Inglés con Fines Generales* y cursos de *Inglés con Fines Específicos*, los cuales dividía, a su vez, en *Enseñanza del Inglés con Fines Ocupacionales* (EOP) y *Enseñanza del Inglés con Fines Académicos* (EAP).

Y así, a nivel general en cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras se encuentran, una vez más, diversas posturas para definir dicha dicotomía. Fente (1988: 59) apunta lo siguiente: “La enseñanza de una lengua con fines específicos no es un área de conocimiento separada del resto de la lengua general, sino que es tan solo una parte dentro de la esfera de la didáctica de lenguas”. Beaugrande (1989: 6) considera que se trata de un *continuum* y no de una división; Robinson (1991: 2) señala que “Un curso de lengua con fines específicos no debe incluir solo contenidos y terminología especiales, sino que será la selección de materiales especializados y otra clase de materiales la que conseguirá que dicho curso sea de fines específicos”.

Por consiguiente y volviendo a lo que a español como lengua extranjera atañe, seguimos los planteamientos de Alcaraz (2000: 17) y Gómez Molina (2003: 83). El primero defiende con respecto a este planteamiento lo siguiente:

existe cierta similitud entre los procesos de enseñanza-aprendizaje del *español de especialidad* (EpFE) y los del *español general* para extranjeros (EpFG), puesto que las necesidades de los aprendices requieren de ambas parcelas (ámbitos sociales, destrezas, tipos de texto, registros, etc.) reconociendo que existan peculiaridades léxicas que las distingan.

Y, del mismo modo, el segundo considera que: “Ante el planteamiento de si la enseñanza de español-aprendizaje del *EpFE* es posterior a la de *EpFG*, si se produce en paralelo o si se puede empezar directamente con *EpFE*, pensamos que depende del tipo de destinatarios, pero siempre en paralelo o posterior a la lengua general”.

2.1.5.2 Español con Fines Profesionales (EFP)

El español ocupa a día de hoy una posición prominente en el mundo como lengua de cultura e instrumento de comunicación. Por ello, el incremento en la demanda de la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE) ha propiciado el aumento en su enseñanza en ámbitos profesionales y académicos.

Por lo que respecta a esta demanda destaca, principalmente, el desarrollo del español con fines específicos en el ámbito de los negocios y en sectores de prestación de servicios (jurídicos, sanitarios, turísticos, etc.).

La denominación Español con Fines Profesionales (EFP) hace referencia al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua que se emplea como instrumento de trabajo en sus distintas posiciones (negocios, banca, turismo, arquitectura, periodismo, ingeniería, etc.). A través de esta lengua se busca la adaptación y adecuación a las necesidades comunicativas dentro de la Sociedad de la Información y del Conocimiento (SIC).

2.1.5.3 Español con Fines Académicos (EFA)

El fin y los intereses de los aprendientes hace que se lleve a cabo esta división. Así, el Español con Fines Académicos está relacionado con el uso de la lengua en clase, en concreto, en un ambiente universitario, como su nombre indica, académico. Hyland (2006: 34) lo define del siguiente modo: “EAP therefore aims at capturing thicker descriptions on the ways English is used in academy, and increasingly includes non-native English speaking academics, eager to publish their ‘best in the west’, among its students”.

Ahora bien, ¿en qué consistiría este tipo de enseñanza? Brevemente podrían resumirse sus dos principales objetivos: guiar al alumno en el uso del discurso académico⁷ del español (clases, apuntes, conferencias, exámenes, trabajos escritos,

⁷ Teniendo en cuenta la siguiente apreciación: “El discurso académico no es simplemente la lengua que habla la comunidad científica. Los programas de movilidad europea (Erasmus y Sócrates) han demostrado que la comunicación científica incluye, además, como objeto de investigación, *el código oral y escrito que docentes y estudiantes utilizan en el ámbito universitario, para presentar, discutir, enseñar y evaluar cuestiones científicas. Competencia comunicativa* significa, en este contexto, la correcta recepción de textos orales (clases magistrales, conferencias, discusión en seminarios, etc.) y la producción adecuada de textos escritos, especialmente trabajos monográficos y exámenes.” (Vázquez, 2001: 11)

tesis...) y en la dimensión pragmática de las situaciones comunicativas del ámbito académico.

Y, por consiguiente, si hablamos de español académico, es necesario nombrar a la profesora Graciela Vázquez (2004: 1130), promotora del proyecto ADIEU⁸, quien define la enseñanza de la lengua con fines académicos como:

Una disciplina que investiga las características de los géneros académicos –en un amplio sentido de la palabra– con el objetivo de facilitar a personas no nativas de una lengua la adquisición de destrezas que les permita cumplir con éxito tareas propias de los ámbitos universitarios, entre otras producir textos y comprender clases magistrales. La investigación se extiende a otras áreas relacionadas: el currículum, el análisis de necesidades, los objetivos, los marcos teóricos, el análisis de *corpora*, el enfoque metodológico (procesos y productos), los entornos de aprendizaje, la evaluación, las estrategias de comprensión y producción, la gramática del texto académico, los materiales y otros estudios, como puede ser el de la perspectiva de la lengua materna.

Estos cursos van destinados, por un lado, a alumnos europeos que se incorporan a las universidades españolas, a raíz de convenios y programas dentro del marco de la UE y otros ámbitos internacionales; por otro lado, a estudiantes de programas de universidades extranjeras con sede en España. El contenido académico de estos programas va dirigido a futuros profesionales de la enseñanza y difusión de la lengua y cultura hispanas.

El fin que persigue la didáctica de las lenguas para fines académicos es el de facilitar a los aprendices la adquisición de las destrezas que les permitan cumplir las tareas propias de los ámbitos universitarios⁹ con éxito, es decir, la adquisición de la competencia requerida en la comunicación académica entendida como “el código oral y escrito”¹⁰ que utilizan docentes y estudiantes en ámbitos universitarios para presentar, discutir y evaluar información de carácter científico” (Vázquez, 2004: 1129).

Por ello, en este ámbito, el aprendiz será capaz de producir diversos tipos de textos (exámenes, reseñas, informes, tesis, memorias, etc.) y comprender los textos utilizados en las diversas materias (clases magistrales, exposiciones, conferencias,

⁸ Akademischer Diskurs in der Europäischen Union. (Discurso académico en la Unión Europea). Los resultados del proyecto han abierto un campo de investigación que hace transparente algunas de las características de los textos académicos escritos e identifica un número de elementos indispensables para analizar clases magistrales, todo ellos con la finalidad de desarrollar materiales de enseñanza destinados a la preparación lingüística e intercultural de estudiantes de intercambio.

⁹ Los fines específicos se relacionan con el ámbito universitario, aunque hay autores que extienden este estudio a la enseñanza de la lengua en contextos escolares obligatorios (Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato) como puede verse en Cesteros, 2006. Ha de decirse que debido a la variación en las características del proceso de enseñanza-aprendizaje, la motivación de los discentes o el contexto didáctico, hablaríamos de Español como Lengua de Instrucción (ELI) (Villalba y Hernández, 2004: 1233)

¹⁰ En esta memoria se trabajará únicamente en el código escrito: la escritura académica.

artículos científicos, debates, etc.). Así, el aprendiz tendrá en cuenta que el discurso académico posee características propias en cuanto a la organización, el registro y estilo en cada ocasión. A su vez, hay que considerar que estas características difieren de una lengua a otra, en cada sistema educativo y en el modo que tiene la comunicación en el aula u otra actividad discursiva. De ahí que se tenga que atender a la necesidad de un planteamiento didáctico pragmático que trate cuestiones lingüísticas y aspectos socioculturales (Pastor Cesteros, 2006).

Por consiguiente, la investigación LFA debe abordar las características del género académico, el diseño del currículo, el análisis de necesidades, los objetivos, los marcos teóricos, el enfoque metodológico, los entornos de aprendizaje, la evaluación, las estrategias comunicativas, la gramática del texto académico y el análisis de materiales (Vázquez, 2004: 1130).

Por ende, cabe resaltar que, de los puntos que trata Vázquez, este trabajo se centra, principalmente, en las características del género académico, los marcos teóricos, los entornos de aprendizaje y la evaluación para formar parte de la posterior aplicación práctica.

2.2. LA ESCRITURA ACADÉMICA: REVISIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS

«Writing is learned rather than taught, and the teacher's best methods are flexibility and support»
(Hyland, 2002: 78)

2.2.1. Consideraciones previas: el proceso de escritura. La revisión y sus modalidades.

Raramente somos conscientes de la estrecha interrelación que existe entre la escritura, pensar, saber y ser. Tendemos a creer que leer y escribir son simples canales para todos, sin más transcendencia. Que las ideas son independientes de la forma y los procesos con que se elaboran. Que lo que somos y la manera como nos ven los demás no tiene relación con los textos que manejamos. Ignoramos la influencia que tiene la escritura en nuestra mente. [...]
(Cassany, 2006: 17)

Escribir es elaborar un significado global y preciso sobre un tema y hacerlo comprensible para una audiencia utilizando el código escrito (Cassany, 1997: 161). La escritura es una de las herramientas más poderosas de que dispone el ser humano en cuanto que nos permite comunicarnos, persuadir a otros y transmitir conocimientos e ideas (Mac Arthur, Graham, Fitzgerald, 2006).

La escritura no es una simple transcripción de ideas y saberes, sino un complejo proceso en íntima relación con la lectura. Como señala James B. Gray (cit. Cassany, 1995: 30): “Escribir es un proceso; el acto de transformar el pensamiento en letra impresa implica una secuencia no lineal de etapas o actos creativos”. A través de la escritura no solo construimos el conocimiento sino que también creamos nuestras identidades.

Flower y Hayes (1980-1981) definen la acción de redactar como “el conjunto de procesos distintivos del pensamiento organizados u orquestados por el escritor durante el acto de composición”. Asimismo, plantean que no se trata de una mera sucesión de etapas sino de momentos que se superponen, repiten y vuelven sobre sí mismos de manera reiterada. Las partes de este proceso son la planificación, esto es, pensar qué escribir, construir el destinatario, decidir cómo escribir y con qué objetivos y buscar la información necesaria antes de comenzar a escribir; la traducción, es decir, escribir una primera versión y reformular formularios; y, por último, la revisión o lo que es lo mismo, releer el borrador, solucionar problemas, buscar errores y corregirlos, buscar si nuestro propósito ha quedado reflejado y escribir la versión definitiva.

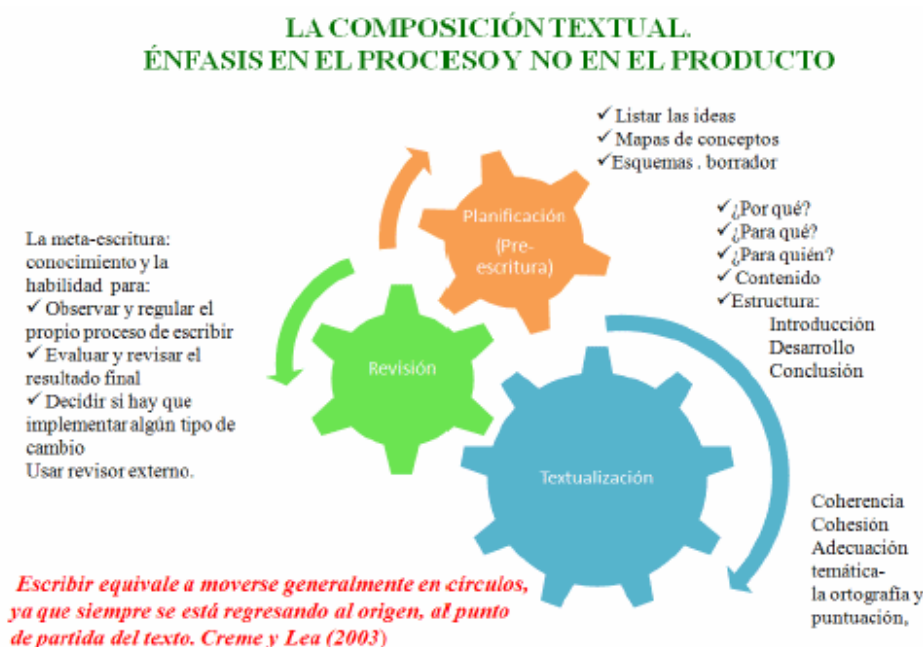
Para la psicolingüística, la escritura es un proceso recursivo de construcción de significados. Murray (1980) y Smith (1981) proponen, basados en diversos estudios y en su experiencia propia, que la escritura obtiene su significado a través de la interacción de tres subprocesos: el ensayo o preescritura, es decir, la etapa en que el autor se prepara para escribir, realiza esquemas, organiza gráficos, etc.; la elaboración de borradores o escritura; se trata de la fase central del proceso de escritura, esto es la producción del significado; y, finalmente, la revisión o reescritura: en esta etapa el escritor se convierte en lector y clarifica las ideas además de hacer el texto más claro, legible y elegante.

