

LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA ACADÉMICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE FUTUROS PROFESORES DE ESPAÑOL COMO LENGUA ADICIONAL

O ENSINO DA ESCRITA ACADÊMICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE FUTUROS PROFESSORES DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ADICIONAL

TEACHING ACADEMIC WRITING IN THE INITIAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF SPANISH AS AN ADDITIONAL LANGUAGE

DOI: 10.70860/ufnt.entreletras.e20470

Yessy Villavicencio Simón¹

Resumen: El objetivo es establecer los referentes teóricos y metodológicos para la indagación de la enseñanza de la escritura académica en los cursos de Letras-Portugués-Español en Brasil, a partir de la confluencia de los estudios de literacidad académica y científica, la teoría de la educación lingüística y la producción de textos. Se llevó a cabo una revisión bibliográfica con un enfoque cualitativo y exploratorio. Los resultados confirman la importancia de la enseñanza de los marcadores del discurso al posibilitar el tratamiento de los textos académicos, en función de mejorar la práctica de la expresión escrita en educación superior.

Palabras clave: escritura académica; enseñanza superior; marcadores discursivos; formación inicial docente; español como lengua adicional.

Resumo: O objetivo é estabelecer referências teóricas e metodológicas para a investigação do ensino da escrita acadêmica nos cursos de Letras-Português-Espanhol no Brasil, a partir da confluência dos estudos de literacia acadêmica e científica, da teoria da educação linguística e da produção de textos. Foi realizada uma revisão bibliográfica com enfoque qualitativo e exploratório. Os resultados confirmam a importância do ensino dos marcadores discursivos para possibilitar o tratamento de textos acadêmicos, com o objetivo de melhorar a prática da expressão escrita no ensino superior.

Palavras-chave: escrita acadêmica; ensino superior; marcadores discursivos; formação docente inicial; espanhol como língua adicional.

Abstract: The objective is to establish theoretical and methodological references for investigating the teaching of academic writing in Portuguese-Spanish language courses in Brazil, based on the convergence of academic and scientific literacy studies, linguistic education theory, and text production. A qualitative and exploratory literature review was conducted. The results confirm the importance of teaching discourse markers, as they enable the treatment of academic texts, with a view to improving written expression in higher education.

¹ Doctora en Letras: Enseñanza de Lengua y Literatura por la Universidad Federal del Norte de Tocantins (UFNT). Profesora de Español en la Escuela de Idiomas *Wizard by Pearson*-Rio Grande, Rio Grande/RS. E-mail: villavicencioys69@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-6316-2023>.

Keywords: academic writing; higher education; discourse markers; initial teacher training; Spanish as Additional Language.

Introducción

Los trabajos sobre la escritura académica resaltan la necesidad de buscar cambios significativos en las prácticas de enseñanza de la escritura para las prácticas de literacidad académica y científica en el contexto universitario. La escritura en cuanto habilidad productiva es aprendizaje de contenido y un medio de comunicación para otros contenidos de aprendizaje en los ámbitos académicos, por lo que es esencial su tratamiento didáctico para favorecer la educación lingüística y el trabajo docente e investigativo de los alumnos universitarios en el proceso de formación inicial docente, en concreto, en los cursos de Letras-Portugués-Español. En esta carrera de doble formación en Brasil, el español es la segunda habilitación, compuesta por varias materias obligatorias del currículo de las que han de apropiarse durante la carrera, como hablante, investigador y profesor en formación. Ya egresados, el español como lengua adicional se legitima como una habilitación profesional que les autoriza oficialmente a ejercer la docencia dentro del área, en la educación básica de las redes pública y privada en el ámbito nacional (Villavicencio; Cruz; Melian, 2021).

Las especificidades de la formación docente inicial y continua en la enseñanza de lenguas ha ocupado centro de interés en los estudios realizados en Lingüística Aplicada, los cuales señalan la necesidad de defender la investigación y la docencia en el proceso de apropiación del conocimiento para el desarrollo intelectual de los sujetos en una perspectiva de formación humana sustentada en la práctica social, con énfasis en la regulación del comportamiento durante la lectura y escritura, ya que ha sido ampliamente difundida, pero generalmente relegada en el país (Daga; Mossman; Correia, 2020).

Es preciso potenciar la educación lingüística, cuya tarea sería brindar alternativas teóricas y prácticas para llevar a la escuela brasileña a desarrollar la literacidad de sus alumnos de forma consciente y sistemática, es decir, garantizarles la posibilidad de participar e intervenir en la construcción de una sociedad letrada, como puntualizan Bagno y Rangel (2005). En este punto, Bagno (2024) destaca que en un país con muchas insuficiencias de literacidad, la clave es incorporar a los alumnos en la cultura letrada, y los cursos de Letras, presentan grandes carencias.

Por tanto, es necesario ampliar las investigaciones en esta dirección, con énfasis en la articulación entre la educación lingüística y la literacidad académica como una de las opciones

más eficaces para lograrlo. Por tal motivo, se reafirma la orientación comunicativa y emancipadora de la educación lingüística, que en opinión de Lomas (2015), es una oportunidad para identificar y evaluar los efectos subjetivos y culturales del uso comunicativo de las palabras y otras modalidades discursivas, en función de impulsar una conciencia crítica que posibilite una educación abierta a la diversidad de las lenguas y las culturas hacia una escuela intercultural, inclusiva y democrática.

De acuerdo con Bagno y Rangel (2005), la educación lingüística es el conjunto de factores socioculturales que permiten la adquisición, el desarrollo y la ampliación de los saberes acerca de su lengua materna, de otras lenguas, el lenguaje en general, y sobre otros sistemas semióticos a un individuo, así como las representaciones, creencias, supersticiones, mitos y prejuicios que circulan en la sociedad en torno a la lengua/lenguaje y conforman lo que podría denominarse el imaginario lingüístico o, desde otra perspectiva, ideología lingüística. Retomo las consideraciones sobre la importancia de la inserción de los estudios de la literacidad académica y científica, y la teoría de educación lingüística dentro del ámbito de la licenciatura en Letras-Portugués con habilitación en Español en Brasil (Simon, 2024).

