

LITERATURA PRODUCIDA SOBRE LAS PRÁCTICAS ESCRITURALES DE TEXTOS
ACADÉMICOS: ESTADO DE LA CUESTIÓN.

Autoras:

JESSICA GUTIÉRREZ SÁNCHEZ

JOHANNA MILENA MOYA PUENTES

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA

BOGOTÁ, D.C

2021

LITERATURA PRODUCIDA SOBRE LAS PRÁCTICAS ESCRITURALES DE TEXTOS
ACADÉMICOS: ESTADO DE LA CUESTIÓN.

Autoras

JESSICA GUTIÉRREZ SÁNCHEZ

JOHANNA MILENA MOYA PUENTES

Director

CARLOS EDUARDO VALENZUELA ECHEVERRI

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA

BOGOTA D.C.

2021

AGRADECIMIENTOS

Las estrellas son tan lindas, brillan sin cesar las noches más oscuras, hacen que el cielo este lleno de vida, al verlas es como si no estuvieras solo y pudieras hablar con ellas, solo basta con estirar tus brazos y abrir tus manos para tocarlas y sentirte satisfecho.

Así son los sueños, se sienten tan inalcanzables, que vas por la vida tratando de alcanzarlos, se ven allá detrás de las montañas perdiéndose con el amanecer y se siente tan frustrante que piensas en rendirte y no seguir.

Así es como me sentí con este trabajo, pero al final hay una luz que te anima Y Te da fuerzas para luchar por lo que quieres y esa luz fue mi familia, quien día a día me animaba a seguir persiguiendo lo que por varios años me costó conseguir, para ellos va este inmenso agradecimiento.

Gracias por su paciencia, por su amor, por ayudarme a conseguir esa estrellita que se me iba de las manos.

¡Pues al final! ¡LO LOGRÉ!

JOHANNA MOYA

A mis padres, embriagados de coraje y fortaleza que me han heredado su resiliencia para no rendirme nunca, me enseñan con gentileza y valentía a ver el pasado como un viejo amigo/conocido del que no se debe renegar y a fijar los ojos expectantes hacia adelante.

JESSICA GUTIÉRREZ SÁNCHEZ

INDICE

INDICE.....	4
INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO 1: ¿QUÉ SENTIDO TIENE HABLAR DE ESCRITURA ACADÉMICA?	8
CAPÍTULO 2: PROCESO PARA EL ESTADO DEL ARTE	14
2.1 Proceso Metodológico:	15
2.2 Criterios de Inclusión y Exclusión	15
2.3 Técnica de análisis de Contenido	16
Tabla 1	17
Tabla 2	18
CAPÍTULO 3: ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	19
3.1 Clasificación de acuerdo con el tipo de población de análisis	19
3.2 Clasificación de artículos de acuerdo con el tipo de metodología de análisis	28
3.3 Clasificación de artículos de acuerdo con el tipo de Enfoque de análisis	37
3.3.1 Análisis del Enfoque sociocultural	38
3.3.2 Análisis del Enfoque cognitivo y sociocognitivo	40
3.3.3 Análisis del Enfoque comunicativo	43
3.3.4 Análisis del Enfoque de Aprendizaje de la Escritura	46
3.3.5 Análisis de Nueva mirada desde la literacidad	50
DISCUSIÓN A PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN	53
4.1 La escritura como dificultad en los estudiantes	53
4.2 El acompañamiento de expertos en la escritura	54
4.3 La escritura vista desde los diferentes enfoques	55
CONCLUSIONES.....	57
REFERENCIAS	60
ANEXOS.....	67
Anexo 2.....	68
Anexo 3.....	71
Anexo 4.....	73

INTRODUCCIÓN

En la universidad se espera que el estudiante cuente con conocimientos y habilidades escriturales que le permitan ingresar a la cultura académica de manera ágil y oportuna, lo anterior ha sido tema de gran interés para diferentes autores dadas las distintas preocupaciones de las instituciones por la escritura de los estudiantes, esto puede obedecer a las dificultades en la comprensión y producción de los textos exigidos en la comunidad académica, lo cual representa un reto para instituciones, maestros y estudiantes, pues, escribir no es una tarea sencilla, requiere de aprender contenidos propios que respondan a una cultura académica constituida por un campo disciplinar específico y un discurso en particular.

Para inscribirse en este campo es necesaria la **Alfabetización académica** (p.371), es decir enculturizarse¹ en la academia, pues la formación a través de la escritura en la universidad implica no solo enseñar a escribir sino a través de la escritura permitir a los sujetos transformar conocimientos, conceptualizar y desarrollar prácticas adecuadas y eficaces, que potencien el pensamiento epistémico², lo cual dará como resultado un trabajo de carácter académico.

En ese sentido, esta investigación es un estado del arte de los textos seleccionados que permite identificar, analizar y revisar las investigaciones frecuentes de la escritura, de manera que se obtenga una caracterización de la literatura producida sobre la escritura académica. El proceso investigativo se planteó en tres etapas: (1) Rastreo bibliográfico: realizando una

¹LA ENCULTURACIÓN: es un proceso en el cual se integra un individuo a la cultura académica. En palabras de Guzmán-Simón, F. & García-Jiménez, E. (2016) la enculturación es entrar a un proceso de adquisición de un “producto cultural en forma de conocimientos, actitudes, habilidades y modos de hacer que conocemos como alfabetización académica”. (p. 2)

²En Palabras de Erazo y Martínez (2019) “LA FUNCIÓN EPISTÉMICA es atribuida a la escritura, cuando el sujeto que la realiza pone en juego una actividad cognitiva diversa y compleja, relevante en la estructuración del pensamiento. Así, lo epistémico se refiere a los modos como se usa el lenguaje escrito para construir conocimiento aprender. También se refiere a las operaciones cognitivas que se emplean al hacer uso del lenguaje para pensar, descubrir y transformar, crear y construir el saber.” (p.33)

búsqueda de las fuentes más referenciadas en las investigaciones sobre escritura universitaria; (2) Clasificación de documentos, a partir de las categorías establecidas en la investigación; (3) Sistematización y análisis de la información recolectada, (4) Elaboración del informe que recoge el análisis y discusión de la investigación realizada, además de las conclusiones.

La técnica empleada para esta investigación fue el análisis de contenido que, según Berelson (1952), es objetiva y sistemática y se basa en tres niveles: superficie, análisis e interpretación, así mismo se construyeron matrices de análisis que permitieron la extracción de estructuras hermenéuticas.