Por su parte, Díaz (1995: 79) resume el complejo proceso de escritura en cinco fases o subprocesos: invención o primer momento de búsqueda de información relacionada con el tema seleccionado. El escritor define y concreta el tema, descarta posibilidades y responde a las 6Q—preguntas—qué, quién, cuándo, dónde, cómo y por qué; redacción de borradores; evaluación, esto es, lectura y relectura del escrito como escritor y como lector; revisión o bien adición de ideas, omisión de detalles irrelevantes, sustitución de términos imprecisos por otros más adecuados, y reestructuración de párrafos y enunciados; para finalizar, edición, es decir, dar cuenta de que se reúnen las cualidades de claridad, cohesión, coherencia, precisión y adecuación.

Otros autores mantienen la misma idea: escribir bien implica seleccionar los detalles de acuerdo con los propósitos conjuntos del escritor y lector. La escritura es

un proceso complejo que involucra varios subprocesos: la planificación, la textualización y la revisión (Mata, 1997).

En conclusión, numerosos trabajos de investigación acerca del análisis de los pasos necesarios para la elaboración de un texto demuestran que la escritura es un proceso cíclico, recursivo que requiere una constante reelaboración y edición del texto hasta alcanzar la producción final.



Esquema. Representación del proceso cíclico de escritura.

Revisar implica una mirada retrospectiva sobre la situación comunicativa, el contenido seleccionado en la planeación, el esquema utilizado para organizar la información, así como la progresión y la conexión de las ideas que se decidieron en la etapa de textualización (Cassany, 1997).

La revisión¹¹ es, al igual que cualquiera de los demás, un subproceso fundamental dentro del proceso de escritura ya que ocurre de manera recursiva en las diferentes etapas del mismo. De acuerdo con Millet (2009), la revisión del texto es uno de los aspectos del proceso de escritura menos estudiados. Puede que esto tenga que ver con la relación existente entre la escritura y el habla, ya que como el mismo autor subraya (2009: 324), “The spoken language cannot be revised”. Y, precisamente, una de las cuestiones que debemos tratar en la revisión es la distinción entre lo escrito y lo oral; este punto consiste en, como señala de nuevo Millet, “to clear up the speech”, esto es, en pulir el habla.

¹¹ En vista de que esta propuesta se centra en la revisión de textos académicos, solo este subproceso se detalla en este trabajo.

Esta fase de escritura y reescritura se lleva a cabo, principalmente, a través del trabajo con textos ajenos y borradores. Es más, la escritura adquiere una especial importancia en esta etapa ya que se trata de uno de los momentos más fructíferos del aprendizaje: la escritura se concibe como una herramienta para ampliar conocimientos y transformar el pensamiento.

Según Smith (1982: 127), este subproceso recoge tanto la revisión propiamente dicha como el proceso de edición. La primera parte permite al escritor volver al texto, releerlo, revisar las ideas, mejorar el texto en su conjunto o seguir trabajando sobre lo ya escrito. La segunda parte, la edición, consiste en hacer el texto legible, es decir, en pulir el texto de tal manera que pueda presentarse apropiadamente a los lectores. Esta fase de edición se realiza en la última versión, al final del proceso.

Finalmente, cabe destacar que esta fase del proceso de producción textual exige, por un lado, una lectura lineal, inferencial y crítica¹². Por otro lado, supone reconocer que escribir bien requiere tiempo: tiempo para pensar, tiempo para hacer cambios, tiempo para pulir detalles; en definitiva, tiempo para trabajar las palabras y el texto en su conjunto, antes de que el lector las lea (Bazerman y Wiener, 2003).

De nuevo, Smith (1981: 127-129) destaca la importancia que tiene la revisión para el escritor. El autor califica esta etapa de muy personal y opina que esta debe ser realizada por el mismo escritor. No obstante, señala que la edición se puede realizar por terceras personas, ya que el editor puede ver el texto desde otro punto de vista.

Sin embargo, otros autores como Morales y Espinoza (2002) sostienen que la revisión puede abordarse desde distintas perspectivas:

- Por un lado, si se toma como referencia el propósito de la revisión y el momento en que esta se realiza, encontramos:
 - Revisión global. Se trata de rever el texto como una totalidad. Engloba aspectos como la estructura retórica, es decir, la superestructura, la macroestructura o representación global del contenido y el componente pragmático.
 - Revisión parcial. Esta revisión se da cuando se considera la relación de parte del texto con la macroestructura en cuanto a la consistencia interna, a la estructura y a los mecanismos de cohesión se refiere.

¹² Concepto de *críticidad* o capacidad para comprender y producir la ideología del texto. Cassany (2006) contrasta entre lo *crítico* (leer tras la líneas), lo *literal* (leer las líneas) y lo *inferencial* (leer entre líneas). Lo literal depende del significado semántico de las palabras y, por tanto, es estable y universal. Lo inferencial requiere conocer algunos elementos léxicos y sintácticos para recuperar datos previos imprescindibles para el entendimiento del enunciado. Por último, lo crítico requiere más conocimientos contextuales, lo que provoca que el significado dependa de un contexto concreto y, por ende, la comprensión es más volátil y compleja.

- Revisión puntual. Consiste en detenerse en algunos aspectos específicos del texto como puede ser, por ejemplo, la pertinencia léxica, la ortografía, la sintaxis, la puntuación o la adecuación del registro, entre otros.
- Por otro lado, si se tiene en cuenta el agente que realiza la revisión, esta puede ser:
 - Revisión individual. El autor o un agente externo llevan a cabo este tipo de revisión. La revisión, en este caso, consiste en realizar o sugerir modificaciones. En el caso de que el texto sea revisado por otro agente, este tendrá la función de ayudar al escritor a que realice las modificaciones apropiadas de forma que, finalmente, este pueda expresar lo que desea de manera cohesiva, coherente y lógica.
 - Revisión grupal. La revisión se realiza en grupo bien porque se trate de una tarea grupal, bien porque el grupo sea un agente externo al texto. Este tipo de revisión permite a los autores reflexionar sobre su propia escritura, argumentar sus puntos de vista y desarrollar sus habilidades para la revisión.
 - Revisión colectiva. En este caso, un colectivo, como por ejemplo, toda una clase, realiza la revisión de un texto con el fin de proponer sugerencias y modificaciones para mejorar el texto y aprender de las mismas.

2.2.2. Escritura académica: alfabetización académica en L1 y L2/LE¹³

Aprender a hablar quiere decir aprender a construir los enunciados (porque hablamos con enunciados y no mediante oraciones, y menos aún por palabras separadas) [...]. Aprendemos a plasmar nuestro discurso en formas genéricas [...]. Si no existieran los géneros discursivos y si no los denomináramos, si tuviéramos que irlos creando cada vez dentro del proceso discursivo, libremente y por primera vez en cada enunciado, la comunicación discursiva habría sido casi imposible.

M. Bajtín, *El problema de los géneros discursivos*.

Escribir es una tarea propia del ámbito universitario. Es ahí donde se elabora gran parte del conocimiento que se plasma y vehicula a través de textos que presentan una serie de características y relaciones entre ellos tanto en su lectura como en su producción. El discurso es el vehículo, el instrumento de construcción del conocimiento y de las relaciones con las actividades humanas en que se desenvuelve. O, en palabras de Halliday (1993): “El discurso es la condición esencial del conocimiento, el proceso por el cual la experiencia deviene conocimiento”.

¹³ Cuestiones terminológicas: L1 es la lengua materna, la nativa; se considera segunda lengua (L2) cuando la adquisición se produce en el contexto natural de la lengua meta; se considera lengua extranjera (LE) cuando el aprendizaje se produce en el país de origen de los aprendices; es decir, en situación formal de aula.

Nelson y Calfee (1998: 17) sostienen que la escritura se ha percibido siempre como un campo difícil de medir, evaluar, analizar y cuantificar que, a día de hoy, se considera todavía como una actividad muy especializada, compuesta por una gran variedad de destrezas y sub-destrezas (Mazandarani, 2010). Por ello, en relación a esta compleja naturaleza, el proceso de escritura se ha vinculado a aspectos externos que tienen influencia en él: “writing expertise, as with literacy, cannot be removed from its historical and cultural contexts, and it cannot be described in terms of a naive reduction to given cognitive procedures” (Hyland, 2002: 60).

Desde la segunda mitad del siglo XX, disciplinas como la Lingüística Aplicada y la Pragmática se han encargado de atraer la atención de investigadores en lo que al campo de la escritura académica se refiere. Desde entonces, la escritura se ha considerado una destreza básica y autores como Harris (1993) defienden que, para obtener un desarrollo intelectual pleno, esta debe ser adquirida tanto en L1 como en L2, lo que implica la enseñanza explícita de estrategias de escritura que faciliten el éxito académico.

No obstante, es muy frecuente escuchar en el ámbito académico, por un lado, la preocupación de los docentes y, por otro lado, la inquietud de los estudiantes a la hora de tratar la producción escrita tanto en la lengua materna como en la lengua extranjera.

Por su parte, los docentes han de desarrollar una serie de actuaciones que ayuden a los estudiantes a superar dificultades tales como el desarrollo de argumentos, la realización de críticas, la correcta citación, la omisión del plagio, entre otros, dentro de la materia. Mientras, muchos de los estudiantes ingresan en un mundo en el que rigen unas pautas y convenciones ajenas a su experiencia previa. Como Bazerman (1997) señala, los estudiantes se sienten extranjeros en los territorios discursivos valorados por los profesores, y en muchos casos viven su paso por la universidad entre la perplejidad y la frustración en un terrero que les resulta ininteligible y poco hospitalario.

De ahí que sea necesaria, como indica Carlino (2003), una “alfabetización académica” o “alfabetización avanzada”

La alfabetización académica, alfabetización superior o alfabetización terciaria comprende las estructuras características de producción (oral y escrita) e interpretación del conocimiento de la cultura discursiva de cada disciplina académica. Es la forma particular de expresarse y comunicarse que tiene los integrantes de la comunidad académica en cuestión, para hacer conocer sus estudios, planteos teóricos y prácticos, sus proyectos y difundir sus saberes, acrecentando así el saber de la disciplina en la que se desarrollan e investigan.

En el caso de los estudiantes de LE, la situación es más compleja, ya que, además de tener que enfrentarse a la alfabetización académica, deben añadir el conflicto entre dos puntos de vista, el de su L1 y la LE. Los estudiantes confrontan dificultades relacionadas con la naturaleza cultural de los esquemas mentales y representaciones abstractas de los objetos, eventos y situaciones en contraposición con las convenciones propias de su cultura de origen o, en otras palabras

La naturaleza de la alfabetización académica frecuentemente confunde y desorienta a los estudiantes, particularmente a aquellos que traen consigo una serie de convenciones que no encuentran un correlato con las del mundo académico al que recién ingresan. (Kutz, Groden y Zamel, 1993).

2.2.3. Los géneros discursivos

Ya desde la prehistoria y hasta la actualidad, el ser humano ha buscado y creado diferentes formas para expresarse que, con el paso del tiempo y el objetivo de las mismas se han ido modificando y multiplicando dando así lugar a vehículos más específicos cuya finalidad es manifestarse. El discurso académico, por tanto, adopta una serie de formas específicas, adecuadas y adaptadas a las situaciones en las que se genera; a estas diversas formas se las denomina *géneros discursivos*.

2.2.3.1. El concepto de género discursivo

Dentro del abanico de posibles definiciones relacionadas con el término *género*, cabe seleccionar la siguiente:

Un género comprende un tipo de eventos comunicativos que comparten un conjunto de propósitos comunicativos. Estos propósitos son reconocidos por los miembros expertos de la comunidad profesional o académica en que se producen y constituyen, por tanto, el fundamento del género en cuestión. Este fundamento conforma la estructura esquemática del discurso e influye y determina la selección del contenido y del estilo (Swales, 1990: 58).

Esta elección se debe, principalmente, a que dicha definición ha sido concebida para la enseñanza con fines específicos y a que recoge los elementos contextuales y lingüísticos que constituyen un género: el propósito comunicativo, la esfera o ámbito de uso, la superestructura, la macroestructura y la microestructura.

Sin embargo, el concepto de género para aludir a los diferentes usos del lenguaje verbal se remonta ya a la época de Aristóteles y, posteriormente, ha sido un término que se ha relacionado entre los estudios literarios. No obstante, en la actualidad, el concepto ha acrecentado su significado para referirse a los usos del lenguaje humano considerado este como una actividad social. Situamos la renovación

del término en la obra de Mihail Bajtín, en la que se establecen los principios básicos de la noción que posteriormente serán la base de las formulaciones consecutivas del término.

El uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana. Estos enunciados reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no solo por su contenido (temático) y por su estilo verbal, o sea por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino, ante todo, por su composición o estructuración. Los tres momentos mencionados—el contenido temático, el estilo y la composición—están vinculados indisolublemente en la totalidad del enunciado y se determinan, de un modo semejante, por la especificidad de una esfera determinada de comunicación. (Bajtín, 1982)

Así, Bajtín (1982), en su definición, afirma que el uso de la lengua está relacionado con la actividad humana y dicha actividad se lleva a cabo en diversos ámbitos, en diversas “esferas de actividad”, por lo que los usos verbales serán, a su vez, diversos. La *recurrencia* de las *situaciones*, de las actividades de los distintos ámbitos, da lugar a producciones que “reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas” y, además, estas condiciones específicas son inseparables, están indisolublemente unidas.