El estudio se centra en el aprovechamiento del estudio de los marcadores discursivos de organización textual en su función argumentativa, al posibilitar el tratamiento de los textos académicos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura académica, en función de mejorar las prácticas letradas en la formación inicial del estudiante de Letras-Portugués-Español. Vale agregar que se reconocen los avances de los trabajos en la disciplina académica de la didáctica del español como lengua extranjera o lengua adicional, que representa una de las áreas de investigación y aplicación lingüística más activa e innovadora en lo didáctico, lo metodológico y lo científico, dentro del panorama académico hispanico y en el ámbito del interés mundial por el español y, en especial, como lengua extranjera (Balmaseda, 2015). Si bien la discusión terminológica sobre lengua extranjera/LE, segunda lengua/L2 y lengua adicional manifiesta su uso como sinónimos por muchos autores, se emplea de forma genérica el término de lengua adicional para sustituir a los términos segunda lengua/L2 o lengua extranjera/LE, de acuerdo con Leffa; Irala (2014) y Lôpo Ramos (2021).

Se establecen los referentes teóricos y metodológicos para la indagación de la enseñanza de la escritura académica en el contexto universitario referido, a partir de la confluencia de los estudios de literacidad académica y científica, la teoría de la educación lingüística y la producción de textos. Con esta intención, se presenta un estudio de revisión bibliográfica con

un enfoque exploratorio, siguiendo una metodología cualitativa dentro del paradigma interpretativo o hermenéutico.

1 Referentes conceptuales acerca de la literacidad y la literacidad académica crítica

La entrada en el mundo de la escritura depende de la literacidad, traducción del término de origen inglés *literacy*, definido como la habilidad de dominar la escritura, resultado de un proceso de aprendizaje que iría desde la lectura hasta la redacción, ambas prácticas presentes en todas las etapas de la experiencia del sujeto (Zilberman, 2012). Por su parte, Street y May (2017) designan la literacidad como la suma de prácticas sociales que usan la escritura en cuanto sistema simbólico y tecnología, en contextos y con fines específicos. En este orden, reconocen que la conceptualización sobre literacidad autónoma por Street (2014) como la práctica acontecida de forma escolarizada y superior a otras capacidades que posee el sujeto, es análoga a la de literacidad básica, ya que se refieren al conocimiento básico de la lectoescritura.

Kleiman (2019) indica que Freire (1970; 1980) y Rama (1985) influenciaron la recepción en Brasil de las teorías sobre literacidad (*letramento*) propugnadas por Heath (1983) y Street (1984), e introducidas por Kleiman (1995) como conjunto de prácticas que emplean la lengua escrita en el entorno académico brasileño en la década de 1990, cuando se intentaba establecer una política educacional más inclusiva y global, en correspondencia con las necesidades de actuación en el mundo social del egresado. En la indagación brasileña del campo educacional, surge un concepto de literacidad, definido como una condición adquirida por un grupo social o por un individuo como resultado de apropiación de la escritura, siguiendo a Soares (1998).

Tal concepto hace referencia así, a la idea del uso social de la lectura y la escritura, y del estado o condición que asume el individuo alfabetizado, lo cual admite que la utilización de la escritura puede tener consecuencias tanto políticas como socioculturales para el individuo (Silva; Pereira, 2013). Esta vertiente sociocultural en contraste con el carácter social es adoptada por lingüistas aplicados, y presupone saberes, actitudes y comportamientos de los sujetos letrados (Kleiman, 2019; Amado; Silva; Melo, 2021).

El empleo del concepto de literacidad se ha extendido para referirse al dominio de diversas funciones sociales y habilidades de una persona en otros ámbitos culturalmente estratégicos, además del ámbito de la lectura/escritura de textos (Bagno; Rangel, 2005). La literacidad se caracteriza por ser un fenómeno dinámico que exige la interacción social, como bien considera Cosson (2014). En concordancia, Kleiman (2019) indica que los procesos

asumidos por un sujeto para ser legitimado como persona letrada, en el contexto de determinada interacción, involucran capacidades como reconocer cuáles son las prácticas legítimas para participar en la situación como miembro del grupo, así como adecuar su propio discurso al hablar, leer e interpretar.

La literacidad no puede medirse ni evaluarse, ni puede mejorarse individual o socialmente porque no se sitúa en el plano subjetivo, individual, sino en el plano social, de lo cual se deduce que una persona puede participar en varias prácticas de literacidad, con mayor o menor familiaridad, autonomía y disposición, dependiendo de factores de interacción como objetivos e intereses individuales y/o colectivos, obligaciones sociales, entre otros (Kleiman *et al.*, 2024). Según estos investigadores, la alfabetización se considera una práctica de literacidad, pero no toda práctica de literacidad es una práctica de alfabetización, ya que este último término se aplica a las actividades y prácticas que tienen por objeto dominar el sistema de escritura, mediante múltiples actividades y géneros de origen escolar.

Silva *et al.* (2018) no comprenden la alfabetización y la literacidad (la enseñanza de la lectoescritura) como palabras sinónimas que denominan un mismo fenómeno o incluso como términos que pueden utilizarse indistintamente, aunque designen procesos complementarios e interdependientes. Desde este punto de vista, entienden la literacidad como algo complejo y procedimental, que involucra las prácticas de alfabetización dentro y fuera de la escuela, inclusive la relevancia y el impacto de la lengua escrita en la vida cotidiana (Street, 2014; Silva *et al.*, 2018), y destacan en la conceptualización del término, las facetas interactiva y sociocultural, que caracterizan a la literacidad, a diferencia de la faceta lingüística de la alfabetización, de acuerdo con Soares (2016).

Justamente, si la faceta interactiva se define por la interactividad que se manifiesta en la comprensión y la producción de los aspectos textuales y discursivos, las cuales constituyen habilidades interrelacionadas con la comunicación y el dialogismo, mediados por el texto, por el contrario, la faceta sociocultural implica los usos o las convenciones sociales y culturales de la escritura. Por tanto, constatan que la literacidad se vincula con las prácticas sociales mediadas por la escritura, y no se limita a la apropiación de habilidades y destrezas empleadas en la producción y decodificación de textos escritos (Silva *et al.*, 2018).

Se hace evidente reflexionar acerca de los estudios en *Academic Literacies* inscripto en el campo de los nuevos estudios de la literacidad (Pérez, 2018), también denominados como literacidades académicas o alfabetizaciones académicas (*letramentos acadêmicos* en Brasil). Este enfoque teórico parte de la premisa de que el fenómeno de la alfabetización es una práctica

social, cultural, histórica e institucional y no un proceso individual, de naturaleza psicológica o cognitiva, visible en habilidades, como bien esclarece Pérez (2018).