Finalmente, en calidad de hallazgos los avances alcanzados en la categorización escritural realizada dan cuenta de cómo se sitúa la escritura universitaria como un instrumento comunicativo, en la medida que, a través de esta, los estudiantes manifiestan su pensamiento crítico. Se advierte que el fortalecimiento de la alfabetización escritural es dado para incluir de forma efectiva a los estudiantes en la cultura académica, optando por establecer un corpus teórico que dé cuenta de los avances escriturales de los estudiantes universitarios y que sea evaluable, en función de establecer metas de mejoramiento y el estado de la alfabetización.

Así, la caracterización obtenida del tipo de investigaciones que se han llevado a cabo en el área de escritura académica en los últimos 18 años, analiza los diferentes enfoques: el cognitivo y sociocognitivo, orientado a la resolución de problemas de escritura; el enfoque sociocultural que aborda la escritura como una práctica social propia de la cultura universitaria a la que pertenece; el enfoque comunicativo establece un puente de comunicación entre maestros, estudiantes y tutores, teniendo en cuenta la relación escritura y demás saberes disciplinares; el enfoque de aprendizaje de la escritura desde un proceso creativo que produce cambios y

transformaciones en el pensamiento de los estudiantes; finalmente la Nueva mirada desde la literacidad como práctica inscrita en un contexto social, ideológico e histórico.

De igual forma dichos enfoques se interrelacionaron y delimitaron de acuerdo con los textos y autores revisados obteniendo como producto un constructo conceptual que permite generar un referente de comprensión y de aportaciones a la enseñanza de la escritura universitaria.

CAPÍTULO 1: ¿QUÉ SENTIDO TIENE HABLAR DE ESCRITURA ACADÉMICA?

En la universidad se espera que el estudiante cuente con conocimientos y habilidades escriturales que le permitan ingresar a la cultura académica de manera ágil y oportuna sin generar ningún retroceso en la misma. Esto ha sido tema de gran interés por diferentes autores dadas las distintas preocupaciones de las instituciones por la escritura de los estudiantes, lo cual puede obedecer a las dificultades en la comprensión y producción de los textos exigidos en la comunidad académica, lo cual representa un reto para instituciones, maestros y estudiantes, pues, escribir no es una tarea sencilla, requiere de aprender contenidos propios que respondan a una cultura académica constituida por un campo disciplinar específico y un discurso en particular.

Las prácticas de la escritura en el ámbito académico adoptan nuevas significaciones a manera de saberes y sentidos, transmitidos por códigos lingüísticos adoptados en la elaboración de los diferentes textos, perteneciendo a una cultura homogeneizadora³ en el discurso universitario, que las hace diferentes de otros espacios lingüísticos. La escritura hace parte integral de los procesos semánticos y epistémicos, configurados por medio de estrategias de enseñanza y de aprendizaje que contribuyen a hacer más eficaz el proceso del discurso escrito.

La vida académica exige una intensa producción intelectual que deviene de la propia función de saber y de investigación, lo cual obliga a apropiarse de las herramientas provistas por la cultura letrada; de esta manera, la escritura contribuye a pensar, organizar, crear ideas y producir conocimiento, dentro de un determinado campo del saber, que circula en el medio académico.

³Al estar inmerso en la cultura académica se habla el mismo idioma como si fuera uno solo, es decir pertenecer a un intercambio de saberes y conocimientos propios de la cultura académica.

Por lo tanto, la universidad es el escenario propicio, donde fluyen los diversos saberes con sus enfoques teóricos, metodológicos y pedagógicos que exige a los estudiantes una intensa calidad intelectual, con parámetros y reglas que permiten apropiarse del dominio escritural en la cultura académica, de tal manera que ellas posibiliten acceder en la construcción de modelos de representación acordes con las lógicas de producción de conocimiento en cada campo de saber.

Escribir en la universidad no es una tarea fácil y requiere del desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas que permitan al estudiante realizar búsquedas más allá de los procesos formativos estrictamente curriculares, pues “a través del lenguaje escrito se propicia la reflexión del metalenguaje de la ciencia de referencia en la que se forman los estudiantes” (Rojas y Jiménez, 2012, p. 26). Es decir, lograr el dominio de una ciencia a nivel conceptual y también comunicar el mensaje efectivamente, manejando el discurso y por ende los recursos formales que lo tipifican y lo definen, lo cual no es una tarea sencilla.

En otras palabras, escribir es entrar al mundo de la alfabetización académica implementando las estrategias necesarias para participar en el discurso de las diferentes disciplinas pertenecientes a una cultura letrada (Vargas, 2007). Lo que implica apropiarse del dominio escritural, generando construcción de conocimientos, ayudando a fortalecer habilidades transformadoras del pensamiento, entendiendo y asimilando la forma de actuar y pensar en los distintos campos académicos, lo que permite escribir de forma acertada.

En ese sentido, varias investigaciones latinoamericanas abordan la escritura y sus diferentes prácticas en tanto proceso dinámico, exigente y complejo que se aprende constantemente y permite conceptualizar diversos aprendizajes; por lo que, la formación a través de la escritura en la universidad implica no solo enseñar a escribir, sino también permitir a los sujetos transformar diversidad de conocimientos.

Las distintas prácticas de escritura han sido tema de gran interés por varios años, puesto que, la escritura deviene de una tradición⁴ y construcción del saber en el campo universitario, haciendo que la escritura promueva ciertos modos de leer y escribir, ciertas prácticas de lectura y escritura en atención a un tipo particular de cultura académica⁵, la cual supone manejar una serie de parámetros y de reglas que requieren del fortalecimiento de una alfabetización académica; lo que implica apropiarse del dominio escritural, manejando los diferentes parámetros y reglas a lo largo de la producción textual, además de una intensa y particular exigencia intelectual.

Es decir, los estudiantes pueden transformar los modos de leer y escribir si cuentan con múltiples estrategias que se configuran y se desarrollan en cada aula de acuerdo con los requerimientos de cada docente (Pérez y Rincón, 2013), por ende, *se puede aprender a través del propio ejercicio de la escritura*, con avances y retrocesos constantes que requieren de un espacio y de un tiempo para su elaboración (De la Barrera y Bono, 2004).

Por lo cual, la intención es que, cuando los estudiantes de educación superior escriban, lo hagan en el marco de un nivel que les permita dar cuenta de sus conocimientos y de sus habilidades, que lo hagan de la manera más precisa, completa y correcta. Sin embargo, la escritura universitaria enfrenta el hecho de que los estudiantes tienen muchas dificultades en las actividades que requieren de competencias básicas para la escritura.

Una de las explicaciones puede ser que las actividades en la educación básica y media no logran resolver el problema de la formación de lectores y escritores competentes (Pérez y

⁴ Se ha utilizado de generación en generación a lo largo de toda la vida académica.