En resumen, Bajtín sostiene que el contenido temático, el estilo y la composición de un determinado género discursivo son el reflejo en el texto de las características de la situación comunicativa y, por tanto, aquellas que servirán como pautas para el análisis de un determinado género.

Los géneros son instrumentos de participación en la actividad social. La lengua se usa dentro de las esferas de actividad que han formado usos verbales específicos. Aprender lengua, por tanto, es aprender a usarla de manera adecuada dentro de los ámbitos de la actividad humana. La actividad humana es dinámica y, por lo tanto, cambiante. De ahí que los géneros sean cambiantes. Bajtín menciona así la idea de la “relativa estabilidad” de los géneros

La riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa, porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y porque en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece a medida que se desarrolla y se complica la esfera misma. (1982: 248)

Las esferas sociales bajtinianas confluyen en lo que el MCER (2002: 24) denomina ámbitos de uso o espacios sociales, esto es, los sectores de la vida social en los que actúan los agentes sociales. Las principales categorías adecuadas para el

aprendizaje, la enseñanza y el uso de la lengua son los ámbitos público, profesional, personal y educativo.

Por último y siguiendo la necesidad de adoptar un enfoque basado en los géneros discursivos y en enfocar la enseñanza hacia una “pedagogía del texto”, el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2007: 321) señala que

El género ofrece una perspectiva holística que permite trabajar todos los recursos de la lengua desde distintos puntos de vista (funcional, nocional, gramatical, pragmático), haciendo hincapié en el aspecto lingüístico que se adecue a la situación de aprendizaje sin perder la perspectiva global de su uso en contexto. El tratamiento de los textos desde el punto de vista del género al que pertenecen facilita que el alumno perciba de forma global, y en sus distintos componentes, la función comunicativa en el contexto social para el que fueron creados.

2.2.3.2. Clasificación de los géneros discursivos

Los géneros discursivos se pueden clasificar desde dos perspectivas:

- I. Por el tipo de enunciado (Bajtín, 1999), pueden ser:
 - Simples o primarios, esto es, formados por enunciados de la comunicación inmediata. Son aquellos que se relacionan con contextos cotidianos, informales y familiares. Es el caso de las cartas, los diálogos cotidianos, los mandatos, las interjecciones, entre otros.
 - Complejos o secundarios, es decir, formados por enunciados que reúnen a diversos géneros discursivos simples o primarios. El uso del lenguaje va más allá de la comunicación inmediata. Por ejemplo, es el caso de las novelas, las investigaciones científicas, los textos legales, etc.
- II. Según las funciones que ejerce, Cassany (2008) propone:
 - Cognitiva. Construye y formaliza el conocimiento de una disciplina.
 - Interpersonal. Construye la identidad (la imagen o *face*) del autor, miembro de una comunidad.
 - Social y gremial. Contribuye a establecer el estatus de los miembros de la comunidad discursiva en la sociedad.

Siguiendo a estos autores, los géneros objeto de estudio de este trabajo, reseña y resumen, se clasificarían como géneros complejos o secundarios, desde el punto de vista de Bajtín y, cumplirían la función cognitiva, de acuerdo con Cassany.

A su vez, estos géneros discursivos presentan una serie de rasgos propios. Son dinámicos, es decir, son formas retóricas desarrolladas con el tiempo que estabilizan la experiencia y dan coherencia y significado a la acción del individuo;

están situados, tienen un punto de vista situado en un ámbito cultural, idiomático, contextual, etc.; están organizados en forma y contenido: conocer un género exige dominar su contenido y su forma; construyen y reproducen estructuras sociales, o lo que es lo mismo, conforman grupos profesionales, estatus, etc.; y, delimitan comunidades discursivas (normas, epistemología, ideología, etc.).

2.2.3.3. Géneros discursivos académicos

Cada disciplina posee su propio repertorio de géneros. Lo importante es conocer cómo son, cuáles son las restricciones que presenta cada uno de ellos, cómo funcionan. Conocer una disciplina exige saber leer y producir los textos que le sean propios.

En el ámbito académico, la escritura cobra aún mayor importancia ya que el estudiante ha de interpretar y producir de manera constante textos¹⁴ relacionados con la actividad académica: resúmenes, reseñas, ensayos o disertaciones monográficas, ponencias, informes o artículos de investigación, entre otros.

Por último, antes de proseguir con los textos objeto de estudio de este proyecto es preciso presentar algunos aspectos que se deberían tener en cuenta en el proceso de escritura y revisión de textos académicos¹⁵:

- Aspectos macroestructurales, es decir, aquellos relacionados con el contenido semántico global que da sentido a un texto: delimitación del texto, planificación de la escritura, relación entre las partes que lo forman, progresión temática, pertinencia y relevancia del trabajo.
- Aspectos pragmáticos. Recogen el propósito y función del género en cuestión, la audiencia a la que irá dirigido y, además, conciencia al escritor en adoptar el rol de productor de textos.
- Aspectos superestructurales o bien aquellos aspectos que dan cuenta del texto en cuanto a su tipología y formato.
- Aspectos textuales. Se centran en el estudio del párrafo, de su estructura, de las diversas secciones que se encuentran en un texto. Analizan el uso de referentes, signos de puntuación y conectores además del empleo de recursos tipográficos y holográficos.

¹⁴ A continuación se caracterizan los siguientes géneros académicos: el *abstract* o resumen y la reseña o recensión que serán los géneros objeto de estudio de este trabajo. Se seleccionan estos dos géneros debido a que comparten características similares en cuanto a extensión y, también, debido a que damos cuenta de que reciben una menor atención en el aula.

¹⁵ El detalle de este conjunto de aspectos relacionado con los géneros académicos objeto de estudio de este trabajo se recoge en la propuesta práctica y, por ello, no se caracteriza en los siguientes apartados destinados a su definición y descripción.

- Aspectos microestructurales u oracionales. Analizan la estructura sintáctica, el uso de signos de puntuación y la variedad léxica, entre otros.
- Aspectos de la palabra. Ponen énfasis en la palabra: acentuación, segmentación y ortografía.

2.2.3.3.1. El *abstract* o resumen

El resumen es la reducción de un escrito en términos breves y precisos. Su función principal es sintetizar otro texto: seleccionar y organizar ideas, esquematizar la información con el fin de facilitar la comprensión. El resumen tiene como objetivo principal la sinopsis de un texto por lo que implica la reelaboración del contenido, siguiendo la estructura dada por el autor pero empleando los recursos lingüísticos del autor del resumen (Massun, 2000).

Existen dos tipos de resumen: el informativo, es decir, el que sintetiza el mensaje de la comunicación; y el descriptivo, esto es, el que explica la estructura del texto original. Dentro del resumen descriptivo se encuentra la variedad del *abstract* que encabeza los textos científicos y cuya función es informar del contenido del texto posterior.

La estructura del texto responde al siguiente modelo: a. Introducción, b. Objetivos o propósito, c. Metodología, d. Resultados, e. Conclusiones. Su extensión se encuentra entre las 200 y 600 palabras, según el tipo de texto al que hacen referencia y la función específica de los mismos.

Por último, a la hora de abordar su elaboración se han de tener en cuenta una serie de fases que facilitarán el proceso de escritura: la comprensión del texto original, la selección de los datos necesarios y la textualización donde se recomienda, ante todo, la claridad y precisión, además del empleo de una terminología adecuada y comprensible.

2.2.3.3.2. La reseña o recensión

Castro (2007: 167) define la reseña como la acción de “dar noticia en un periódico de una obra literaria o científica, haciendo su crítica o algún comentario sobre ella”. Una reseña puede realizarse a partir de cualquier tipo de texto, bien sea visual (cinematográfica o teatral), musical (sobre algún grupo, interpretación o intérprete), o escrito (novela, ensayo, artículo especializado, artículo de divulgación).

La función principal de la reseña, por lo tanto, es dar información precisa y breve, por un lado, y dar una opinión acerca de esta, por otro lado. Determinada dicha función, la reseña presenta dos momentos: descriptivo, es decir, proporción de la

información esencial y crítica o evaluación acerca del elemento a reseñar. (Dalhousie University Libraries, 2000).

En lo referente a la estructura, la reseña presenta, principalmente, tres partes (Castro, 2007): la parte inicial muestra las referencias bibliográficas de la obra; el núcleo textual, descriptivo-expositivo, describe los propósitos y la organización de la obra, las fuentes y los contenidos tratados a través del uso de recursos para la presentación de información tales como la comparación y la ejemplificación; finalmente, la parte terminal evalúa la obra, es decir, argumenta tanto las críticas positivas como las negativas hacia la misma.

Finalmente, con el fin de simplificar el proceso de escritura, a la hora de reseñar se han de tener en cuenta las siguientes fases: familiarización con el artículo que hay que reseñar, planteamiento del contenido y elaboración de borradores antes de la redacción.

2.2.4. Escribir en línea: procesos y culturas académicas

Es irrefutable, señala Cassany (2012: 15) que: “La red o internet—con minúscula, porque ya es algo común—ha cambiado nuestra manera de vivir” e incluso cabe añadir que hoy es casi imposible imaginarse el día a día sin la red. El cambio tecnológico, la digitalización o la escuela 2.0 se han extendido dando lugar a cambios muy radicales tanto en los usuarios independientes como en las aulas: se han instalado ordenadores, cañones, *wifi* en las aulas; los libros de texto han cambiado su formato a los bits digitales, se han creado plataformas virtuales de aprendizaje que permiten llevar la actividad académica más allá de las aulas. Además, el currículo incorpora las TIC (Tecnologías de la Información y el Aprendizaje) y las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento) como herramientas de todas las materias.

En 2004, Tim O'Really (cit. Cassany, 2012: 34) formuló el concepto web 2.0. Este concepto implicaba un cambio relevante en internet ya que suponía que la web 1.0, la red donde unos pocos consumidores elaboraban contenidos para el resto de usuarios diera paso a que los internautas pudieran ser al mismo tiempo consumidores y productores. En otras palabras, aquello que había sido exclusivo de los expertos y profesionales de la materia se convertía en algo común y propio de millones de internautas que pasaban a formar parte de una gran comunidad digital, basada en la colaboración o la *cultura participativa* (Jenkins et al. 2006).

Todos estos cambios ponen, en cierto modo, en cuestión que la universidad sea la única fuente de la que emana el conocimiento ya que en la era de las

comunicaciones, la información es un bien que no se transmite unidireccionalmente sino que se contribuye a la abundancia e incluso el exceso de información.

Pero la cuestión es, ¿de qué manera afecta la red en los procesos de escritura y lectura tradicionales? ¿cómo pueden las tecnologías informáticas potenciar y contribuir a mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la escritura de textos académicos? ¿Qué recursos encontramos en la red que faciliten la redacción en línea?

Estas son las cuestiones clave sobre las que se va sustentar la propuesta práctica de nuestra investigación. A partir de dicha propuesta, intentaremos dar respuesta y justificación a cada una de ellas recogiendo en su conjunto el tema central de nuestro proyecto: la escritura académica en línea.

2.2.4.1. Leer y escribir a mano vs. Leer y escribir en pantalla

En primer lugar, cabe señalar que existen diferencias entre la forma tradicional de escribir y leer en papel frente a realizar la misma acción en pantalla. No obstante, es preciso señalar que, en cierto modo, ambas prácticas han aprendido a complementarse y así, gracias a ello, puede decirse que los libros en papel son hoy mejores gracias a la edición digital y la comunicación en línea entre autor, editor y lector (Cassany, 2012: 50).

Así pues, a continuación se resumen las principales distinciones entre leer y escribir en papel y en pantalla (o en la red) (Cassany, 2012: 45-50):

- *Hipertextualidad* o como Martín (cit. Cassany 2012) apunta, textos *multilineales* frente a textos *monolineales*. Los vínculos en la red posibilitan saltar de un fragmento a otro, siguiendo distintos itinerarios mientras que el impreso escrito indica una dirección de lectura aunque el lector experimentado suele saltarse, avanzar y retroceder en el texto a su gusto. A pesar de que el texto electrónico posea esta característica, procedemos a procesar el discurso de manera lineal, pasando de un fragmento a otro a través de los vínculos siguiendo un recorrido longitudinal.
- *Intertextualidad*. A través de la bibliografía, las referencias y las citas, los libros ya presentaban formas de intertextualidad; la red hace esta intertextualidad más explícita gracias a la conexión de los textos entre sí con vínculos externos.
- *Multimodalidad* en pantalla frente a *monomodalidad* en papel. La web emplea el color, la forma y la situación en el espacio de un elemento para transmitir elementos significativos. La red aporta nuevas variables al escrito impreso: texto animado, imágenes, vídeos, sonidos, iconos, recreaciones virtuales, entre otros, por lo que es casi imposible usar solo la escritura.