Teniendo en cuenta las investigaciones en el área de literacidad académica, Silveira y Brito (2021) subrayan que la universidad se vuelve un espacio beneficiado para que los estudiantes adquieran conocimientos, pues en ella se producen las prácticas de escritura y lectura de manera constante. Se reconoce que los alumnos universitarios requieren de la enseñanza de la lectura y la escritura en la comunidad académica de su disciplina para el conocimiento de los mecanismos discursivos y sus usos en cada contexto y campo de conocimiento (Carlino, 2005; Castelló, 2014; Pérez, 2018).

De igual modo, Mateo (2012) coincide sobre la importancia de introducir a los estudiantes universitarios en una comunidad disciplinar, cada vez más interdisciplinar, donde el aprendizaje es la asimilación de una cultura de la práctica que crece progresivamente en cuanto a complejidad y compromiso, siguiendo el principio de participación periférica compartida, es decir, se caracteriza por ser un proceso participativo en el que docentes y alumnos cambian gracias a las interacciones compartidas. De hecho, los géneros del discurso posibilitan establecer las conexiones entre el lenguaje y la actividad humana y están presentes en una amplia variedad de comunidades discursivas con sus particularidades y normas intrínsecas, dado que las prácticas de literacidad son vistas como una práctica social, dependiente del contexto y la interacción entre individuos (Silveira; Brito, 2021). En este orden de ideas, se asume que los retos del proceso de literacidad del alumnado universitario consisten en pensar la enseñanza desde un modelo dialógico de literacidad académica, al posibilitar la comprensión de la diversidad cultural en el ámbito estudiado, que expone los distintos conocimientos y las prácticas surgidas en el aula.

Se retoman el modelo dialógico de literacidad académica (Pérez, 2018; Carlino, 2005; Cassany, 2008; Mateo, 2012; Castelló, 2014; Amado; Silva; Melo, 2021; Silveira; Brito, 2021) y el enfoque teórico de literacidad crítica (Freire; Faundez [1985] 2013; Cassany, 2005; Cassany; Castellà, 2010; Arriaga, 2015; Martos, 2017; Kawachi, 2021; Costa; Mendonça, 2022; Atienza; González, 2024). Tales categorías son esenciales para la comprensión, el análisis y la producción de los géneros discursivos en el contexto universitario, en específico, distinguir el punto de vista de los textos académicos por medio de estrategias de aproximación a ellos, como forma de desarrollar el pensamiento crítico del alumnado durante las prácticas interactivas de escritura académica e incentivar al mismo tiempo, los nexos discursivos interdisciplinarios de la especialidad para enriquecer la formación académica.

Es necesario proveer oportunidades a los alumnos para insertarse en prácticas de literacidad significativas que les hagan desarrollar el pensamiento crítico acerca de los valores sociales del propio aprendizaje, a partir del tratamiento de la comprensión, el análisis y la producción de los géneros discursivos apoyados en sus objetivos sociales y culturales, con la aplicación de estrategias alternativas para trabajar la literacidad crítica en el entorno universitario (Cassany, 2008; Martos, 2017). El concepto de literacidad crítica surge gracias a los filósofos de la Escuela de Frankfurt, luego fue desarrollado por Paulo Freire (1970) y sus colaboradores en el terreno de la pedagogía y de la educación de adultos, y fue asumido por los pensadores posestructuralistas, los Estudios Lingüísticos, la Retórica Contrastiva, los Nuevos Estudios de Literacidad y los Estudios de Análisis Crítico del Discurso (Arriaga, 2015).

El enfoque de la literacidad crítica se entiende como una postura mental, actitud emocional o intelectual de los lectores durante la interacción con un texto, o sea, está ligado a la capacidad de gestionar la ideología de los discursos de forma crítica y divisar el punto de vista o la subjetividad de un texto. Engloba “todos los conocimientos, habilidades, actitudes y valores derivados del uso generalizado, histórico, individual y social del código escrito” (Arriaga, 2015, p. 292). Según el investigador, involucra la problematización como metodología y no una metodología de resolución de problemas, donde lo personal, lo cultural y lo social se incorporan a la clase e influyen en otras áreas del currículo.

Existen varios enfoques englobados bajo el término de literacidad crítica como explican Atienza y González (2024), y el centro de atención genéricamente reside en analizar las relaciones de los usuarios con las prácticas vernáculas y letradas, es decir, las prácticas sociales en las que interviene el uso lingüístico en contextos informales y académicos, así como estudiar el grado de acceso, disponibilidad y apropiación a tales prácticas. Además, la literacidad crítica es crucial para una educación lingüística que busque fomentar la empatía humanizadora y el diálogo (Kawachi, 2021).

Pérez (2018) advierte que, a pesar del mayor acceso a textos y prácticas letradas, ello no involucra necesariamente el acceso y la participación en las culturas letradas académicas. Según Martos (2017), el problema en la universidad es la cultura híbrida que debe de integrar la cultura letrada clásica, los conocimientos ligados a la academia vehiculados por la cultura escrita, al contexto de los nuevos alfabetismos y de la revolución de la sociedad de la información. “De ahí, el concepto inclusivo de transliteracidad como una forma de interactuar a través de una variedad de plataformas, herramientas y medios de comunicación, lo cual supone un conocimiento integrador de lenguajes y medios, desde la oralidad a la escritura”

(Martos, 2017, p. 41). En este orden, es necesario mejorar las habilidades de comunicación tanto oral como escrita en la formación del alumno universitario para lograr un eficaz desempeño profesional.

2 La enseñanza de la escritura académica en educación superior

La enseñanza de la escritura de forma contextualizada, propicia “la comprensión de la función de la lengua como actividad discursiva y no solo como un sistema de representación” (Galán *et al.*, 2020, p. 236; Villavicencio Simón; Gabriel Grajales Melian; Bandera Nápoles, 2022). De este modo, la producción y divulgación del conocimiento especializado es el objetivo esencial de los géneros académicos como prácticas discursivas inherentes a las disciplinas dentro del entorno universitario, según apuntan Bigi Osorio, García Romero y Chacón Guerrero (2019).