⁵ La cultura académica expresada a través de diferentes tipos de escritos, consolida unas prácticas de escritura académica, dada la apropiación de dominios, habilidades y estrategias que implican cierta complejidad en la escritura universitaria (Olson, 1998).

Rincón, 2013). Las actividades de lectura y escritura parecen propiciar aprendizajes meramente reproductivos y superficiales (Carlino, 2005), lo cual dificulta el ingreso del estudiante a la cultura académica de la educación superior.

Ahora bien, algunas instituciones ofrecen cursos de comprensión y producción de textos, por lo general, en los primeros semestres de la universidad. Sin embargo, algunos estudios indican que estos no garantizan mejoras en la escritura académica de los estudiantes pues se presentan como una práctica tediosa y exigente, sin que haya habido un proceso de enseñanza (Carlino, 2005).

Por lo que, movimientos como WAC y WID⁶, que surgieron a mediados del siglo XX en países de habla inglesa como Estados Unidos, Gran Bretaña y Australia, comprenden la escritura como un programa de carácter pedagógico, con estrategias didácticas que buscan ocuparse del aprendizaje y de la formación disciplinar de los estudiantes; incorporando un aprendizaje de la escritura con fines comunicativos y apoyados en la alfabetización académica, desde estructuras sintácticas, epistémicas y retóricas, apoyadas en un conjunto de saberes y estrategias que utiliza un sujeto en la comunidad científica o disciplinar a la cual pertenece; “así como el análisis y construcción de textos escriturales necesarios para aprender en la universidad” (Carlino, 2005, p.3). La alfabetización académica da sentido a una escritura que permite reflexionar, cuestionar sobre diversidad de temas, replantearse y exigir un aprendizaje continuo.

Ahora bien el vocablo “alfabetización” corresponde a la cultura en torno al escrito de carácter organizado y educativo que refleja un conjunto de prácticas letradas, inscribiendo a los

⁶ WAC (“Writing Across the Curriculum”, escribir a través del currículo) y WID (“Writing in the Disciplines”, escribir en las disciplinas). Estos programas recogen el ideario de las corrientes pedagógicas homónimas: WAC subraya el potencial elaborativo (cognitivo, epistémico, de aprendizaje) que alberga el escribir. WID enfatiza las diferencias en las formas de pensar / argumentar entre campos disciplinares (Bazerman et. al citado por Carlino, 2008, p.174)

sujetos en una cultura académica que se disfruta (Tolchinsky y Simó, como se citó en Carlino, 2005). Es así, como la alfabetización deja de ser la mecanización de una gramática, para incluir a los sujetos en un lenguaje escrito con un propósito cultural.

Es necesario agregar que los movimientos de enfoque cognitivista WID y WAC ⁷ dan origen a la categoría “alfabetización académica”, no como una estrategia remedial a la formación escritural universitaria, sino, como la transmisión de un saber en relación con diversos contenidos disciplinares (Carlino, 2005). La alfabetización académica implica el diálogo interdisciplinar que amplía una cultura escrita y dispone de una formación en los modos de leer y escribir para adquirir, construir, transformar y elaborar conocimientos.

De esta manera, la categoría “alfabetización académica”, se especializa en dos nociones: una sincrónica, sobre las prácticas y representaciones propias de las diversas comunidades disciplinares y otra diacrónica, respecto al modo en que se incluye como miembro de la cultura escrita (Carlino, 2005), también representa un conjunto de estrategias que la hacen parte de las diferentes actividades y discursos pertenecientes a la producción y al análisis de los textos escritos en la universidad.

En síntesis, todos estos movimientos emergentes no dieron espera al desarrollo de nuevas vertientes y enfoques investigativos que amplían las miradas en la escritura, logrando un desarrollo de componentes argumentativos e intelectuales en contenidos lingüísticos y retóricos (Rincón y Gil, 2010), capaces de generar una cultura escritural apropiada, además de atender finalidades discursivas.

⁷ WAC (“Writing Across the Curriculum”, escribir a través del currículo) y WID (“Writing in the Disciplines”, escribir en las disciplinas). Estos programas recogen el ideario de las corrientes pedagógicas homónimas: WAC subraya el potencial elaborativo (cognitivo, epistémico, de aprendizaje) que alberga el escribir WID enfatiza las diferencias en las formas de pensar / argumentar entre campos disciplinares (Bazerman et. al citado por Carlino, 2008, p.174)

En este orden de ideas, desde diferentes investigaciones nacionales e internacionales estudiadas en los diferentes movimientos y enfoques sobre la escritura académica, se habla de una lengua escrita como objeto de enseñanza y aprendizaje que puede ser abordada desde diferentes perspectivas, dependiendo del foco de atención, según los procesos psicológicos, sociológicos y culturales implicados en la composición, atravesados por estrategias didácticas de la enseñanza y condicionadas por el contexto; en ese sentido cada enfoque aporta datos y respuestas del qué, cómo, cuándo y dónde enseñar prácticas de escritura (Caldera, 2003).

Por tanto, este trabajo busca caracterizar las investigaciones recurrentes de los últimos 18 años en materia de escritura académica y reflexionar alrededor del papel de la escritura en la vida universitaria. De allí el interés por revisar, analizar e indagar sobre las contribuciones de diferentes investigaciones nacionales e internacionales en las prácticas de escritura en la universidad.

CAPÍTULO 2: PROCESO PARA EL ESTADO DEL ARTE

Para llevar a cabo nuestro trabajo de investigación utilizamos la metodología estado del arte como herramienta esencial para el desarrollo de investigaciones reflexivas y analíticas en universidades y centros de investigación, permitiendo revisar la situación actual de la producción en escritura universitaria, pues según Guevara (2016) un estado del arte permite realizar una “lectura interpretativa y crítica de aspectos convergentes y divergentes” (p.169) que ayudan a crear nuevas “reflexiones, interpretaciones y comprensiones del objeto de estudio” (p.169).

Para ello, abordamos el estado de la cuestión como estrategia cualitativa, de alcance descriptivo, alrededor de investigaciones de escritura académica en Latinoamérica a lo largo de los últimos 18 años (Guevara, 2016). Este estudio requiere de un análisis hermenéutico y crítico realizado a través de matrices que permitieron la extracción de estructuras hermenéuticas.

Este estado del arte plantea como **objetivo general**, establecer una caracterización sobre el estado de la cuestión de investigaciones en relación con la escritura académica a través de la literatura científica publicada en Latinoamérica en los últimos 18 años. Para alcanzar dicho propósito, se diseñaron los siguientes objetivos específicos: A. Identificar y analizar artículos investigativos sobre de las prácticas escriturales de textos académicos en el contexto descrito, recuperables a través de las bases de datos. B. Clasificar los artículos investigativos de acuerdo con las categorías planteadas. C. Elaborar un informe de recurrencias en las matrices diseñadas para tal fin.