- *Plurilingüismo y multiculturalidad.* La red permite el contacto con interlocutores de diversos lugares y, por ende, implica el empleo de las segundas lenguas. A su vez, encontramos webs institucionales y comerciales multilingües así como el empleo de lenguas francas (inglés, español, francés, entre otras) en *posts*, *blogs*, *foros* y *wikis* monolingües. Asimismo la red ha dado lugar a la generación de nuevos géneros discursivos—los *géneros electrónicos*—como, por ejemplo, los *foros*, los *blogs*, las *wikis* o las *redes sociales*, entre otros, y el empleo de nuevos registros lingüísticos.
- *Virtualidad.* Los textos no se pueden tocar, hojear u oler, se encuentran en una caja, tras una pantalla, lo que causa inseguridad entre aquellos usuarios acostumbrados al papel.
- *Carácter inacabado.* Los textos en la red viven en un constante proceso de renovación, cambio, adaptación y actualización frente al estatismo de la edición impresa que queda fijada una vez es impresa.
- *Superficialidad.* Como indica Carr (2011) los atractivos de la red (navegar, saltar de una ventana a otra con un solo clic, los vídeos, la publicidad) han dado lugar a que leamos de manera fragmentaria, parcial y superficial una novela extensa o un ensayo detallado.

2.2.4.2. La alfabetización electrónica

Una vez realizadas las principales diferencias entre los diversos medios en los que podemos llevar a cabo la escritura y con la intención de profundizar en el que nos concierne, sería oportuno considerar con más detalle lo que suponen las nuevas prácticas de escritura en el caso de la multimedialidad.

Eso sí, son variados los intentos por ofrecer un enfoque común o único que se entiende por alfabetización electrónica (o digital, o en la red). Por ejemplo, Cassany (2000) menciona la migración de los formatos analógicos (en papel, bolígrafo, impresora) a los electrónicos (ordenadores, servidores, internet) y destaca cómo en diversos ámbitos la incursión de estos formatos ha llevado a la drástica modificación de las prácticas de escritura. Este cambio en los entornos virtuales en cuanto a las prácticas de escritura y lectura afecta, a su vez, al ámbito académico.

De este modo, cabe mencionar un nuevo concepto de alfabetización, en este caso, la alfabetización electrónica. Lanham (1995) aduce que “la alfabetización *per se*, en una era digital, significa la capacidad para entender información cualquiera que sea el formato en que se presente” y ello incluye (Nicholas y Williams, 1998):

- la capacidad para realizar juicios de valor informados acerca de la información que se obtenga en línea, que él iguala al ‘arte del pensamiento crítico’, la llave para lo

cual está en ‘hacer valoraciones equilibradas que distingan entre el contenido y su presentación’;

- destrezas de lectura y comprensión en un entorno de hipertexto dinámico y no secuencial;
- destrezas de construcción del conocimiento; construir un ‘conjunto de información fiable’ proveniente de diversas fuentes, con la ‘capacidad de recoger y evaluar tanto el hecho como la opinión, a ser posible sin sesgo’;
- habilidades de búsqueda, esencialmente basadas en motores de búsqueda en internet;
- gestión del ‘flujo de multimedia’, utilizando filtros y agentes;
- creación de una ‘estrategia personal de información’, con selección de fuentes y mecanismos de distribución;
- una concienciación acerca de la existencia de otra gente y una disponibilidad facilitada [a través de las redes] para contactar con ella y debatir temas o pedir ayuda;
- capacidad para comprender un problema y seguir un conjunto de pasos para resolver esa necesidad de información;
- valoración de las herramientas del sistema como apoyo a los formatos tradicionales del contenido;
- precaución al juzgar la validez y exhaustividad del material accesible a través de los enlaces de hipertexto.

2.2.4.3. Recursos para escribir en línea: los centros de redacción

Las preguntas planteadas al inicio de este apartado han llevado al diseño y desarrollo de herramientas computacionales cuyo objetivo principal es servir de apoyo a los estudiantes universitarios en la escritura académica, principalmente, en L2, aunque dichas herramientas son adaptables y transferibles al campo de la L1. Así pues, son diversos los recursos que ofrece la red en cuanto a la ayuda de la redacción en línea: procesadores, verificadores, traductores para escribir, diccionarios, corpus o los centros de redacción. En estos últimos centraremos este epígrafe ya que son los que se asemejan a nuestra intencionalidad para con el objetivo del trabajo.

Los centros de redacción, bien sean virtuales o electrónicos, son una iniciativa didáctica que se ha desarrollado gracias al progreso de la comunicación mediatizada por ordenador. Se trata de una o varias webs que ofrecen gran cantidad de información: modelos de textos, ejercicios, guiones de autocorrección, servicio de tutoría en línea, ayuda para la redacción, etc. ordenada de forma adecuada según los intereses de la comunidad estudiantil.

Conocidos como *Writing Lab* o *Writing Center* son muy populares en EEUU desde hace décadas y se relacionan con las iniciativas de enseñanza de la redacción y conocimientos académicos y disciplinares, dentro del movimiento denominado WAC (*Writing Across the Curriculum*).

Como ejemplificación de centros de redacción tomamos por un lado, el Centro de Redacción de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona (UPF)¹⁶. Este centro proporciona a la comunidad de estudiantes y profesores una plataforma virtual de ayuda y apoyo para cubrir las necesidades de producción escrita de diversos géneros académicos. Este proyecto nace para la formación de estudiantes de Traducción e Interpretación en español y catalán, es decir, la L1 de los alumnos pero es útil para estudiantes de L2. Por otro lado, *The Write Site* en Sydney¹⁷ se trata de una plataforma que ayuda a mejorar y desarrollar la escritura académica y profesional de inglés como lengua extranjera. Se divide en tres módulos principales: gramática, recursos lingüísticos y estructura propias de los géneros discursivos que tratar.

2.2.4.4. Otras propuestas de intervención pedagógica que ayudan a mejorar el proceso de comprensión y composición de textos académicos en la universidad

La investigación sobre la enseñanza de la escritura y la lectura en L1 y L2 ofrece un nutrido abanico de propuestas de intervención pedagógica que ayudan a mejorar el proceso de comprensión y composición de textos académicos en la universidad. Por ejemplo, Pedraza (2010) planteó un entrenamiento metacognitivo para la comprensión de textos académicos en inglés a través de una plataforma virtual denominada ECLUV. En un contexto diferente, Haan y van Esch (2005) estudiaron los ensayos argumentativos producidos por estudiantes holandeses en inglés y español como LE y estudiantes españoles en español como L1. Concluyeron así que a medida que el estudiante gana madurez y fluidez en la lengua extranjera, produce textos más extensos y oraciones más largas y elaboradas.

Por su parte, Green (2000), basándose en el enfoque de la escritura como proceso, proyectó un curso de escritura en inglés como lengua extranjera por ordenador para estudiantes japoneses enfatizando en los patrones de organización en los textos dados como modelo y en los propósitos de escritura de cada sujeto. New (1999) utilizó el software *Système D* para observar las estrategias de revisión empleadas por estudiantes de francés en dos tareas de redacción. Así, se dio cuenta

¹⁶ Centro de Redacción Pompeu Fabra en: <http://parles.upf.edu/es/content/centro-de-redaccion-0>

¹⁷The Write Site, Sydney: <http://writesite.elearn.usyd.edu.au/>

de que los estudiantes revisaban sus textos a nivel global sin alterar su estructura y sentido global pero era insuficiente el uso que hacían de las herramientas de referencias ofrecidas por el software. Por último, Hirvela (2005) destacó la importancia de trabajar algunos géneros tales como los ensayos problema-solución, las reseñas y los textos de opinión que precisan citación y desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico durante el proceso de composición. Además, recalcó que las prácticas de lectura y escritura electrónicas en L2 varían notablemente de un curso a otro, fruto quizá del conocimiento académico y del desempeño de los estudiantes.

En el campo de la escritura colaborativa, por otro lado, se desarrollan aplicaciones de *e-learning* en las que integran herramientas de revisión y coedición textual. Estas herramientas han sufrido un proceso de evolución de simples editores de texto tales como *MUSE* o *MoonEdit* a plataformas complejas como *Writeboard* o *Google Docs* que permiten la interacción en tiempo real gracias a sus sistemas de comunicación. Encontramos también, en el terreno de la enseñanza de lenguas asistida por ordenador diversas aplicaciones de software que se encargan de la edición colaborativa de textos, la anotación y el marcado de errores. Markin y Holmes (1996-2000) marcan los errores gracias a un conjunto de botones de revisión textual. Esta aplicación contabiliza los tipos de error y da la posibilidad de asignarles un peso; además, permite hacer comentarios de los textos y ciertos aspectos microestructurales: aspectos léxico-semánticos, morfosintácticos, uso adecuado de personas gramaticales, empleo correcto de signos de puntuación, ortografía y acentuación, entre otros.

Finalmente, cabe mencionar la existencia de un novedoso proyecto en el que se trabaja actualmente en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso en Chile: *Estilector*¹⁸. Se trata de una herramienta destinada a la revisión de textos académicos de estudiantes universitarios hablantes de español. Este programa ayuda a la redacción de textos académicos, exclusivamente, y está dirigido a aquellos estudiantes con problemas de producción escrita en su L1 resolviendo, principalmente, problemas de organización textual y algunos problemas léxicos. Dicha herramienta se encuentra en un estadio de desarrollo inicial y, a diferencia de nuestra propuesta, está destinada únicamente a estudiantes de español como L1 y no incorpora el componente colaborativo, es decir, el hecho de que sea el discente quien realice las propuestas de revisión, como se propone en nuestro caso.

¹⁸ Consúltese en línea: www.estilector.com

3. METODOLOGÍA

El siguiente apartado recoge el paso previo a la presentación de nuestra propuesta didáctica. Brevemente, trata de justificar la necesidad que encontramos para su realización, indica el contexto en que se desarrollará además de incluir una sucinta descripción de la propuesta junto con la relevancia que el discente cobra en su elaboración.

3.1. Justificación

En tan solo unos años se ha experimentado un cambio espectacular en el campo de las lenguas de especialidad gracias al enorme impulso que autores, editoriales y mercado están dando a su desarrollo. No obstante, la progresión no se produce de manera equilibrada y con la misma velocidad en la investigación teórico-práctica, por un lado, y la elaboración de materiales y recursos didácticos, por otro.

De ahí que veamos necesaria la aportación de una herramienta que ayude a rellenar los vacíos que, a día de hoy, la enseñanza de español académico para extranjeros presenta. A ello, hay que sumarle la importancia de realizarlo en un contexto con acceso libre para un público muy delimitado como son los estudiantes universitarios.

De este modo, se persigue, principalmente, que los estudiantes reflexionen, analicen y planteen soluciones quizás diferentes a las esperadas por el docente. Y además, se cree que la guía permitirá, a su vez, desarrollar las competencias de los estudiantes como escritores autónomos y potenciará el desarrollo de su pensamiento.

3.2. Contexto de la situación

La guía que presentamos a continuación va dirigida, principalmente, a todo el colectivo de alumnos no nativos de español inmersos en cursos de universidades españolas, bien sean estos estudiantes europeos, estadounidenses, asiáticos, entre otros. Estos estudiantes presentan una clara necesidad: conocer las convenciones del español académico para, así, superar satisfactoriamente las asignaturas propias del currículo de las universidades españolas.

En cuanto al nivel de competencia lingüística de estos alumnos, como indica Codina y Usó (2000), deberían cumplir ciertos requisitos.

El conocimiento de la lengua española por parte del alumno extranjero que llega a nuestras aulas ha de tener unos mínimos que permitan que el desarrollo de la clase pueda seguirse con cierta fluidez y que aquel pueda intervenir en la misma (de manera oral o escrita), cuando el tipo de actividad lo requiera.

A lo que Pastor Cesteros (2006) suma la siguiente opinión:

Contra todo pronóstico, no siempre se cumple este requisito, entre otras cosas, porque aunque se recomienda tener unos conocimientos básicos de español, no existe un criterio uniforme en toda la universidad española acerca de si debiera o no exigirse una certificación previa, ni, por tanto, acerca del modo en que se certificará dicha competencia. Creo que no sería descabellado exigir, al menos, un nivel B2.

Por lo tanto, nuestra guía irá destinada a aquellos alumnos que posean entre un nivel de español B2 (independiente avanzado), como mínimo, y un nivel C1 (dominio operativo eficaz) presentando las siguientes características según el MCER (2002: 26):

USUARIO INDEPENDIENTE B2	<ul style="list-style-type: none">- Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización.- Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores.- Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
USUARIO COMPETENTE C1	<ul style="list-style-type: none">- Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos.- Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada.- Puede hacer uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales.- Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.

3.3. Breve descripción de la guía de revisión

En el presente trabajo, se propone una guía de revisión de textos académicos: *Revisatex 2.0*. A continuación, se expone la estructura y los objetivos principales de cada sección, finalidad y ventajas de uso en línea.