En esta misma línea, se coincide con García Ruiz y Salazar García (2021), al examinar la escritura académica como práctica discursiva en función de la transmisión del conocimiento y en su condición de objeto de aprendizaje:

Al igual que cualquier muestra real de lenguaje, un texto académico constituye un acto discursivo -función textual- que expresa cierto contenido acerca de ciertos hechos del mundo -función ideacional- y establece vínculos sociales -función interpersonal- entre los individuos que participan en la emisión y recepción de dicho texto. [...] Los estudiantes que aspiran a convertirse en expertos en un determinado campo del saber deben aprender a manejarlo con fluidez y cultivarlo asiduamente durante su etapa de formación. Solo así serán verdaderamente competentes a la hora de expresar y compartir los conocimientos adquiridos y estarán en condiciones de integrarse socialmente en el correspondiente colectivo de especialistas (García Ruiz; Salazar García, 2021, p. 2).

En el marco de las tipologías textuales según el ámbito de uso, conviene resaltar que se enfatiza en la producción de textos académicos. Ello requiere unas capacidades cognitivas de selección, esquematización, y reestructuración de la información: artículo científico, *abstract* o resumen, ponencia, póster, reseña, disertación, tesis, informe, proyecto de investigación, conferencia o clase presencial, donde se combinan la dimensión oral y escrita. De acuerdo con Maqueda Cuenca, García Ruiz y Garrido Berlanga (2021, p. 53), la redacción de tales trabajos académicos requiere “pensar qué se quiere decir, establecer los objetivos, crear una estructura lo más sólida posible, tener en cuenta a quién se dirige, documentarse adecuadamente y tener presente la coherencia, cohesión y las reglas sintácticas, semánticas [...]”.

Los trabajos en el área de la didáctica de lenguas profundizan en la complejidad de la escritura académica, y la necesidad de proponer cambios significativos en las prácticas de enseñanza de esta habilidad productiva como un desafío para los profesionales en la universidad tanto en cursos de graduación como posgraduación (Carlino, 2004; Errázuriz, 2017; Alonso Chacón, 2019; Bigi Osorio; García Romero; Chacón Guerrero, 2019; Carvalho; Machado, 2020; Galán *et al.*, 2020; Rodríguez; Amaya; Portilla, 2020; Romero Chala, 2020; Núñez Cortés, 2020; Alberteris Galbán; Rodríguez Sánchez; Cañizares Hinojosa, 2021; Maqueda Cuenca; García Ruiz; Garrido Berlanga, 2021; Martínez Sánchez; Escalona Falcón; Quiala Taquechel, 2021; Villavicencio Simón; Gabriel Grajales Melian; Bandera Nápoles, 2022).

Para Núñez Cortés (2020), la enseñanza de la escritura en la universidad constituye un reto, por una parte, debido a la reticencia que los docentes encuentran en ocasiones, por parte de la institución, al no propiciar iniciativas de alfabetización académica y no valorar la influencia de la expresión escrita en el rendimiento y éxito académico. Por otra, porque la aplicación de un proyecto de perfeccionamiento de esta habilidad consiste en asumir una iniciativa específica o un modelo de enseñanza de la escritura, y también exige adaptarlo al ámbito académico donde se pretende realizar.

3 Uso de los marcadores discursivos en la redacción de textos académicos

Teniendo en cuenta la relevancia de la comprensión y producción de textos académicos, es notoria la utilidad de los marcadores discursivos al organizar y orientar las relaciones argumentativas entre enunciados, por su carácter funcional en la expresión escrita. Cumplen una importante función en la tarea inferencial, que tiene en cuenta cualquier información facilitada por el contexto, las circunstancias de enunciación, la intención comunicativa, entre otros aspectos. Por tanto, su valor semántico-pragmático se relaciona con la causa y finalidad de la enunciación o función comunicativa (Martí Sánchez, 2005). Por su parte, Martín y Portolés (1999) y Domínguez García (2007) consideran que los marcadores discursivos son unidades lingüísticas invariables, extraoracionales y lexicalizadas, que guían inferencias según sus características morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, por lo que desempeñan una función textual.

Así, en el uso de los marcadores discursivos aparece la expresividad en la solución de las necesidades comunicativas como pueden ser la verbalización de contenidos afectivos, el fortalecimiento de la cohesión textual, la evaluación de un suceso, los refuerzos argumentativos, entre otros, para facilitar así, la interpretación de los mensajes. Dada su condición de signos

procedimentales de los enunciados, el contenido de los marcadores discursivos suele clasificarse como gramatical, en sentido amplio, aunque, por el tipo de unidades sobre las que opera, habría de considerarse, más bien, pragmadiscursivo (Montañez Mesas, 2009).

Pueden clasificarse en conectores, operadores argumentativos y marcadores conversacionales (Portolés, 1998; Martín; Portolés, 1999; Domínguez García, 2007; Maqueda Cuenca; García Ruiz; Garrido Berlanga, 2021). Sobre la base de las acepciones aportadas por estos autores, se definen los conectores argumentativos como claras marcas de la progresión temática y la organización semántico-pragmática del discurso, al señalar las partes del mismo. Los operadores argumentativos constituyen adverbios pragmáticos que actúan como intensificadores o atenuadores sobre el acto principal de su enunciado. Los marcadores conversacionales son típicos del habla dialogada, y su empleo responde a determinadas necesidades discursivas en las que se evidencian las funciones de la cortesía mediante los actos de habla alternados, como la ironía, la atenuación o la intensificación de los actos amenazadores de la imagen del interlocutor.

Se presta atención en concreto, al aprovechamiento didáctico de los conectores argumentativos, debido a su carácter funcional en la expresión escrita. Por tanto, en el presente trabajo se emplean los términos de marcadores discursivos y conectores argumentativos de manera indistinta. Los conectores se emplean tanto en la oralidad como en la escritura, pero la mayoría de ellos predominan en prácticas discursivas elaboradas y formales como el texto argumentativo.

Esta tipología textual se entiende como el “tipo textual en el que dominan secuencias que se esfuerzan en aportar razones y argumentos que defienden una determinada opinión del locutor y que están destinadas a convencer al destinatario sobre el acierto de esa opinión” (Domínguez García, 2007, p. 21). En este punto, se retoma que la habilidad de argumentación académica consiste en adoptar o modificar el valor epistémico de una tesis, gracias a un proceso de análisis, interpretación, generalización, comparación, etcétera, en el que la justificación de las nuevas ideas parte de la suma de evidencias relevantes en cuanto al tema construido, en concordancia con Alberteris Galbán, Rodríguez Sánchez y Cañizares Hinojosa (2021).