Es así como en esta investigación realizamos una revisión del contexto histórico-cultural sobre las prácticas escriturales en Latinoamérica, logrando darle sentido a la investigación en tanto que no se encasilla en un solo método para revisar, clarificar y delimitar la naturaleza de estudio sin desligarse del campo investigativo. Es así como en este documento se presenta un

análisis e interpretación hermenéutica de la información recolectada sobre la escritura académica, centrándose en la técnica de análisis de contenido.

2.1 Proceso Metodológico:

Para el desarrollo de este estado del arte se establecieron las siguientes fases de trabajo:

Fase 1- Rastreo bibliográfico: se realizó una búsqueda a partir de plataformas virtuales como *Scielo*, Base internacional bibliográfica sobre lectura y escritura de la Universidad Tecnológica de Pereira, repositorio de las universidades Pedagógica Nacional, Francisco José de Caldas, Universidad de los Andes, *académica.org*, *Dialnet* y *Google Académico*, entre otras, de acuerdo con las categorías planteadas y los criterios de inclusión y exclusión.

Fase 2 - Clasificación de documentos: se logró establecer una lista de 100 artículos la cual se depuró hasta obtener 20, de acuerdo con el corpus teórico organizado en delimitación y categorías como población, metodología y enfoques.

Fase 3 - Análisis de documentos: Se hizo la lectura de los artículos seleccionados y se tematizaron de acuerdo con la matriz de análisis.

Fase 4 - Elaboración del informe: se recogen las consideraciones finales y análisis de la investigación realizada.

2.2 Criterios de Inclusión y Exclusión

Para el proceso de inclusión y exclusión de los artículos recolectados se emplearon técnicas de búsqueda ligadas a plataformas digitales basadas en las palabras claves como: cultura letrada, alfabetización académica, prácticas de lectura y escritura en la universidad, escribir para aprender, escritura en la academia, escritura latinoamericana, potencial epistémico, entre otras.

El criterio de selección fue el cumplimiento de los siguientes aspectos: estudios publicados y aprobados desde la cultura académica en torno a la escritura universitaria, artículos de fácil acceso digital y trabajos investigativos latinoamericanos durante los últimos 18 años. Se seleccionaron aquellos artículos que hacen referencia a los movimientos de enfoque anglosajón WID y WAC⁸, alfabetización académica y modelos de enseñanza de la escritura. Se excluyeron investigaciones en idiomas distintos a la lengua castellana.

Es clave precisar que el criterio de elección sobre el periodo de tiempo y rastreo geográfico escogido para los artículos investigativos (últimos 18 años en Latinoamérica) es debido a que la escritura académica como campo de estudio tiene mucha fuerza en los países anglosajones de acuerdo con movimientos como WID y WAC en Estados Unidos y Canadá, a diferencia que en Latinoamérica este campo empezado a ser tema de interés hacia el año 2000 tomando fuerza en países como Argentina y extendiéndose a otros países como México, Colombia, Chile, entre otros.

2.3 Técnica de análisis de Contenido

Se empleó la técnica de análisis según Berelson (1952), pues su carácter objetivo y sistemático se basa en la superficie, el análisis y la interpretación, para revisar aspectos relacionados con el enfoque escritural, las metodologías y los tipos de poblaciones empleados en las investigaciones de escritura.

En cuanto a la delimitación, se consideró el origen y el año de la publicación, con el fin de ubicar las regiones de mayor producción textual frente al tema. Se tuvo en cuenta la población a la cual va dirigida la investigación, pues permite establecer el perfil de la alfabetización

⁸ WAC (“Writing Across the Curriculum”, escribir a través del currículo) y WID (“Writing in the Disciplines”, escribir en las disciplinas)

propuesta. En este aspecto, también se señalaron las metodologías con el fin de revisar el alcance del estudio y su impacto en la población.

Frente a los enfoques se tuvieron en cuenta los de tipo cognitivo, sociocognitivo, sociocultural, comunicativo, aprendizaje de la escritura y nueva mirada desde la literacidad, los cuales dan cuenta de los procesos de escritura académica y de las estrategias de alfabetización escritural.

Para la construcción de una caracterización de lo que en materia de investigaciones de escritura académica se ha hecho, se realizó la siguiente matriz de análisis.

Tabla 1

Diseño de análisis de contenido

Diseño de Análisis de Contenido	
Delimitación	Enfoques
	Enfoque cognitivo y sociocognitivo
País	Enfoque Sociocultural
Año	Enfoque Comunicativo
Población	Enfoque de Aprendizaje de la Escritura
Metodologías	Nueva Mirada desde la Literacidad

Nota: Elaboración propia

Así mismo para la recolección y tematización de la información se empleó el siguiente instrumento, donde se relacionan las características de autoría y publicación del texto, conceptos, paráfrasis y comentarios asociados con las categorías de análisis (Tabla 2).

Tabla 2

Instrumento de recolección de información

LIBRO REVISTA	AUTOR EDITORIAL	ARTÍCULO	PÁGINAS	CONCEPTOS	PARÁFRASIS O CITA TEXTUAL	COMEN TARIO
--------------------------	----------------------------	-----------------	----------------	------------------	--	------------------------

Nota: Modelo de tematización usado en el proceso de identificación y recolección de información.

Finalmente, para la presentación de resultados se construyó una red de análisis a partir de categorías como: grupos poblacionales, tipo de metodologías y enfoques de análisis, teniendo en cuenta que el estado del arte permite conocer tratamientos conceptuales y la metodología predominante.

Al analizar priorizamos establecer los enfoques predominantes, la metodología y el tipo de población ya que, en la mayoría de los artículos suelen priorizar a los estudiantes como población objeto, mientras que los profesores suelen brillar por su ausencia o son muy pocas las investigaciones que los tienen en cuenta.

CAPÍTULO 3: ANÁLISIS DE RESULTADOS

Al analizar e interpretar los datos recogidos a través de las fuentes seleccionadas, sobre lo que se dice acerca de las prácticas de escritura en las universidades latinoamericanas, es pertinente identificar el tipo de población al cual se dirigen, la metodología utilizada y los enfoques dominantes en la siguiente red de análisis.

3.1 Clasificación de acuerdo con el tipo de población de análisis

De acuerdo con las diferentes investigaciones el sector poblacional predominante son los estudiantes y muy pocas son dedicadas a los profesores, como lo muestra el análisis en los siguientes textos. Por otro lado, es pertinente mencionar que la cultura académica tiene gran influencia en programas de alfabetización académica, haciendo esfuerzos de intervención en el campo de la escritura en la universidad de forma integral (*Revisar anexo 1*).