En cuando a la estructura, *Revisatex 2.0* se divide, principalmente, en cuatro partes:

- ***¡CONCIÉNCIATE Y DÉJATE LLEVAR!***

Es la primera de las partes de la guía. Su objetivo principal es concienciar al alumnado acerca del proceso de revisión en su conjunto, de manera global. Esta sección muestra los puntos que debemos tener en cuenta a la hora de abordar la revisión de un texto académico: la progresión temática, la estructura, el fin y la función del texto, la organización del texto, los párrafos y las oraciones, la pertinencia léxica, los signos de puntuación, la ortografía, entre otros.





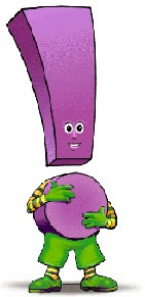
- **¡SIGAMOS EL MISMO PATRÓN DE REVISIÓN!**

La segunda parte de la guía es una leyenda, es decir, un conjunto de símbolos relacionados con sus definiciones. El objetivo es establecer un criterio común de revisión para su igual empleo por todos los usuarios de la guía, evitando así, múltiples codificaciones y la absoluta confusión entre docentes y discentes.



- **¡A REVISAR!**

En la tercera etapa es momento de centrarse en realizar el trabajo. Se presentan, de este modo, una serie de pautas y elementos a tener en cuenta a la hora de revisar los escritos académicos reseña y resumen, objeto de estudio de este trabajo. Esta fase pretende fomentar la práctica del alumno en la revisión de sus propios textos y los textos de sus compañeros.



- **¡REFLEXIONA!**

Se trata de la última parte. El fin de este apartado es evaluar la guía propuesta para la revisión de textos académicos. Para ello, se realizarán una serie de preguntas y se facilitará un cuadro de texto para posibles comentarios adicionales. El alumno podrá, de este modo, proporcionar su punto de vista y, si fuera necesario, se llevarán a cabo los cambios y modificaciones necesarios con el fin de adaptar y mejorar la guía. El alumno es su principal usuario por lo que debemos tener en cuenta su opinión.

Además, cabe resaltar, desde un primer momento, que lo ideal sería llevar nuestra guía de revisión a la red. Pero, debido a la falta de tiempo y disponibilidad de ciertos recursos para llevar a cabo este traslado, dicha acción es imposible de realizar en este momento. No obstante, cabe adjuntar los diferentes elementos que se consideran necesarios para completar la guía y facilitar su posible y futuro traspaso a la red.

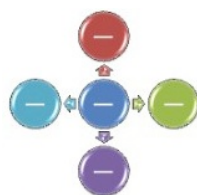
A continuación, se presentan otros elementos que entrarían a formar parte de la herramienta:

¡COMPARTE!

¡RECOPILA!

¡CONTRASTA!

¡CONTACTA!



Comparte tus ideas, opiniones, revisiones y escritos con los demás usuarios de la plataforma.

Se guardarán todos los trabajos realizados para que puedan ser consultados y tomados como modelo a otros estudiantes.

Contrasta los textos académicos españoles con los de otras lenguas extranjeras.

Contacto directo con el docente quien guiará al discente en el proceso de realización y revisión de escritos académicos.

Por último y dejando abierta la línea de investigación y el empeño de apostar por el traspaso de la guía a la línea, cabe mencionar las ventajas que consideramos encontrar al realizar esta guía:

- Los estudiantes tendrán libre acceso a una herramienta que permitirá solventar sus dudas con respecto a la escritura de textos académicos. Además, tendrán la oportunidad de comparar sus textos con otros de español como LE, pero también será posible contrastar textos de su lengua materna. Asimismo, tendrán la ocasión de aportar sus ideas y estar en contacto con el docente en caso de duda.
- Los docentes podrán emplear la guía como herramienta de apoyo y referencia para la asimilación de contenidos referentes a textos académicos. Del mismo modo que en el aula, desempeñarán su función de docente como guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes.
- La red permitirá un uso rápido de la herramienta. Los hipervínculos relacionados con cada sección posibilitarán el acceso a cada sección, a cada link con tan solo un clic. Es más, los contenidos de la guía estarán en constante proceso de renovación, cambio, adaptación y actualización.

3.4. El papel del alumno

El alumno es un elemento clave en la elaboración de esta guía. Serán los estudiantes y sus escritos los que ayuden a construirla desde su puesta en funcionamiento.

La guía se cimentará, principalmente, sobre los escritos de los propios discentes: se compartirán escritos entre estudiantes, se recopilarán escritos para su

consulta o futuro análisis y, si es posible, los estudiantes proporcionarán escritos de los géneros académicos objeto de estudio, en este caso, reseña y resumen, en sus lenguas maternas, en caso de que fuera necesario realizar contrastes que facilitarán la comprensión del escrito por parte del alumno.

Por último, la opinión del discente será altamente valorada. Este tendrá todo el privilegio de realizar críticas acerca de la guía además de proponer innovaciones, cambios o nuevas aportaciones de acuerdo a sus propias necesidades. En este caso, el docente será quien valore dichas propuestas y trabajará, en este caso, como guía en el proceso de revisión de los estudiantes.

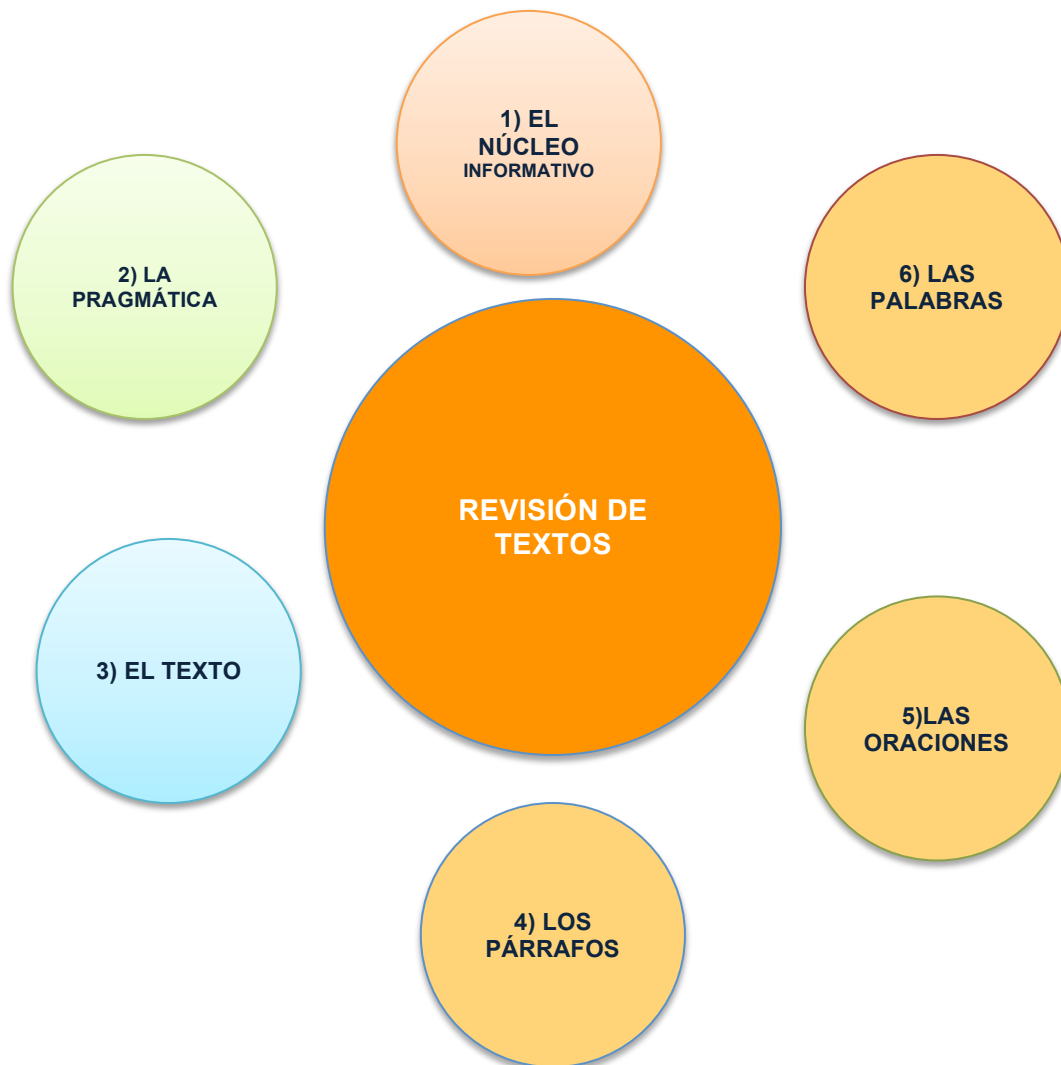
4. PROPUESTA DIDÁCTICA: GUÍA 2.0 PARA LA REVISIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS.



Revisatex 2.0 se divide en varias partes o secciones:

¡CONCIÉNCIATE Y DÉJATE LLEVAR!¹⁹

Antes de comenzar a revisar, conciénciate como estudiante acerca de qué elementos has de tener en cuenta en la revisión de textos. Para ello, te ofrecemos el siguiente esquema que realiza un recorrido circular por lo diferentes aspectos, de lo general a lo particular. ¡Déjate llevar!



¹⁹ El cuadro es una adaptación de Morales y Espinoza (2002), quien propone unos ítems para estudiantes de L1 (véase Anexo). En este caso, realizamos una adaptación a LE para facilitar su entendimiento.

1) EL NÚCLEO INFORMÁTIVO

- ¿Cuál es el tema del texto?
 - Delimita el tema del texto
 - Planifica la escritura. Emplea para ello esquemas, borradores, bosquejos...
 - ¿Es un texto pertinente y relevante dentro del ámbito de trabajo?
 - ¿Presenta una progresión temática?

2) LA PRAGMÁTICA

- ¿Cuál es el fin y la función del texto?
- ¿A quién va dirigido?
- ADOPTA TU ROL: ERES ESCRITOR

3) EL TEXTO

- ¿Qué tipo de texto es?
- ¿Para qué sirve?
- ¿Cómo se construye?
 - ¿Cuál es su estructura?
 - ¿Argumentativa?
 - ¿Expositiva?
 - ¿Narrativa?
- ¿Cómo se organiza el texto? Busca un modelo.

4) LOS PÁRRAFOS

- Identifica los párrafos
 - ¿Cómo se estructuran?
 - Introducción- Transición-Conclusión
 - Hipótesis-Conclusión
 - Causa-Efecto
 - Comparación-Contraste
- ¿Se emplean referentes?
 - ¿Se anticipan ideas?
 - ¿Se hace referencia a ideas ya dichas?
 - ¿Se alude a algo que se encuentra fuera del texto? ¿Y dentro del texto?
- ¿Hay elementos tipográficos? ¿Cursivas? ¿Negritas? ¿Comillas?
- ¿Se emplean conectores?

5) LAS ORACIONES

- ¿Sigue la estructura sintáctica correcta?
- ¿Se usan signos de puntuación? ¿Están situados correctamente?
- ¿La concordancia es correcta? (género, número, tiempo, persona, voz)
- ¿Poseo un léxico variado?

6) LAS PALABRAS

- ¿Están todos los acentos en su sitio?
- ¿La ortografía es correcta?