Muse, Núñez Cortés y Martín Muñoz (2018), indican los trabajos que enfatizan en la didáctica específica de géneros discursivos académicos argumentativos, el nexo entre la lectura y la producción de textos argumentativos en relación con la función epistémica de la escritura, con énfasis en las dificultades de escritura de textos argumentativos por parte de los estudiantes, a la influencia de estrategias, en particular, de secuencias didácticas para el perfeccionamiento

de la producción escrita de los alumnos. Desde esta perspectiva, por su parte, Alonso Chacón (2019) examina el vínculo entre el uso de los marcadores discursivos y la estructura de la argumentación en el discurso académico de estudiantes universitarios costarricenses. La autora agrega que es pertinente analizar los marcadores discursivos en el discurso académico por el papel estratégico que cumplen en él, en especial, en la construcción de textos analíticos -textos expositivos y argumentativos- y, asimismo, las habilidades para su construcción adquieren importancia para lograr el rendimiento académico durante la formación inicial.

El aprendizaje académico de las distintas asignaturas, depende de la capacidad de los alumnos para comprender y producir los textos orales y escritos propios de las diversas materias del conocimiento: texto informativo, texto expositivo, texto explicativo, texto descriptivo y texto argumentativo. En cuanto a la apropiación de la escritura como mecanismo discursivo en los cursos de graduación, Carvalho y Machado (2020) señalan la importancia de facilitar más disciplinas en los planes de estudios y emplear metodologías interdisciplinarias para mejorar la producción de los géneros textuales requeridos en la educación superior.

A este respecto, se asume el criterio de Adoumieh (2018, 2019), en relación con la relevancia de establecer el abordaje pedagógico de la escritura en el reconocimiento de los géneros desde los procesos curriculares, con la finalidad de promover que el estudiante desarrolle una actitud positiva y crítica hacia el proceso de escritura, y se adentre en la cultura de la escritura académica. En este orden de ideas, el papel del profesor es esencial y afirma este investigador:

Para ello, se tiene que comenzar con la capacitación de los mismos formadores de las distintas disciplinas, para que sean ellos quienes generen situaciones de aprendizaje, ya que la alfabetización académica no es un proceso acabado que se logra de una vez y para siempre. Además, a través del trabajo interdisciplinario, los beneficios son múltiples para todos los actores del hecho educativo. La falsa creencia de que la responsabilidad del desarrollo de las competencias lingüísticas concierne solo a los especialistas del área debe ser abandonada, pues a decir de Carlino (2005), el compromiso es de todos (Adoumieh, 2018, p. 78).

En esta línea discursiva, Errázuriz (2017) al analizar las teorías implícitas sobre los procesos de escritura académica en la formación inicial docente y su relación con el desempeño escrito, concluye que para contribuir a mejorar la escritura académica y los aprendizajes de los estudiantes de programas de formación de profesores, “sería recomendable implementar programas de lectura y escritura a través del currículo, en los que se asesore a los formadores y así considerar la escritura como una actividad con potencial epistémico de aprendizaje en todas las disciplinas” (Errázuriz, 2017, p. 45-46).

Los problemas en la consolidación de la habilidad productiva se manifiestan ya que se concibe desde la perspectiva de producto y no de proceso, de acuerdo con Adoumieh (2018). Y argumenta:

Partir de la premisa de que los primeros niveles educativos capacitan a los estudiantes para comunicarse adecuadamente en el nivel universitario es una utopía, ya que se necesita de una alfabetización académica propia del ámbito universitario y de la comunidad discursiva en la que se desarrollen los estudios (Adoumieh, 2018, p. 78).

En consecuencia, se propone el enfoque basado en el proceso para la adopción de procedimientos didácticos que posibiliten minimizar las irregularidades en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura académica en la formación inicial del futuro docente de Español como Lengua Adicional. Conforme la perspectiva teórica de Cassany, Luna y Sanz (1998), este enfoque presta atención a la corrección del producto y no al proceso de redacción. Por tanto, es de mayor interés, mejorar los hábitos de composición del texto escrito en lo concerniente a algunas cuestiones del ámbito psicolingüístico, tales como el estilo cognitivo, las técnicas o las destrezas de estudio, la creatividad y las motivaciones. En definitiva, ya no se habla de corrección sino de asesoramiento en la adquisición de habilidades de comunicación escrita.

Cassany, Luna y Sanz (1998, p. 268) establecen una clasificación extensa de estrategias para la expresión escrita que tienen finalidades didácticas partiendo de las teorías cognitiva, lingüística, psicolingüística, sociolingüística y constructivista. La comprensión y la producción de textos escritos se dirigen hacia el desarrollo de un proceso de escritura y orientan al alumno en la adquisición de estrategias y de comprensión.

Conviene que el estudio sistemático de los marcadores discursivos se inscriba en el marco de los géneros pertinentes para su comprensión y empleo, puesto que las variedades textuales posibilitan la programación de su enseñanza desde una progresión que inicie por lo más conocido y general, y luego pase a lo más particular y específico, como una de las formas más eficaces de hacer comprensibles su funcionalidad en la comunicación, a partir de la redacción de diferentes tipos de textos en la realización de las diversas tareas de carácter interactivo en el proceso para lograr el producto. Por lo tanto, se sugiere el empleo de artículos periodísticos y materiales análogos relacionados con la especialidad del alumnado, que propicien la ejemplificación de los marcadores discursivos por parte del docente.

Es oportuno, además, destacar la imperiosa necesidad de diseñar actividades para el tratamiento del texto académico en español como lengua adicional. Para ello, es útil promover la identificación de los conectores argumentativos y sus funciones, la manipulación de textos y

producción libre, con vistas a garantizar el entrenamiento de estrategias y destrezas al lograr la autonomía del alumno de Letras-Portugués-Español, para cumplir con eficacia las tareas de producción escrita que se le presenten, lo cual contribuye en gran medida, a satisfacer las expectativas académicas en la formación inicial.