Entre estos estudios encontramos el trabajo realizado por Paula Carlino, quien en su texto. *El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria* estudio publicado en Venezuela, invita a la comunidad académica a generar o emprender nuevos estudios en relación con las dificultades de escritura en los universitarios. Carlino (2004) reconoce que las dificultades escriturales en la academia no sólo son responsabilidad de los alumnos sino de la comunidad universitaria en su conjunto, dado que tanto los estudiantes como la institución educativa tienen la responsabilidad en el aprendizaje y producción de conocimiento.

De allí que en su documento presenea4 dificultades en la producción de textos como:

1. La dificultad para escribir teniendo en cuenta la perspectiva del lector: Los estudiantes escriben sobre un tema y lo colocan en el papel tal cual como lo

piensan sin tener en cuenta quien los lee; por lo que se perdería de vista la intención comunicativa⁹, aspecto de gran vitalidad en el discurso escrito.

2. El desaprovechamiento del potencial epistémico de la escritura: la mayoría de los estudiantes no logran adecuar el tema a las necesidades del lector, escriben desde su punto de vista, sin un propósito, lo que impide transformar el conocimiento.¹⁰
3. Revisar solo la superficie del texto: según esta tendencia los estudiantes desarrollan textos en forma lineal descuidando la revisión para centrarse en aspectos locales y superficiales.
4. La postergación del momento a escribir: esta tendencia permite identificar la dificultad de los estudiantes al escribir desde un enfoque propio ya que existe una “inseguridad acerca de los estándares que se esperan del escrito, del desconocimiento de los criterios con los que será tratado” (Rienecker (2003) citado por Carlino, 2004, p.324) es decir hay una angustia frente a la página en blanco, lo que genera una inseguridad al momento de escribir y no saber cómo empezar.

Por lo tanto, los textos académicos que pertenecen a la comunidad o cultura letrada, son composiciones escritas que necesariamente requieren de una previa y ardua reescritura por parte de quien escribe, además implica un propósito y es entablar una comunicación de manera objetiva y asertiva con el lector (Carlino, 2004).

⁹INTENCIÓN COMUNICATIVA: el propósito que se tiene al transmitir el mensaje (Carlino, 2004).

¹⁰TRANSFORMAR EL CONOCIMIENTO: “Cuando se tiene oportunidad de producir o comprender textos escritos, de trabajarlos y confrontarlos con otros textos, se construye conocimiento” (Coronado y Rodríguez, 2000, p.79)

Por lo que para la autora es importante que los docentes y las instituciones, diseñen en sus políticas estrategias para reflexionar sobre el lugar de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en la producción de conocimiento en la comunidad académica en general.

Por otro lado, el artículo de Brailovsky et al (2011) llamado *Aprender escribiendo. Análisis de aplicación de dispositivos de enseñanza basados en la escritura de textos formales* en Argentina, arrojó que las prácticas de escritura y lectura universitaria son mediadas por la “clase magistral expositiva del docente” (p.2), tal como las cátedras. Su trabajo destaca el abordaje de las perspectivas de dos grupos poblacionales: a) estudiantes logrando comprender la postura del docente; y b) los docentes que pueden conocer más directamente el proceso escritural de los estudiantes.

Según la investigación estas cátedras conllevan a una aparente instrumentalización de la escritura académica con fines evaluativos por parte de los docentes. Por ello, los autores analizan dispositivos como reseñas de clase, juegos de escritura como cadáver exquisito, de preguntas, texto planificado, guía de léxico y parcial “de dos vueltas” que no necesariamente muestran fines de evaluación, sino que pretenden que al momento de escribir el estudiante sea consciente de lo que escribe y de cómo escribe (Brailovsky et al. 2011).

De igual manera estos dispositivos ayudan a mejorar la interacción docente - estudiante, estudiante- docente y con la comunidad académica en general, lo que facilita que las cátedras no sean solo expositivas donde solo hay un interlocutor, sino que el estudiante pueda indagar, aprender, pensar, leer, vincular saberes y desarrollar conocimiento a través de la escritura (Brailovsky et al, 2011).

En esa medida los autores proponen estrategias que servirían para pensar la escritura de manera diferente desde la perspectiva docente, teniendo en cuenta que no hay una única forma de

escritura. Reconocen que el uso de dispositivos¹¹ “no pretende constituir en sí mismo un método, ni avalar concepciones únicas acerca de los procesos de apropiación de la lengua escrita, sino dar lugar a una forma - entre tantas posibles – de abordar la escritura de un texto académico" (p.12). Esto demuestra que la variabilidad en la escritura y su uso para el aprendizaje es posible sin dejar de lado el carácter académico.

Sin embargo, para los autores es preocupante la dificultad de los estudiantes en la escritura, por dos razones:

En las prácticas de escritura de los estudiantes aparecen prácticas que se vinculan directamente con estas consideraciones acerca de la extensión, no sólo la especulación con los tipos de tamaños de fuentes y los interlineados para lograr mayores o menores extensiones, sino también (y aquí es donde los dos problemas anticipados se articulan), el ‘coppasteo’, que además de una búsqueda de darle "seriedad "al texto puede funcionar como una búsqueda de darle extensión. (p.10)

Es decir, que la escritura de los estudiantes parece tener un carácter superficial, de economía del esfuerzo, donde el *coppasteo* se traduce en tomar frases literales desde internet, u otros textos referentes sin pensar en las consecuencias que esto puede generar. Sin embargo, según los autores, los profesores optan por una actitud de indiferencia ante los errores de escritura de los estudiantes, pues consideran que los alumnos los ven como “profesores vigilantes” con una mirada de acusación o juicio.

¹¹En su artículo Brailovsky et al (2011) mencionan: “Los dispositivos consisten en propuestas de escritura insertas en el marco de las asignaturas, sencillas en su diseño y basadas en los aspectos que contemplan nuestros objetivos específicos, esencialmente: distintos grados de planificación de la estructura textual, diferentes extensiones y formatos, diversos modos de articulación con discusiones previas sobre los contenidos y la implementación de propuestas donde aparecen ciertos grados de ludicidad en el formato de la actividad.” (p.2)

Buscando cambiar esta perspectiva Brailovsky et al (2011), optan por utilizar disparadores textuales con el objetivo de captar el interés de los estudiantes “por dar seriedad y extensión a sus producciones sin conducirlos a alienar su escritura” (p.12). Por lo que sugieren que, tanto docentes como estudiantes, podrían utilizar un diálogo pedagógico durante la escritura; dejando entrever que así sea una escritura de “copypasteo”¹², una escritura en borradores o una escritura con potencial epistémico, se requiere transformar el pensamiento de quien escribe.