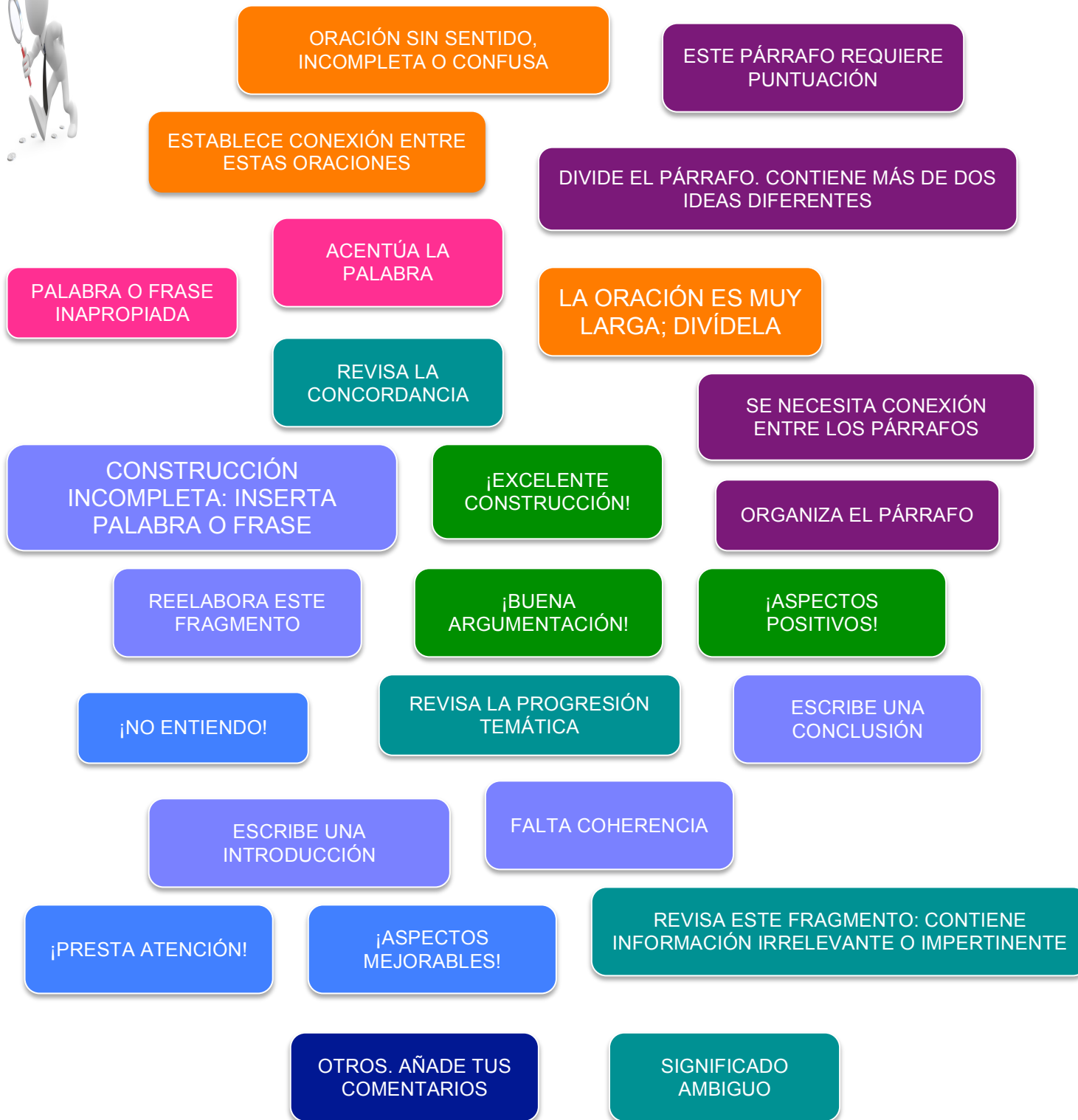
SECCIÓN 1. *¡CONCIÉNCIATE Y DÉJATE LLEVAR!*

- El proceso de escritura es complejo. El alumno ha de enfrentarse a él, convertirse en escritor por un instante a la hora de realizar sus escritos académicos.
- Esta sección le permitirá reflexionar sobre el proceso de escritura y, sobre todo, sobre aquellos elementos que ha de tener presentes a la hora de revisar un texto académico.
- El alumno se concienta siguiendo una serie de pautas y elementos a tener en cuenta en una revisión. Junto a estas pautas, una serie de preguntas que el alumno se realizará antes de comenzar. En caso de no tener respuesta a alguna de ellas, será el momento de sacar al investigador que lleva dentro y resolver, por su cuenta, las cuestiones pendientes.
- El alumno es quien busca la respuesta a las preguntas, desarrollando así su autonomía y aprendiendo a lo largo de búsqueda e investigación.
- Estas pautas permitirán al alumno pensar acerca de los diversos puntos que hay que tener en cuenta a la hora de realizar una revisión evitando que se centre, única y exclusivamente, en aspectos globales o solo estructurales dejando de lado el resto. No es necesario responder a todas las preguntas paso por paso. Se trata de crear una visión general del proceso.





SECCIÓN 2: ¡SIGAMOS EL MISMO PATRÓN DE REVISIÓN!



SECCIÓN 2: ¡SIGAMOS EL MISMO PATRÓN DE REVISIÓN!

Con el fin de mantener un orden, ofrecemos una serie de comentarios para colocar sobre los textos. Intentamos aunar todos los aspectos que hay que tener en cuenta en la revisión, dando también la oportunidad de crear y añadir nuevos comentarios.





SECCIÓN 3²⁰: ¡A REVISAR!

EL RESUMEN

Antes de revisar...

+ ¿Qué es?

Un resumen es la **reducción** de un escrito en términos **breves** y **precisos**.

+ Tipos de resumen

- **Informativo**: sintetiza el mensaje de la comunicación. Práctico para dar ideas rápidas y generales del original.
- **Descriptivo**: explica la estructura del original. Útil para textos extensos o complejos.
 - **Abstract**: resumen descriptivo, encabeza los textos científicos. Informa del contenido del texto posterior, informa del contenido del mismo.

+ Función

- **Seleccionar** y **organizar** ideas.
- **Esquematizar** la información.
- **Facilitar** la comprensión.

+ Fases de elaboración

- ¡**Comprende** el texto original!
- ¡**Selecciona** los datos necesarios!
 - Elimina lo innecesario y repetitivo.
 - Fusiona y organiza las ideas centrales.
- ¡**Textualiza!**
 - Sé claro y preciso.
 - Modo impersonal.
 - Terminología adecuada y comprensible.
 - Sin tablas, figuras, ni referencias bibliográficas.

²⁰ Los textos ejemplo que aparecen en esta sección proceden de las siguientes fuentes:

- CREA (Centro de Recursos para la Escritura Académica): <http://sitios.ruv.itesm.mx/portales/crea/>
- <http://de.scribd.com/doc/62160009/LA-TECNICA-DEL-RESUMEN>

Recordamos que, una vez se ponga en marcha la guía, serán los textos de los alumnos los que conformarán sus secciones. De momento, se emplean estos textos como modelo para facilitar la visualización de la guía.

- ✓ Aspectos formales a tener del resumen a tener en cuenta en la revisión:

- **Estructura**

- Introducción = tema u objeto de estudio/ objetivos del trabajo/hipótesis

Texto expositivo Verbos en presente de indicativo
Persona gramatical: 3ª sg./1º pl
¿Utiliza en todo momento la misma persona?

- Metodología utilizada
 - Verbos que organizan el texto

Describir Exponer Señalar Comentar

- Expresiones que dan cuenta del orden
 - Resultados obtenidos

En primer lugar Luego Finalmente La primera parte
La segunda parte El último apartado

- Nombres

Resultados Datos Conclusiones

- Verbos típicos para formular los resultados

Corroborar Comprobar Resultar Concluir

- Expresiones del tipo:

El análisis permite comprobar que...
Entre las principales conclusiones se destaca que...
De este estudio parece resultar que...

- Conclusiones
 - **¡No olvides! ¡Sé breve, claro, continuo y personal!**
 - ¡El resumen debe ser breve!
 - Emplea tus propias palabras pero, ¡no des tu opinión!
 - Cuando termines, ¡coteja con el original!
 - Si lo crees necesario ¡cuenta las palabras! El resumen debería tener el 25% del tamaño del original.
 - Sigue las pautas generales de revisión: **¡CONCIÉNCIATE Y DÉJATE LLEVAR!**

Te mostramos algún ejemplo...

Texto de origen:

Generalmente, las ciudades tienen grandes dificultades para destruir las grandes cantidades de basuras que generan cada día sus habitantes. Por un lado, pueden ir acumulando todas las basuras en ciertos lugares, que reciben el nombre de basureros. Pero estos basureros llegan, tras un periodo de actividad, a estar llenos totalmente, por lo que hay que cubrirlos y buscar otro lugar como futuro basurero. Por otro lado, pueden quemarse las basuras, como se hace en muchas ciudades, pero los gases que se desprenden durante la incineración pueden contaminar la atmósfera, por lo que el remedio suele ser peor que la enfermedad. En otras ciudades están intentando reciclar las basuras, es decir, transformarlas para después volver a usar sus productos. Por ejemplo, las basuras orgánicas (como los restos de las comidas y los desperdicios alimentarios) pueden transformarse en abonos para la agricultura. Pero entre las basuras también hay otros productos como papeles, cartones, etc., que se transforman en materias primas para volver a fabricar papel (el llamado papel reciclado). Sin embargo, para conseguir estos objetivos es preciso establecer un sistema que permita al ciudadano separar sus basuras: las que son reciclables, como las citadas antes, las que no lo son, como los plásticos.

Resumen 1: ASPECTOS QUE MEJORAR

Grandes cantidades de basura. Necesidad de su eliminación. Procedimientos existentes: acumular la basura en basureros, pero pronto se llenan, buscar otros. Otros sistema: quemar la basura, pero puede contaminar la atmósfera. Lo mejor: reciclar las basuras para abono o para crear materia prima: nuevos productos.

¡ESTABLECE CONEXIÓN
ENTRE ESTAS ORACIONES!

REVISLA LA PROGRESIÓN
TEMÁTICA

¡CORRECTA EXTENSIÓN!

Resumen 2: ¡DEMASIADO LARGO! Y ¡LITERAL!

Las ciudades tienen grandes dificultades para destruir las grandes cantidades de basura que generan cada día sus habitantes. Las basuras se pueden acumular en los basureros, que tienen una duración limitada, ya que cuando están llenos hay que buscar otros. También pueden quemarse las basuras, pero los gases que se desprenden de la incineración pueden contaminar la atmósfera. También se pueden reciclar las basuras, es decir, transformarlas en abonos para la agricultura o en materias primas para fabricar otros productos. Pero para que sea posible el reciclado es preciso establecer un sistema que permita al ciudadano separar sus basuras: las que son reciclables y las que no lo son.

SON IDEAS COPIADAS DEL
TEXTO ORIGEN
¡USA TUS PROPIAS PALABRAS!

Resumen 3.

Las basuras pueden acumularse en basureros o pueden quemarse; pero ambos procedimientos presentan inconvenientes, que pueden obviarse si se reciclan para producir abonos o materias primas para producir nuevos materiales, aunque este procedimiento exige que los ciudadanos separen las basuras reciclables de las que no lo son.

¡CORRECTA EXTENSIÓN!

- Recoge las ideas principales del texto origen.
- Progresión temática
- Claridad y uso de palabras propias.

¡BUENA
ADAPTACIÓN!

Te proponemos una correcta estructura...

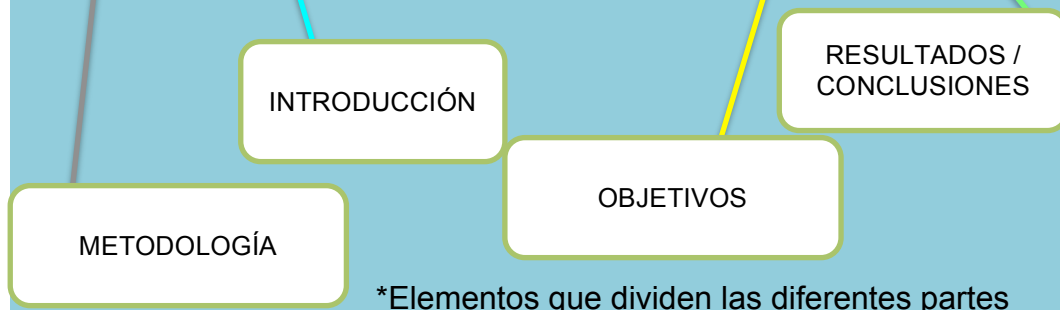
Evaluación de resúmenes en español con Análisis Semántico Latente: Una implementación posible.²¹

Venegas, René.

Revista Signos, vol.44, núm 75, marzo, 2011, pp. 85-102

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

***Evaluar resúmenes es una tarea compleja debido a que presenta problemas relacionados con la sistematicidad en la evaluación y con la dedicación de gran cantidad de tiempo por parte de los evaluadores. Estos problemas han motivado la indagación de métodos confiables de evaluación automatizada de resúmenes. En este contexto, *el objetivo de este trabajo es identificar un método eficiente de evaluación automatizada de resúmenes, basado en el Análisis Semántico Latente (LSA). Los resúmenes fueron realizados por estudiantes de educación secundaria de la ciudad de Valparaíso, Chile. *Para llevar a cabo esta tarea se correlacionan los puntajes de la evaluación realizada por tres docentes a 224 resúmenes provenientes de textos predominantemente expositivos, y 129 resúmenes provenientes de textos predominantemente narrativos con los puntajes entregados por tres métodos computacionales, basados en el LSA. Los métodos utilizados son los siguientes: 1) comparación de los resúmenes con el texto fuente de donde provienen, 2) comparación de los resúmenes con un resumen consensuado por lingüistas y 3) comparación de los resúmenes con resúmenes construidos por los tres docentes evaluadores a partir de los mismos textos fuente. *Los resultados generales indican que los puntajes de los métodos 2 y 3 son similares estadísticamente a los puntajes asignados por los docentes evaluadores, cuando los resúmenes evaluados provienen de textos predominantemente narrativos. Sin embargo, esta similitud no se replica cuando los resúmenes provienen de textos predominantemente expositivos.**



*Elementos que dividen las diferentes partes

²¹ El texto original puede visualizarse en: <http://www.scielo.cl/pdf/signos/v44n75/a07.pdf>



LA RESEÑA

Antes de revisar...

✚ ¿Qué es?

La acción **dar noticia** en un periódico de una obra literaria o científica, haciendo su **crítica** o algún comentario sobre ella.

✚ Función

- **Dar a conocer** de manera **concisa, completa o lógica información** pertinente sobre otro texto.
- Emitir **juicios de valor y opiniones críticas** fundamentadas sobre un texto leído.