Consideraciones finales

Sobre la base del análisis de la literatura examinada, se ha constatado que las distintas líneas de investigación que se ocupan de las temáticas de literacidad académica, educación lingüística y escritura académica en la educación superior, son fundamentales para repensar sobre la importancia de asumir posturas críticas en la enseñanza de la producción escrita de textos académicos, con el fin de propiciar un adecuado rendimiento académico de los alumnos de nivel universitario para mejorar su escritura académica, en particular, en los cursos de Letras-Portugués-Español en Brasil. Se examinaron los trabajos teóricos y metodológicos que investigan acerca del uso de los marcadores discursivos de organización textual en su función argumentativa por alumnos de nivel universitario para mejorar la escritura académica (Muse; Núñez Cortés; Martín Muñoz, 2018; Alonso Chacón, 2019; Martínez Sánchez; Escalona Falcón; Quiala Taquechel, 2021; Villavicencio Simón; Gabriel Grajales Melian; Bandera Nápoles, 2022).

De este modo, se ha reconocido la utilidad de los marcadores discursivos como herramienta para potenciar el desarrollo de la escritura académica en el desarrollo de las prácticas de literacidad académica en la formación inicial. Resulta válido profundizar en la relación del uso de los marcadores discursivos de organización textual en su función argumentativa y la construcción de textos analíticos como los expositivos y argumentativos, que constituyen el pilar del discurso académico (Alonso Chacón, 2019). Para el desarrollo de la escritura argumentativa, es pertinente una enseñanza más explícita de recursos estratégicos para la postura crítica frente a un campo determinado del conocimiento, esto es, la interpretación de la teoría para la defensa de puntos de vista y la evaluación de teorías, perspectivas y criterios ajenos (Alberteris Galbán; Rodríguez Sánchez; Cañizares Hinojosa, 2021).

En lo relacionado con el uso adecuado de los marcadores discursivos como herramienta básica para lograr la comprensión y producción de un texto de la especialidad, cabe señalar que ello incide, además, en el perfeccionamiento del rendimiento académico en el contexto universitario en el dominio de la educación lingüística. En tal sentido, los resultados del estudio

de Rodríguez, Amaya y Portilla (2020) indican la relación de las dificultades en el proceso lectoescritor desde la formación inicial con el rendimiento académico en estudiantes universitarios.

La inclusión de procedimientos didácticos desde un enfoque centrado en el proceso, puede constituir una posibilidad metodológica, que facilitaría la práctica pedagógica de la expresión escrita para minimizar las deficiencias en el empleo de los marcadores discursivos en la redacción de textos académicos en lengua española, por los alumnos en los cursos de graduación de Letras-Portugués con habilitación en Español. Ello contribuiría a un favorable desempeño en su formación inicial docente desde la autogestión del aprendizaje. Sugerimos profundizar en los vacíos teóricos-metodológicos que permitan ampliar las investigaciones en esta dirección, con énfasis en la articulación entre la educación lingüística y la literacidad académica, en función de proponer un cambio de enfoque dirigido a la orientación didáctica de la escritura en la educación superior, en particular, el aprovechamiento del uso de los marcadores discursivos en español como lengua adicional.

Contribuciones de la autora

Yessy Villavicencio Simón tuvo la idea inicial del proyecto. Ella es responsable de la metodología, redacción, revisión y traducción.

Referencias

- ADOUMIEH, Nour. El modelo discursivo en la escritura a través del currículo. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, República Dominicana, 14 out. 2018. DOI: <https://doi.org/10.32541/recie.2018.v2i2.pp77-93>. Disponible en: <https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie/article/view/113>. Acceso en: 20 sep. 2023.
- ADOUMIEH, Nour. Fundamentos de un modelo de escritura basado en lo discursivo. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, República Dominicana, 14 jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.32541/recie.2019.v3i1.pp102-118>. Disponible en: <https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie/article/view/148>. Acceso en: 20 sep. 2023.
- ALBERTERIS GALBÁN, Orlando; RODRÍGUEZ SÁNCHEZ, Maylín; CAÑIZARES HINOJOSA, Viviana. Propuesta didáctica para el desarrollo de la escritura argumentada del género trabajo de diploma por estudiantes de lengua extranjera: la escritura argumentada del género trabajo de diploma. *Didáctica y Educación*, Cuba, 29 nov. 2021. Disponible en: <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía/article/view/1200>. Acceso en: 21 sep. 2022.
- ALONSO CHACÓN, Paula Judith. *Uso de marcadores discursivos en el discurso académico oral y escrito de estudiantes universitarios costarricenses*. 2019. Tesis (Doctorado en Didáctica de las Ciencias, las Lenguas, las Artes y las Humanidades) - Facultad de Educación, Universidad de Barcelona, 2019. Disponible en:

https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/151342/8/PAC_TESIS.pdf. Acceso en: 21 sep. 2022.

AMADO, Deniz Costa; SILVA, Cícero da; MELO, Márcio Araújo de. A interface entre letramento acadêmico, prática de ensino e formação de leitores literários. *Linguagem em Foco*, Fortaleza, v. 12, p. 50-66, 2021. DOI: <https://doi.org/10.46230/2674-8266-12-4171>. Disponible en: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4171>. Acceso en: 03 oct. 2023.

ARRIAGA, Maria Isabel. Poesía y vida: Del texto literario a la reflexión personal en el Profesorado en Inglés. En: RIESTRA, Dora; GOICOECHEA GAONA, María Victoria; TAPIA, Stella Maris (Comp.). *Cuartas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y literaturas*. República Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de Río Negro / UNRN. Tomo II. 2015. p. 291-308.

ATIENZA CERESO, Encarnación; GONZÁLEZ ARGÜELLO, M^a Vicenta. El desarrollo de un enfoque crítico en la enseñanza del español como lengua extranjera: creencias docentes. *Zona próxima*, Colombia, n. 40, 2024. DOI: <https://doi.org/10.14482/zp.40.784.526>. Disponible en: <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/14890>. Acceso en: 03 oct. 2023.

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas de educação lingüística no Brasil. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982005000100004>. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/LdCCsV35tZzGymcnq8DeW5p/?format=html&lang=pt>. Acceso en: 10 oct. 2023.