De igual manera el artículo investigativo de Márcia Sipavicius Seide y Lucía Antonia Natale en 2017, Brasil, llamado *Concepciones de la escritura y de la alfabetización académica en devoluciones escritas de docentes universitarios: un estudio contrastivo*, arrojó que los niveles escriturales de los universitarios de primeros semestres presentan dificultades ante aspectos básicos de la escritura académica; esto hace que los docentes tengan que dedicar mayor tiempo a explicaciones básicas y profundizar en ellas, esperando que los alumnos revisen los textos y mejoren su escritura.

Según Seide & Natale (2017), los textos académicos de estudiantes de primeros semestres son escritos que requieren una reescritura guiada por un docente que ayude a mejorar en los estudiantes los modos de escribir y la manera de pensar. Así mismo, se espera que los estudiantes de últimos semestres sean capaces de argumentar y lograr una escritura de carácter académico y epistémico, que transforme su propio pensamiento y el del lector

Esta investigación contrasta dos casos desde la mirada de la profesora María de Brasil y la profesora Mariana de Argentina, tomando como muestra una entrevista y comentarios que hacen las profesoras acerca de la escritura de sus estudiantes. En primer lugar, ambas docentes

¹² Brailovsky et al (2011)

muestran adhesión a una concepción de la escritura que contempla tanto los procesos como los géneros y el contexto social y epistemológico de la asignatura; en segundo término, las dos dan cuenta de una concepción del aprendizaje interesada en las necesidades de los estudiantes (2017, p.271).

En los dos casos, las docentes enuncian la importancia de la enseñanza de la escritura desde aspectos de orden disciplinar dirigiéndose a cuestiones de discurso y género, facilitando el camino del estudiante en el proceso de escritura. Sin embargo, al limitarse a estos dos aspectos hacen del “docente un facilitador que pone a la disposición de los estudiantes materiales de lectura atractivos” (Hyland, 2002 citado por Seide et al. 2017, p.258), dejando de lado la capacidad de producción y argumentación de los estudiantes en la escritura académica.

De esa manera, algunas de las investigaciones latinoamericanas se centran en aspectos básicos que siguen representando obstáculos para los estudiantes, haciendo especial énfasis en una escritura que considere la gramática y normas establecidas por la comunidad académica.

Por otro lado, Vázquez (2008), en el texto *La producción de textos académicos escritos a partir de fuentes múltiples en la universidad: exigencias de la tarea y dificultades de los estudiantes* investiga sobre el carácter exploratorio acerca de las formas en que la población estudiantil universitaria asume los principales obstáculos al resolver tareas de lectura y escritura. Esta investigación analiza el concepto de síntesis discursiva como la organización, selección e integración de la información en un texto académico. Este concepto supone, hacer ejercicio de prácticas de lectura y escritura ya que requieren de la capacidad de vincular la forma semántica, la información y la habilidad de producir de manera coherente y autónoma textos; por supuesto

respetando la información referenciada y los requerimientos del discurso que implica el texto producido (Vázquez, 2008).

El centro de atención en su estudio fue la población estudiantil: a una muestra de 80 estudiantes de las carreras de Licenciatura en Psicopedagogía y Profesorado de Educación Especial en Colombia, a los cuales se les aplicó cuestionarios cerrados con el propósito de que ellos mismos señalaran las cinco principales dificultades en la tarea de elaborar un escrito a partir de fuentes referenciales. Lo interesante del desarrollo del artículo de Vázquez (2008) es que se problematizan las dificultades de escritura y de lectura señaladas por la propia población estudiantil. Los estudiantes reconocen que las principales dificultades que los afectan en términos de escritura tienen que ver con el hecho de enfrentar la producción de textos académicos que demandan la capacidad de relacionar textos, autores y temas; además, los estudiantes reclaman que son escasas las competencias aprendidas para “elaborar la macroestructura del texto por escribir y para representar la superestructura de los textos” (Vázquez, 2008, p.27).

Ahora bien, el artículo *Cultura institucional y su impacto en las prácticas de lectura y escritura en la universidad* escrito por Elisa Bigi, Marisol García Romero y Edixon Chacón en Venezuela (2018), analizan las concepciones de los profesores alrededor de la producción de escritos en el ámbito universitario, específicamente en la carrera de educación de la Universidad de los Andes. Usan conceptos como la alfabetización académica desde el punto de vista de la escritora Carlino y la noción de cultura institucional como “el conjunto de prácticas, valores, convenciones, conocimientos, símbolos, lenguajes, tradiciones y creencias enraizados en las

instituciones, transmitidas por el monitoreo grupal, a través de la aprobación o desaprobación social” (Bigi et al, 2018, p.46).

La metodología utilizada de carácter cualitativo con enfoque interpretativo a través del cual se analizan diez entrevistas a docentes de la carrera de Educación, mención Básica Integral, de la Universidad de Los Andes, Núcleo Táchira, Venezuela. En la primera parte del estudio se refieren a la escritura no solo como procesos cognitivos, sino también como “fenómenos histórico-culturales” (Bigi et al, 2018, p.46), lo que permite entender que en la universidad la escritura conlleva componentes tanto del sujeto como de la comunidad académica a la que pertenece, dados unos propósitos y usos en el ejercicio práctico profesional pero también de reflexión. Dadas las insatisfacciones tanto de los docentes como de los estudiantes, en la universidad se asume que el estudiante al llegar tiene los suficientes conocimientos y habilidades para integrarse fácilmente a la comunidad académica, sin embargo, al estar inmersos en el aula, los profesores manifiestan su preocupación e insatisfacción (Bigi et al, 2018), pero no saben cómo resolver estas dificultades y las dejan pasar.

Los estudiantes muestran serias dificultades en las tareas de lectura y escritura, al punto de hacer plagio, lo cual hace parecer que la información de internet se copia y se pega sin discriminación alguna; añadiendo que hay debilidades en la ortografía, evidenciados en los trabajos de entrega y en las carteleras que se publican en las paredes de la universidad y se cree que no hay una política lingüística en la universidad, lo que significa que se escribe por escribir. Así dan a conocer que “se necesita establecer y divulgar lineamientos en torno a la escritura, para incrementar el nivel académico” (Bigi et al, 2018, p.54), pues en las instituciones no hay normas o leyes que permitan establecer lo que ellos llaman cultura institucional de la escritura.