✚ Fases de elaboración

- **Familiarízate** con el artículo que vas a reseñar!
- **Planea** el contenido.
 - Establece **una base** sobre la que reseñar de manera crítica.
 - **Decide** sobre qué aspectos vas a discutir.
 - Toma notas de los **puntos clave**.
- Elabora un **borrador** y **redacta**.

Durante la revisión...

✓ Aspectos formales de la reseña que hay que tener en cuenta en la revisión:

- **Estructura**
 - Introducción = contextualización del texto fuente
 - Resumen expositivo del texto reseñado = reformulación del texto inicial
 - Procedimientos de reformulación
 - Marcadores discursivos

En primer lugar En el siguiente apartado Finalmente
Más tarde En otros capítulos

- Citas textuales. La cita integral, es decir, el autor del texto aparece como parte de la oración.

*En palabras de los investigadores...
... llevado a cabo en la obra de Vázquez.
El profesor Blecua invita a introducirnos en el análisis...*

- Verbos propios de esta parte
- Verbos para introducir el discurso referido

Decir Expresar Informar Señalar Sostener Afirmar

- Verbos para explicar la organización del texto

Acotar Anticipar Explicar Enumerar Sintetizar Clasificar

- Verbos para evaluar el contenido informativo del texto

Cuestionar Opinar Sugerir Intentar Expresar

- Comentario crítico = punto de vista y opinión por parte del autor
 - Conectores: adversativos y de distribución

En cambio Sin embargo No obstante Por una parte...por otra parte...

- Conectores: concesivos

Si bien aunque por más que...
o verbos argumentativos → objetar, oponerse, contradecir

- Adjetivos calificativos

Muy interesante Trascendental Notable Riguroso Meticulosos

- Atenuadores o mitigadores

Verbos modales → poder
Adjetivos y adverbios de duda → posiblemente, probablemente

- Conclusiones = síntesis y evaluación final
- **Verifica**
 - ¿Has identificado el artículo desde el principio?
 - ¿ El argumento del autor está resumido de manera clara, concisa y objetiva?
 - ¿Has identificado y discutido los asuntos clave del artículo?
 - ¿Razonas con fundamento tu crítica acerca del artículo?
 - ¿Realizas una conclusión evaluando la importancia del artículo?
- Sigue las pautas generales de revisión: **¡CONCIÉNCIATE Y DÉJATE LLEVAR!**

Otros aspectos que ver en la reseña

TEMA

El texto *Ética para Amador*, define la ética: saber vivir o aprender a acertar en lo que es bueno, escrito por el filósofo y profesor de ética en la Universidad Complutense de Madrid, España, Fernando Savater, para su hijo, con objeto de que, como adolescente, comprenda el significado de la ética, por lo tanto está escrito en un lenguaje sencillo y subjetivo en un tono didáctico, pero que revela la ternura de un padre con su hijo.

ESPECIALIDAD

PROPÓSITO:
INSTRUIR

LENGUAJE
Y TONO

CONTEXTO
GEOGRÁFICO Y
SOCIAL

Fue escrito en 1992 y publicado en 1993, cuando el "Programa Escolar para los Bachilleratos" en España cambió la asignatura "Moral" por la de "Ética", expandiendo, por lo tanto, el panorama de la materia al pasar de normas aprendidas a una toma de conciencia reflexiva por parte del alumno.

El autor ha tenido una gran influencia en la filosofía actual, no sólo en España, sino en todo el mundo al presentar un pensamiento contemporáneo sobre temas que en este momento preocupan a una humanidad que, próxima al final de un milenio, siente que ha perdido su herencia ética.

INFLUENCIA SOBRE
DESTINARIOS/OTROS
AUTORES

PRESTIGIO

El libro va en su 5ª edición y es uno de los libros españoles que más se ha vendido en los últimos años. La doctora en Filosofía Juliana González, directora de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, califica a Fernando Savater como el "filósofo de la alegría".

TEXTO	AUTOR	CONTEXTO
- CONTENIDO	- CORRIENTE DE	- HISTÓRICO
- TEMAS Y	PENSAMIENTO	- GEOGRÁFICO
SUBTEMAS	- PREPARACIÓN	- POLÍTICO
- LENGUAJE Y TONO	ACADÉMICA	- ECONÓMICO
- IMPORTANCIA	- EXPERIENCIA-	- SOCIAL
- POSICIÓN FRENTE	ESPECIALIDAD	- ACADÉMICO
A OTRAS OBRAS		

Aspectos mejorables de una reseña

La fonética

Este libro es **malo**. Trata solo sobre la fonética, pero no nos dice nada sobre la fonología y **lo que podríamos identificar entre ambas**: la fonética y la fonología. **No me gustó**, **me pareció aburrido** el tema y la forma en la cual Juana Gil Fernández explica cuál es la forma en la que nosotros aprendemos los sonidos de las palabras. **Realmente es aburrido** y **no creo que nos aporte mucho al curso**, por lo que yo recomendaría que se empleara otro libro para poder aprender lo que es la fonética, para qué sirve y de qué manera podemos aprenderla. **Si no, solo perderemos el tiempo, porque la fonética es el estudio de los sonidos del lenguaje.**

Fuente: Gil, F.J. (1990). Los sonidos del lenguaje. Madrid: Editorial Síntesis.

SIGNIFICADO
AMBIGUO

REVISAR LA
CONCORDANCIA

REVISAR LA PROGRESIÓN
TEMÁTICA


SECCIÓN 3: ¡A REVISAR!

En esta sección, lo primordial es familiarizar al alumno con el tipo de escrito académico con el que va a trabajar. De este modo, se presenta su descripción y, a continuación, los posibles elementos que debería encontrar el estudiante a la hora de su análisis y revisión: la tipología verbal común a cada sección, expresiones que ordenan el discurso, conectores que permiten la progresión temática, entre otros.





SECCIÓN 4: ¡REFLEXIONA!

Una vez has empleado la guía, reflexiona y contesta a las siguientes preguntas. Danos a conocer tu opinión y ayúdanos a adaptar la herramienta a las necesidades de los estudiantes. 

PREGUNTAS	SÍ	NO
<ol style="list-style-type: none">1. ¿Te ves en apuros a la hora de enfrentarte a un escrito académico en ELE?2. ¿Ves necesario el apoyo de este tipo de recursos y herramientas para tu desarrollo como escritor?3. ¿Sientes que aprendes revisando tus escritos?4. ¿Y revisando los escritos de tus compañeros?5. El proceso de revisión, ¿hace que reflexiones y prestes atención a ciertos detalles del texto?6. ¿Prestabas atención a esos detalles antes?7. ¿Entiendes con facilidad las diferentes secciones de la guía?8. ¿Te has familiarizado rápido con el patrón común de revisión?9. ¿Te parecen interesantes las propuestas de los dos géneros que trata la guía?10. ¿Crees que es práctico estar en contacto con un experto en la materia que te aconseje en el proceso de escritura?		

**¿AÑADIRÍAS O QUITARÍAS ALGO?
¡NOS INTERESAN TUS COMENTARIOS!**



SECCIÓN 4. ¡REFLEXIONA!

El alumno es la principal fuente que elabora la guía. Gracias a la aportación de sus escritos y sus comentarios la guía, el material existente en la guía irá en aumento. Por ello, su opinión ha de ser tenida en cuenta y valorada. Así, se elaboran una serie de cuestiones básicas y generales acerca de cómo se siente el alumno en relación con la escritura académica además de una serie de cuestiones acerca de la guía. Por último, el estudiante podrá hacer los comentarios necesarios y pertinentes con respecto a la guía.



5. CONCLUSIONES

La importancia e interés por llevar a cabo el presente trabajo de investigación se debe a varias cuestiones unidas a la presentación de una propuesta práctica al campo de investigación. Uno de los fines de este trabajo, principalmente, ha sido dar cuenta de la importancia de las lenguas de especialidad y el impacto de las mismas en nuestra sociedad actual. Junto a ello, otro fin ha sido reiterar la indudable influencia que la red tiene en nuestras vidas a día de hoy; influencia que sigue en aumento a gran velocidad.

Asimismo, el interés aumenta en el momento de aunar estos factores con la figura del estudiante, en este caso, universitario y el afán por suplir a través de una serie de recursos las posibles carencias que pueda encontrar en el aula y poner solución a las mismas de manera autónoma, con ayuda de otros compañeros e incluso de personal docente, fuera del aula.

Por otro lado, es importante señalar que no ha sido posible el traspaso de este proyecto a la red y, por consiguiente, debemos informar también de la imposibilidad de aplicar y probar este proyecto con estudiantes por motivos ajenos a nuestra voluntad. Cabe mencionar que dejamos la línea de investigación abierta para su posible y futuro desarrollo y aplicación.

No obstante, estamos seguros de que la idea de nuestro proyecto cumple los objetivos fijados a su inicio. La propuesta práctica fomenta el desarrollo de las estrategias reflexivas del estudiante acerca del proceso de escritura y revisión de textos académicos y le ayuda, en todo momento, a reconstruir el pensar en este campo a través de la toma de decisiones, el análisis y aportación de críticas, la condensación de ideas, el desarrollo de su capacidad de síntesis y selección de ideas y léxico pertinentes.

Además, el estudiante tiene la oportunidad de familiarizarse, en este caso, con dos géneros discursivos propios del ámbito académico—reseña y resumen—con los que se encontrará tras su ingreso en alguna de las universidades españolas. También, gracias a las diferentes propuestas y aspectos que debemos tener en cuenta en una revisión, el alumno tendrá a su disposición una herramienta que le permita trabajar sobre su proceso de escritura académica fuera del aula, por cuenta propia.

Del mismo modo, hemos proporcionado al alumno una serie de pasos a seguir en el proceso de escritura-revisión que, junto con el desarrollo de su autonomía como estudiante, elemento destacado en este proceso, ayudarán a que este sea consciente de la importancia de la fase de revisión y acercará al discente, a su vez, a convertirse en un ‘lector nativo’ de textos académicos.

Pero, siguiendo la lista de objetivos fijados desde un principio para la elaboración de este proyecto, es la ocasión de mencionar que, de momento, no se proporcionan herramientas digitales que ayuden a adquirir técnicas para la revisión de escritos académicos. Este objetivo, por lo tanto, queda relegado a unirse próximamente en caso de proseguir con este proceso de investigación. Eso sí, no cabe duda de que la intención de cumplir con él es un aspecto fundamental y prioritario debido a que apostamos con fuerza por el trabajo en la red y el empleo de este tipo de recursos, básicos y esenciales en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

Otro aspecto que queremos destacar es la importancia de atender a las necesidades de nuestros alumnos. Es cierto que muchas veces, por cuestiones tales como la disponibilidad o el interés, hacen que no tengamos alcance a todas las situaciones y preocupaciones que conciernen a nuestros alumnos. Es el caso, por ejemplo, del tema que tratamos: atender a las carencias de nuestros alumnos en clases universitarias en temas como puede ser la escritura académica que no se incluyen en la programación de las materias. Por ello, proponemos la obligación de desarrollar y de investigar en este campo de las lenguas de especialidad unido a la red, para, de este modo, poder proporcionar esa ayuda necesaria y que el alumno trabaje esos vacíos de manera autónoma y con ayuda de estos recursos. De ahí que seamos partidarios de la idea de innovación en las prácticas docentes y de trabajo colaborativo y cooperativo en consonancia entre docente y discente.