BAGNO, Marcos. “Para que a educação lingüística seja mais realista, descarte regras obsoletas que não fazem mais parte da intuição lingüística dos falantes”: entrevista com Marcos Bagno. Entrevista conduzida por Maycon Silva Aguiar. *Policromias - Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 187-206, 2024. DOI: <https://doi.org/10.61358/policromias.2024.v9n2.65200>. Disponible en: <https://revistas.ufrj.br/index.php/policromias/article/view/65200>. Acceso en: 10 oct. 2023.

BALMASEDA MAESTU, Enrique. La enseñanza de ELE centrada en el alumno. En: MORIMOTO, Yuko; PAVÓN LUCERO, Ma. Victoria; SANTAMARÍA MARTÍNEZ, Rocío (Eds.). *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. ASELE 2015: memoria y acción en la enseñanza de ELE. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, XXV Congreso Internacional ASELE 2015. Universidad de La Rioja, 2015. p. 161-181.

BIGI OSORIO, Elisa; GARCÍA ROMERO, Marisol; CHACÓN GUERRERO, Edixon. ¿Qué textos académicos escriben los estudiantes universitarios de Educación? *Zona Próxima*, Colombia, 24 nov. 2019. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/853/85362906003/85362906003.pdf>. Acceso en: 03 oct. 2023.

CARLINO, Paula. *Escribir, leer y aprender en la universidad*: Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

CARLINO, Paula. El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, Venezuela, 10 sep. 2004. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602605>. Acceso en: 21 sep. 2022.

- CARVALHO, Richarles Souza de; MACHADO, Tania Zanette Cardoso. A apropriação da escrita acadêmica: Uma análise a partir de currículos de cursos de graduação. *Criar Educação*, Criciúma, ago/ dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.18616/ce.v9i3.5290>. Disponible en: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/5290/5527>. Acceso en: 05 oct. 2023.
- CASSANY, Daniel. *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de tinta, 2008.
- CASSANY, Daniel. Literacidad crítica: Leer y escribir la ideología. *IX Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Presentación PowerPoint Logroño, España: SEDELL/Universidad de la Rioja, 2005. Disponible en http://www.upf.edu/pdi/daniel_cassany/pdf/b05/Sedll05.pdf. Acceso en: 17 oct. 2022.
- CASSANY, Daniel; CASTELLÀ, Josep M. Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 353-374, jul. /dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p353>. Disponible en: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p353/18441>. Acceso en: 17 oct. 2022.
- CASSANY, Daniel; LUNA, Marta; SANZ, Gloria. *Enseñar Lengua*. 4. ed. Barcelona: Graó, 1998.
- CASTELLÓ, Montserrat. Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, Colombia, v. 19, n. 2, p. 346-365, 2014. DOI: <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a13>. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/7226/722679821014.pdf>. Acceso en: 10 oct. 2023.
- COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSTA, Lucas dos Santos; MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Análise linguística e letramentos críticos: interfaces possíveis. *Entretextos*, Londrina, v. 22, n. 4, p. 188–216, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5433/1519-5392.2022v22n4Espp188-216>. Disponible en: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/46686>. Acceso en: 10 oct. 2023.
- DAGA, Aline Cassol; MOSSMANN, Suziane da Silva; CORREIA, Karoliny. A Formação Docente em Linguagem Sob Ancoragem Histórico-Cultural. *Línguas & Letras*, Cascavel, v. 21, n. 50, p. 177-200, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5935/1981-4755.20200020>. Disponible en: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/24591>. Acceso en: 10 oct. 2023.
- DOMÍNGUEZ GARCÍA, María Noemí. *Conectores discursivos en textos argumentativos breves*. Madrid: Arco/Libros, 2007.
- ERRÁZURIZ, María Constanza. Teorías implícitas sobre la escritura académica en estudiantes de programas de formación inicial docente: ¿inciden en el desempeño escrito? *Signo y Pensamiento*, Colombia, 17 abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp36-71.tiea>. Disponible en: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/21091/17000>. Acceso en: 10 oct. 2023.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por una pedagogía de la pregunta: Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Trad. de Clara Berenguer Revert. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, [1985] 2013.

GALÁN GÓMEZ, Jenny Pilar *et al.* Concepciones docentes: reflexiones sobre las prácticas en la enseñanza de la escritura. *Enunciación*, Colombia, 21 sep. 2020. Disponible en: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/15422/16362>. Acceso en: 10 oct. 2023.

GARCÍA RUIZ, María Aurora; SALAZAR GARCÍA, Ventura. Desafíos lingüísticos y didácticos de la escritura académica. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, España, 07 out. 2021. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/CLAC/article/view/78293/4564456558931>. Acceso en: 15 out. 2023.

KAWACHI, Guilherme Jotto. (Sobre) Vivendo em meio ao caos: o potencial da literatura e do afeto na educação linguística crítica. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 60, n. 3, p. 686–703, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103181311030551520211024>. Disponible en: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8666349>. Acceso en: 26 oct. 2023.

KLEIMAN, Angela Bustos *et al.* O conceito de letramento na produção científica brasileira: retorno às origens, discussões para o futuro. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 63, n. 1, p. 240–254, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/01031813v63120248676257>. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/tla/a/p9F37675xm94vWt9TrKCFSP/?format=html&lang=pt>. Acceso en: 25 jun. 2024.

KLEIMAN, Angela Bustos. Literacidad e identidades en las investigaciones sobre formación docente en Brasil. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, Colombia, v. 24, n. 2, p. 387-416, 2019. DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a11>. Disponible en: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/335600>. Acceso en: 25 jun. 2025.

LEFFA, Vilson; IRALA, Vanessa. O ensino de outra (s) língua (s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. En: LEFFA, Vilson; IRALA, Vanessa (Orgs.). *Uma Espiadinha na Sala de Aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: EDUCAT, 2014, p. 21-48.

LOMAS, Carlos. Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje. En: LOMAS, Carlos. (Coord.). *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*. Barcelona: Editorial Graó, 2015, p. 8-20.

LÔPO RAMOS, Ana Adelina. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. *Revista Brasileira de Linguística Antropológica*, Brasília, v. 13, n. 01, p. 233–267, 2021. DOI: <https://doi.org/10.26512/rbla.v13i01.37207>. Disponible en: <https://periodicos.unb.br/index.php/ling/article/view/37207>. Acceso en: 25 jun. 2024.