La población central de su artículo son los docentes, quienes refieren que en las cátedras universitarias es complejo guiar al alumno en las actividades de producción textual, porque en ocasiones las dinámicas institucionales obligan a que se dejen pasar los errores en la escritura, pues las exigencias de entrega hacen muy difícil a los docentes tomar el tiempo adecuado para emprender procesos reales de retroalimentación en la escritura. Las altas ocupaciones de los profesores en aspectos evaluativos y el asumir que los estudiantes adquieren las habilidades escriturales previamente a la universidad hacen que la cultura institucional no tenga en cuenta la escritura como campo disciplinar específico (Bigi et al, 2018).

Es importante aclarar que si bien el estudiante ha pasado por una institución antes de llegar a la educación superior, su escritura aún no da cuenta de que estén lo suficientemente preparados para adentrarse de lleno en las nuevas prácticas de lectura y escritura en la universidad, lo que sugiere que tanto la institución como los profesores tendrían la responsabilidad de ser los mediadores que incorporan la escritura en el lenguaje de cada una de las disciplinas, con estrategias pedagógicas y didácticas para la formación profesional.

Carlino y Fernández (2010) en su artículo *¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria?* Analizan las diferencias de las prácticas de escritura en la escuela y la universidad, explorando los desafíos y retos a los que se ven enfrentados los estudiantes al ingresar a la universidad, tomando como muestra estudiantes y profesores de dos carreras: veterinaria y humanidades.

Señalan que en la secundaria se deberían fortalecer las habilidades de lectura y escritura para los universitarios, pues la queja más frecuente tanto en estudiantes como en profesores es que en la educación media las “actividades parecen propiciar más los aprendizajes reproductivos y superficiales que la elaboración y organización de los conocimientos” (p.15), lo cual genera un

conflicto y un retroceso en el estudiante a la hora de enfrentarse con la escritura en la universidad, dada la complejidad y exigencia que esta merece.

Por otro lado, los estudiantes indican que la extensión, la densidad y la complejidad de los textos es menor en la secundaria en comparación con la universidad, teniendo en cuenta que la escritura en la universidad es de carácter científico, con signos y símbolos propios de cada disciplina, lo cual implica “aprender a acceder al conocimiento que provee dicha comunidad a través de nuevos tipos de género y discurso escrito” (Martínez et al, 2019, p.3). En ese sentido la universidad exige un largo proceso de aprendizaje en la cultura letrada, llamado también alfabetización académica, que permite al estudiante generar prácticas de escritura que le ayuden a apropiarse y a desenvolverse en el discurso de una disciplina en particular.

Por su parte, los docentes reconocen las falencias de los estudiantes y señalan que hay que empezar a pensarse nuevas estrategias desde las diferentes disciplinas en la universidad pues, en la educación media la escritura es mera reproducción de textos sin propiciar un verdadero aprendizaje y por supuesto “no se les ofrece a los estudiantes las ayudas necesarias para enfrentarlos problemas que implica comprender un texto académico” (Fernández et al, 2004, citado por Fernández y Carlino, 2010,p.16).

Por lo tanto, es necesario según las autoras que en la educación secundaria se replanteen las tareas, pues los estudiantes las mencionan como insuficientes a la hora de ingresar a la universidad; también es necesario que las universidades tomen cartas en el asunto para ayudar a mejorar estas falencias en el acompañamiento docente en cada asignatura.

3.2 Clasificación de artículos de acuerdo con el tipo de metodología de análisis

La mayoría de las investigaciones usan el método etnográfico y estudios de caso, dado que están asociados directamente a la transformación de las prácticas de escritura de un grupo

poblacional específico. Así mismo, se identificó que los estudios descriptivos-exploratorios se realizaron en periodos de tiempo de diez años, lo que facilita una interpretación del fenómeno por parte de los investigadores interesados en el tema.

Los instrumentos que se utilizan son esencialmente: entrevistas, encuestas, cuestionarios e historias de vida, explorando la perspectiva de docentes y profesores universitarios acerca de las prácticas de escritura, indagando cómo ellos entienden y dan utilidad a estas prácticas, las falencias y virtudes a la hora de escribir de los estudiantes, las diferentes problemáticas que de allí emergen y las posibles alternativas para mejorar las prácticas en la universidad (*Revisar anexo 2*).

Es así como el artículo *Vínculos y diferencias entre la escritura académica y la escritura profesional en una carrera técnica universitaria* (2019), desarrollado por Guerrero, Méndez y Suárez en Venezuela, describen la relación y las diferencias entre las prácticas de escritura universitaria y las prácticas de escritura en una carrera técnico superior (TSU). Se utilizó una metodología exploratoria y descriptiva, contando con la participación de 40 personas. Esta recolección de datos se llevó a cabo bajo la aplicación de dos instrumentos, una entrevista dirigida a tres representantes de cada estamento (docente, estudiante practicante y profesional en Técnico Superior Universitario); por otro lado, se aplicó un cuestionario que contó con 17 preguntas abiertas tomando como muestra 31 estudiantes.

Algunas de las preguntas que aplicaron fueron: “qué textos solicitan escribir a sus estudiantes y cuál es el propósito de escritura [...] cuáles textos deben escribir como parte de sus actividades laborales en la clínica y cuál es el propósito de esa producción textual” (Guerrero et al, 2019, p.38).

Los resultados muestran que las exigencias en la escritura dependiendo de la naturaleza y la disciplina a la cual se suscriben permiten aprender los géneros profesionales en la comunidad académica, lo que contribuye a la inserción de los estudiantes a la comunidad logrando mejorar las habilidades en escritura y así obtener mejores resultados en la producción de los textos.

También logran diferenciar entre la escritura académica, la cual está inscrita en diversos géneros determinados por el contexto, enmarcados por una disciplina para la que se escribe y a la cual se escribe con un propósito en particular, diferente a los géneros profesionales que son el “conjunto de géneros discursivos que llevan a cabo los objetivos específicos de las organizaciones donde circulan” (Navarro, 2012, p.1297, citado por Guerrero et al., 2019, p.37), los cuales establecen prácticas discursivas ya estandarizadas y aceptadas institucionalmente.

El artículo *La escritura y los universitarios* de Martha Cecilia Andrade Calderón en Colombia (2009), emplea una metodología *exploratoria-descriptiva* de muestreo aleatorio simple para estudiar las prácticas de escritura en una población homogénea de estudiantes de pregrado de los programas profesionales y tecnológicos de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

Se aplicaron encuestas a 4588 estudiantes de pregrado en un año, periodo comprendido entre el 2006 y 2007, el instrumento que se utilizó fue una prueba descriptiva mixta que constó de dos partes: la primera fue tipo test de diagnóstico con preguntas cerradas; la segunda prueba fue como encuesta de evaluación programática, con preguntas abiertas.