Por consiguiente e intentando unir todos los aspectos que han dado pie a despertar nuestro interés y, así, llevar a cabo esta investigación, cabe destacar la idea de que el crecimiento y aumento en la diversidad de las lenguas de especialidad es más que un hecho. A ello, cabe sumarle la idea de que la demanda de estas lenguas es imparable. Y es más, la fusión de este hecho con la relevancia y desarrollo de la web 2.0 y la digitalización académica darán lugar a la creación de nuevas perspectivas y proyectos. De ahí, la necesaria y constante investigación en estos campos para proseguir desarrollando la importancia y riqueza del español como lengua extranjera hoy en día y en su devenir.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, B. (2012). *Aprendizaje y enseñanza de español con fines específicos. Comunicación en ámbitos académicos y profesionales*. Madrid: Sgel.
- Alcaraz, E. (2000). *El Inglés Profesional y Académico*. Madrid: Alianza Editorial.
- Alcaraz, E. *Et al.*(eds.) (2007). *Las lenguas profesionales y académicas*. Barcelona: Ariel/IULMA.
- Allen, J. y Widdowson, H.G. (1974). *Aspects of Language Teaching*. Oxford: University Press.
- Balboni, P.E. (2000). *Le microlingue scientifico.professionali. Natura e insegnamento*. Turín: ETET.
- Bajtín, M. (1982 [1979]). “El problema de los géneros discursivos” en *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo XXI, 248-293.
- Bazerman, Ch. y Wiener, H.S. (2003). *Writing Skills Handbook*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Beaugrande, R. (1989). “Special purpose language as a complex system: The case of linguistics” en Lauren y Norman (eds.), 3-29.
- Bordoy, M.; Van Hooft, A. y Sequeros, A. (eds). (2000). *Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos –CIEFE-*. Amsterdam: Instituto Cervantes en: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/indice1.htm
- Cabré, M.T. (1993). *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona: Empuries.
- Cabré, M.T. y Gómez de Enterría, J. (2006). *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. Las simulación global*. Madrid: Gredos.
- Camps, A. y Castelló, M. (2013). “La escritura académica en la universidad”. *REDU-Revista de Docencia Universitaria*. Número Monográfico dedicado a *Academic Writing*. Vol. 11(1) Enero-Abril, 17-36. Recuperado el 20 de agosto de 2014 en www.red-u.net.
- Carlino, P. (2002). *Evaluación y corrección de escritos académicos: para qué y cómo*. 9º Congreso Nacional de Lingüística. Córdoba.
- Calino, P. (2003). “Alfabetización Académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles”. *EDUCERE*. Universidad de la Plata, Año 6, nº20, 409-420.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: FCE
- Carr, N. (2011). *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains*. New York: Norton&Company.
- Cassany, D. (1998). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. y López, C. (dir) [en línea] *Centro de redacción*. Universitat Pompeu Fabra, Barcelona. <http://glotis.upf.es>
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2008). “Metodología para trabajar con géneros discursivos”. Recuperado de

www.upf.edu/pdi/daniel_cassany/pdf/b08/UPVEuskera08.pdf

- Cassany, D. (2012). *En Línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Castro de Castillo, E. (2005). "La Reseña" en Cubo de Severino, L. *Los Textos de la ciencia. Principales casos del discurso académico—científico*. Córdoba: Comunicarte Editorial, 221-234.
- Chambers, M. (1980). "A re-evaluation of need analysis". *ESP Journal*, 1: 25-33.
- Codina, V. y Usó, E. (2000): "Influencia del conocimiento previo y del nivel de una segunda lengua en la comprensión escrita de textos académicos" en Muñoz, C. (coord.). *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel, 11: 299-315.
- Collis, B. y Moonen, J. (2001). *Flexible learning in a digital world: experiences and expectations*. London: Kogan Page.
- Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: MECED.
- Coseriu, E. (1986). *Principios de la semántica estructural*. Madrid, Gredos.
- Dalhousie University Libraries. (2000): "How to write a book review" en www.library.dal.ca/how/bookrev.htm
- De Antonio, V.; Cuesta, R.; Van Hooft, A.; Robisco, J. y Ruíz, M. (eds). (2003). *Actas del II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. Amsterdam: Instituto Cervantes –CIEFE- en: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/indice2.htm
- Díaz, A. (1995). *Aproximación al texto escrito*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Escofet, A.; De Jonge, B.; Van Hooft, A.; Juregi, K y Robisco, J (eds). (2006). *Actas del III Congreso Internacional de Español para Fines Específicos –CIEFE-*. Utrecht: Instituto Cervantes en: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/indice3.htm
- Ewer, J.R. & Latorre. G. (1969). *A course in basic scientific English*. London: Longman.
- Fente, R. (1988): "Venturas y desventuras de la enseñanza de la lengua para fines específicos", en *Actas del V Congreso Nacional de Lingüística Aplicada (AESLA)* .
- Ferrari, L. (1998). *La reseña en la Universidad. Un estudio de caso. Actas de las Jornadas Universitarias El lenguaje y sus alteraciones*. Facultad de Medicina. Universidad de Buenos Aires.
- Flowers, L. y Hayes, J. (1981): "A Cognitive Process Theory of Writing" en *College and Communication*, 32: 365-387.
- Gómez de Enterría, J. (1990). *Enseñanza y aprendizaje de español con fines específicos. Las lenguas de especialidad*. Madrid: Edinumen.
- Gómez de Enterría, J. (2001). *La enseñanza/aprendizaje de español con fines específicos*. Madrid: Edinumen.

- Gómez de Enterría, J. (2009). *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Arco/Libros.
- Gómez Molina, Jr. (2003): "La competencia léxica en el currículo de español para fines específicos (EpFC)". *Actas del Segundo Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. Ámsterdam en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/02/cvc_ciefe_02_0009.pdf
- Haan, P. y van Esch, K. (2005). "The development of writing in English and Spanish as foreign languages". *Assesing Writing*, 10 (2), 100-116.
- Hahn, von W. (1983). *Fachkommunikation. Etwicklung Longuistische Konzepte. Betriebliche Beispiele*. Berlin: Walter De Gruyter.
- Halliday, M (1993). "Towards a language-based theory learning". *Linguistics and Education*, 5, 93-106.
- Harris, J. (1993). *Introducing Writing*. Londres: Penguin.
- Hirvela, A. (2005). Computer-based reading and writing across the curriculum: Two case studies of L2 writers. *Computers and Composition*, 22 (3), 337-356.
- Hita, G. (2001). *La enseñanza comunicativa de idiomas en Internet. Características de los materiales y propuesta didáctica*. Memoria del MEELE (Máster de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, Universidad Antonio de Nebrija, Madrid.
- Hyland, K. (2002). *Teaching and Researching Writing*. Harlow: Longman
- Hyland, K. (2006). *English for Academic Purposes: and Advanced Resource Book*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Hoffman, L. (1979). "Towards a theory of LSP. Elements of a methodology of LSP analysis", *Fachsprache* vol. I, 1-2: 12-17.
- Hutchinson, T. y Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: a learning centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
- Jenkins, H.; Purushotma, R.; Clinton, K.; Weigel, M.; Robison, A. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21th Century*. Chicago: The MacArthur Foundation.
- Kutz, E.; Groden, S.Q.; Zamel, V. (1993). *The discovery of competence: Teaching and learning with diverse student writers*. Boyton: Cook Publishers.
- Lanham, R.A. (1995). "Digital literacy". *Scientific American*, 273(3), 160-161.
- Lázaro Carreter, F. (2008 [1953]). *Diccionario de términos filológicos*. Madrid: Gredos.
- Lerat, P. (1997). *Las lenguas especializadas*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Loffer-Laurian, A.M. (1983): "Typologie des discours scientifiques: deux aproches", *Études de linguistique appliquée*, 51, 8-20.

- Long, G. (1993). *Redacción y revisión: Estrategias para la composición en español*. Estados Unidos: MC Graw Hill.
- MacArthur, Ch., Graham, S., Fitzgerald, J. (eds.) (2006). *Handbook of Writing Research*. New York: The Guildford Press.
- Martin, J.; Ruíz, R.; Santaella, J.; Escanez, J. (1996). *Los lenguajes especiales*. Granada: Comares.
- Massun, I. (2000). *Para estudiar mejor Siglo XXI*. Buenos Aires: Editorial Métodos.
- Mata, F.S. (1997). *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita: una perspectiva didáctica*. Málaga: Aljibe.
- Mateo, J. (2007). "El lenguaje de las ciencias económicas". En Alcaraz, E. *et al* (eds.). *Las lenguas profesionales y académicas*. Barcelona: Ariel, 191-213.
- Mazandarani, O. (2010). "Teacher's Effectiveness in EFLer's Writing Tasks: Utilizing Corrective Feedback". *Annual Staff Student Research Conference*. Exeter: University of Exeter, Graduate School of Education.
- Millet, S. (2009). *The Norton Book of Composition Studies*. New York: Norton&Compan.
- Morales, O. y Espinoza, N. (2002). "El desarrollo de la escritura de estudiantes universitarios". En *VII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura*. Puebla, México, 27-31
- Munby, J. (1991 [1978]): *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Murray, D. (1980): "How Writing Finds its Own Meaning". En Donovan, T. y McClelland, B. (eds.). *Teaching Composition: Theory into Practice*. Urbana, IL, National Council of Teachers of English, 3-20.
- Nelson, N. y Calfee, R. (1998). *The reading writing connection*. Chicago: NSSE.
- New, E. (1999). "Computer-aided writing in French as a foreign language: a qualitative and quantitative look at the process of revisión". *The Modern Language Journal*, 83 (1), 80-97.
- Nicholas, D. y Williams, P. (1998). En Gilster, P. *Digital Literacy*. *Journal of Documentation*, 54(3), 360-362.
- Pastor, S. (2006): "La enseñanza del español como lengua vehicular en contextos académicos". MarcoELE, 2, [en línea]: www.marcoele.com/num/2/index.html
- Pedraza, N. y Berdugo, M. (2010). "Lingweb: A pedagogy-driven CMS language learning and teaching". *Hechos y Proyecciones del Lenguaje*, 8, 11-38.
- Prensky, M. (2001): "Digital natives, digital immigrants". *On the horizon*. NCB University Press. Vol.9, No5. en <http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20%20digital%20natives%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf>

- Pitch, H & Draskau, J (1985). *Terminology: An Introduction*. Guilford: University of Surrey.
- Quemada, B. (1978). "Technique et langue" en Gille, B. *Histoire des techniques*. París: Gallimard, 1146-1240.
- Ramírez, S. (2007). "Géneros discursivos y tipos de textos en el discurso académico" en *Curso para editores de revistas científicas*. Módulo 2. (online).
- Rey, A. (1976). *Néologie en marche, série b: langues de spécialité 2*. Quebec: Gobierno.
- Robinson, P. (1991). *ESP Today: A Practitioner's Guide*. New York: Prentice Hall.
- Rodríguez, B. (1981). *Las lenguas especiales. El léxico del ciclismo*. León: Colegio Universitario de León.
- Romero, M^a V., y Lautre, F (1998): (eds) *Actas del V Congreso Lingüística Aplicada Lenguaje con fines específicos*. Pamplona: Universidad de Pamplona.
- Rondeau, G. (1983). *Introduction à la terminologie*. Quebec: Gaëtan Morin.
- Sager, J. et alii (1980). *English Special Languages: Principles and Practice in Science and Technology*. Wiesbaden: Oscar Brandstetter.
- Schifko, P. (2001). "¿Existen las lenguas de especialidad?". En Bargalló, M. Et al. (eds.). *Las lenguas de especialidad y su didáctica*. Tarragona: Universitat Rovira y Virgili, 1-26.
- Smith, F. (1981). *Writing and the Writer*. New York: Holt, Rinehart y Winston.
- Stevens, P.(et al). (1964). *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. Harlow: Longman.
- Swales, J. (1971). *Writing Scientific English*. London: Nelson.
- Swales, J. (1996). *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Varantola, K. (1986). "Special Language and General Language: Linguistic and Didactic Aspects", *ALSED-LSP Newsletter*, 9, 2: 23-24.
- Vázquez, G. (2000). (comp) *Guía didáctica del discurso académico escrito*. Madrid: Edinumen.
- Vázquez, G. (2001). *Actividades para la escritura académica*. Madrid: Edinumen.
- Vázquez, G. (2004). "La enseñanza del español con fines académicos", en J.Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.). *Vademecum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua /Lengua extranjera*. Madrid: SGEL, 1129-1149.
- Vázquez, G. (2005). *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos*. Madrid: Edinumen.
- Vera, A y Martínez, I. (dirs) (2009). *Actas del XX Congreso Internacional ASELE*. CIESE-Fundación Comillas en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xx.htm

Villalba, F. Y Hernández, M.T. (2004). "Español como segunda lengua en contextos escolares", en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dirs.). *Vademecum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 1225-1258.

Widdowson, H.G. (1983). *Learning Purpose and Language Use*. Oxford: Oxford University Press.

7. ANEXOS

(Morales y Espinoza, 2002)

ASPECTOS TEXTUALES QUE CONSIDERAR EN LA REVISIÓN DE TEXTOS

1. Macroestructural

- 1.1. Macroestructura del texto
- 1.2. Delimitación del texto
- 1.3. Planificación de la escritura: esquema, bosquejo
- 1.4. Relaciones entre las partes: subordinación, coordinación, yuxtaposición
- 1.5. Progresión temática
- 1.6. Pertinencia y relevancia del trabajo

2. Pragmático

- 2.1. Reconocimiento del propósito y función del texto
- 2.2. Reconocimiento de la audiencia a quien va dirigido el texto
- 2.3. Toma de conciencia de su estatus y rol como productor del texto

3. Superestructural

- 3.1. Estructura textual: argumentativa, expositiva, instruccional, narrativa
- 3.2. Conocimiento del tipo de texto y su formato
- 3.3. Organización interna del texto
- 3.4. Planificación gráfica de la estructura del texto: plan, esquema, boceto, modelo

4. Textual-parrafal

- 4.1. Recursos diagramáticos
- 4.2. Identificación de bloques, secciones, partes, capítulos
- 4.3. Estructura parrafal: introducción, transición, conclusión; hipótesis-conclusión
- 4.4. Uso de referentes: catafóricos, anafóricos, exofóricos
- 4.5. Recursos tipográficos
- 4.6. Recursos holográficos
- 4.7. Uso de signos de puntuación
- 4.8. Uso de conectores

5. Microestructural- oracional

- 5.1. Estructura sintáctica
- 5.2. Uso de signos de puntuación
- 5.3. Uso de variedad lexical
- 5.4. Establecimiento de concordancia: tiempo, número, género, persona, voz y modo

6. De la palabra

- 6.1. Acentuación
- 6.2. Segmentación
- 6.3. Ortografía

7. Elementos no previstos