MAQUEDA CUENCA, Eugenio; GARCÍA RUIZ, María Aurora; GARRIDO BERLANGA, María Ángela. Aspectos contextuales, pragmáticos y metadiscursivos en la escritura académica del alumnado universitario. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, España, 07 out. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5209/clac.78296>. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/CLAC/article/view/78296/4564456558934>. Acceso en: 18 oct. 2023.

MARTÍ SÁNCHEZ, Martín. Explorando la definición real de los fraseologismos. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, España, 2005. Disponible en: https://www.academia.edu/16066229/EXPLORANDO_LA_DEFINICI%C3%93N_REAL_DE_LOS_FRASEOLOGISMOS. Acceso en: 21 sep. 2022.

MARTÍN, María Antonia; PORTOLÉS, José. Los marcadores del discurso. En: BOSQUE, Ignacio; DEMONTE, Violeta. (Dir.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, 1999, p. 4051-4214.

MARTÍNEZ SÁNCHEZ, Ana María; ESCALONA FALCÓN, Clara Alina; QUIALA TAQUECHEL, Adriana. Discourse markers in academic writing. *Maestro y Sociedad*, Cuba, 15 jan. 2021. Disponible en: <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5310/4892>. Acceso en: 21 sep. 2022.

MARTOS NÚÑEZ, Eloy. Los retos de la modernidad líquida en la educación superior: el ejemplo de las redes universitarias y la lectura (pos) académica. En: ROSAS CHÁVEZ, Patricia (Coord.). *Lectoescritura. Análisis y Experiencias*. Universidad de Guadalajara, Editorial Universitaria, 2017, p. 39-53.

MATEO ANDRÉS, Joan. La formación de formadores en la Educación Superior. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 211-223, 2012. Disponible en: <http://redaberta.usc.es/redu>. Acceso en: 19 feb. 2023.

MONTAÑEZ MESAS, Marta Pilar. La posición discursiva: una propuesta para el estudio de los marcadores discursivos en la clase de E/LE. *Foro de profesores de E/LE*, España, 20 out. 2009. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4892280>. Acceso en: 20 nov. 2023.

MUSE, Cecilia Elena; NÚÑEZ CORTÉS, Juan Antonio; MARTÍN MUÑOZ, María. Evolución del uso de marcadores discursivos en textos argumentativos de estudiantes de grado y posgrado. *ReDILLeT. Revista Digital Internacional de Lexicología, Lexicografía y Terminología*, Argentina, 03 dez. 2018. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ReDILLeT/article/view/22258>. Acceso en: 21 sep. 2022.

NÚÑEZ CORTÉS, Juan Antonio. Las tutorías de escritura académica: estrategias didácticas de una tutora novel. *Enunciación*, Colombia, 21 sep. 2020. Disponible en: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/16563/16062>. Acceso en: 18 oct. 2023.

PÉREZ, Inés Gimena. Leer en la universidad. En: NATALE, Lucía; STAGNARO, Daniela (Orgs.). *La lectura y la escritura en las disciplinas: lineamientos para su enseñanza*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2018, p. 59-111.

PORTOLÉS, José. *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel, 1998.

RODRÍGUEZ, María Nuria; AMAYA, German; PORTILLA, Astrid. Estrategias didácticas para el fortalecimiento de la competencia de comunicación escrita en estudiantes universitarios. *I+D Revista de Investigaciones*, Colombia, 29 maio 2020. Disponible en: <https://sievi.udi.edu.co/ojs/index.php/ID/article/view/241/304>. Acceso en: 18 oct. 2023.

ROMERO CHALA, Bibiana Yaneth. La construcción de la intertextualidad en el género proyecto de grado: retos para la enseñanza de la escritura académica en la universidad. *Zona Próxima*, Colombia, 19 fev. 2020. Disponible en: <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/12331/214421444813>. Acceso en: 03 oct. 2023.

SILVA, Wagner Rodrigues *et al.* Ciência nas Licenciaturas? *Linguagem-Estudos e Pesquisas*, Goiás, v. 22, n. 1, p. 83-108, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5216/lep.v22i1.54461>. Disponible en: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/lep/article/view/54461>. Acceso en: 25 jun. 2024.

SILVA, Maurício; PEREIRA, Márcia Moreira. Da educação lingüística ao letramento literário: algumas diretrizes metodológicas acerca do ensino de língua portuguesa e de literatura. *(Con)Textos Linguísticos*, Vitória, v. 7, n. 9, p. 178-191, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/4854>. Acesso em: 26 oct. 2023.

SILVEIRA, Letícia; BRITO, Luiz André Neves de. Eventos de letramento no ensino superior: um estudo sobre as vivências de alunos universitários com as tarefas de escrita em sala de aula. *Trem de Letras*, Alfenas, v. 8, n. 3, 1-26, e021005, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/tremdeletras/article/view/1598>. Acesso: 23 ago. 2022.

SIMON, Yessy Villavicencio. *Educación literaria y necesidades de formación docente en los cursos de Licenciatura en Letras-Portugués-Español*: intersecciones para las prácticas de literacidad literaria. 2024. 328f. Tesis (Doctorado en Letras: Enseñanza de Lengua y Literatura) – Universidad Federal del Norte de Tocantins, Araguaína, 2024.

SIMÓN, Yessy Villavicencio; CRUZ, Lizandra Rivero; MELIAN, Ivan Gabriel Grajales. La práctica reflexiva en la formación del profesorado de español como lengua extranjera. *Linguagem em Foco*, Fortaleza, v. 13, n. 1, p. 257-273, 2021. DOI: <https://doi.org/10.46230/2674-8266-13-4895>. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4895>. Acesso: 23 ago. 2022.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STREET, Brian V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Traducción de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, Brian V.; MAY, Stephen (Eds.). *Literacies and language education*. 3 ed. Switzerland: Springer International Publishing, 2017.

VILLAVICENCIO SIMÓN, Yessy; GABRIEL GRAJALES MELIAN, Ivan; BANDERA NÁPOLES, Aneyansis. Las locuciones latinas para el desarrollo de la escritura académica en la Universidad de Oriente. *Perspectivas em Diálogo*: Revista de Educação e Sociedade, Mato Grosso do Sul, v. 9, n. 21, p. 428-437, 2022. DOI: <https://doi.org/10.55028/pdres.v9i21.14824>. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/14824/11749>. Acesso em: 03 oct. 2023.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. Curitiba: InterSaberes, 2012.

Recebido em 09 de março de 2026

Aceito em 01 de junho de 2026