Los resultados obtenidos en la investigación dejan entrever la poca dedicación de los estudiantes hacia la escritura pues escriben cuando quieren y porque se les exige, el estado de ánimo interfiere a la hora de escribir, los textos que más escriben son trabajos para la universidad, dentro de ellos ensayos, resúmenes, artículos y proyectos de investigación

(Andrade, 2009). En ese sentido, en su investigación la autora reconoce que el mayor problema al escribir es la ortografía, la organización de los textos y la poca fluidez en los mismos, puesto que los estudiantes que le dedican más tiempo a escribir tienden a revisar con mayor frecuencia los textos y obtienen menos errores (Andrade, 2009).

Por otro lado, el estudio halló que al menos el 10% de los estudiantes abandonan su escritura, es decir, que un gran número no adquiere conciencia sobre la revisión y las correcciones que amerita la escritura académica sin darle importancia (Andrade, 2009).

Al finalizar el artículo, se enmarca una propuesta que podría fortalecer y contribuir a la producción textual de los estudiantes, partiendo de un trabajo interdisciplinario donde trabajen todos los entes que conforman la comunidad académica; utilizando nuevos planteamientos pedagógicos y didácticos en alianza con nuevas tecnologías para la adquisición de conocimientos más prácticos que desarrollen competencias y aptitudes para la comunicación y nuevas formas de abordar la escritura de textos académicos (Andrade, 2009).

Por su parte, el artículo de Carlino y Esteinne (2004) *¿Pueden los universitarios leer solos?* corresponde a un estudio de carácter exploratorio, en el cual se incluyen observaciones en las clases, análisis de los programas y la bibliografía expuesta en las cátedras, contando con entrevistas a estudiantes y docentes del primer año de la carrera en ciencias sociales de la Universidad de Buenos Aires.

En esta investigación aplicaron una “técnica de protocolo de pensamiento diferido una modificación del protocolo de pensamiento en voz alta” (Haswell et al, (1999) citado por Carlino Esteinne 2004, p.3) además de instrumentos como una entrevista a tres alumnos en dos sesiones para cada uno y a tres docentes, en las cuales encontraron que:

Por un lado, los estudiantes que entran a primer semestre en la universidad vienen de culturas diferentes donde las prácticas de lectura son otras y presentan claras dificultades, pues se asume que el estudiante tiene las habilidades suficientes para ingresar a la universidad con un abordaje y bagaje en particular, pero para los estudiantes esto representa un gran desafío.

Por otro lado, el profesor universitario espera que los alumnos puedan jerarquizar de manera eficaz los contenidos para cumplir con el objetivo trazado en cada cátedra (Carlino y Esteinne, 2004).

Ahora bien, según las autoras las lecturas que entregan los docentes como referencias contienen información no explícita que debe ser inferida por el estudiante, causando que pasen por alto aspectos importantes o relevantes de los textos, pues, al parecer, no cuentan con los conocimientos necesarios para hacer nuevos escritos a partir de las lecturas; por eso, las autoras señalan la importancia de que las instituciones y los profesores no solo busquen atribuir dificultades de lectura y escritura en forma individual, ya que los conocimientos se adquieren en interacción con los miembros de la comunidad académica, integrando los dispositivos necesarios para leer y escribir en cada disciplina.

Por su parte, el artículo *Cultura escrita y educación superior: el caso de la Universidad de Antioquia y la Universidad de Medellín* de José Ignacio Henao Salazar (2008), refiere un estudio de caso que consistió en el contraste de los resultados de la aplicación de una prueba de comprensión y producción escrita en tres ocasiones distintas a estudiantes de la facultad de Economía de la Universidad de Antioquia y estudiantes de diferentes programas de la Universidad de Medellín.

El primer caso se concentró en estudiantes de Ciencias Económicas de la Universidad de Antioquia durante el 2002, a quienes se les evaluaron las competencias de lectura y escritura en

el currículo de español propuesto por la universidad, además de validar si estos cursos contribuían al mejoramiento de las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes (Henao, 2008). El segundo caso, en el 2004 la facultad de Economía de la Universidad de Antioquia solicita una nueva evaluación y en el tercer caso, año 2005, el Departamento de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Medellín en el curso de Expresión Escrita, pide una prueba a los estudiantes de las diferentes facultades, y toma una muestra de 114 estudiantes de los semestres I y II de los programas de Economía, Contaduría y Administración.

El autor recurrió a herramientas como el resumen, siendo un método que le permitía validar la comprensión de lectura y abordaje de conceptos identificando la capacidad de los estudiantes para realizar procesos de síntesis, cohesión, coherencia, adecuación, apoyo textual y corrección. Los resultados muestran problemas en la producción de resúmenes dada la dificultad al leer e interpretar los textos sobre todo en la facultad de economía, pues según el autor los estudiantes no tenían las técnicas adecuadas a la hora de hacer resúmenes, cometiendo errores de cohesión, coherencia y dificultad para entrelazar párrafos (Henao, 2008).

De igual manera a la hora de resolver preguntas abiertas, varios de los estudiantes omitían hacer el ejercicio de escritura alegando que no estaban acostumbrados a preguntas de selección múltiple, por ello dejaban los espacios en blanco y no contestaban algunas preguntas (Henao, 2008). En el ejercicio evaluativo donde leían un ensayo, los estudiantes lo consideraban aburrido y menos entendible ya que, estos temas a ellos no les llamaban la atención.

Por otro lado, los estudiantes que realizaban los ejercicios de escritura con textos de apoyo manejando la estructura textual con introducción, desarrollo y conclusión apoyados en las citas del texto, lograron textos más articulados. Por último, según el autor, los cursos de español están orientados de forma tradicional, destinados “a formar lingüistas y no a desarrollar las

habilidades de lectoescritura de los estudiantes” (Henaó, 2008, p.68), lo que deja una escritura muy superficial y con muchos errores.

Por su parte, el artículo con el mismo nombre del libro “*¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana?*” escrito por Mauricio Pérez Abril y Alfonso Rodríguez Manzano (2013) reflexionan sobre las prácticas de lectura y escritura de 17 universidades. El estudio ofrece un aporte pedagógico y didáctico en la enseñanza de la escritura, ya que la mayoría de las investigaciones colombianas estudian “las capacidades, dificultades y déficit de los estudiantes” (Pérez y Rodríguez, 2013, p.138), por lo que el análisis de las prácticas pedagógicas en las universidades es ausente y ellos sugieren ampliar la perspectiva a nivel nacional.

En la investigación participaron 17 universidades colombianas de diferentes regiones del país, permitiendo un enfoque de análisis mixto con datos de tipo cualitativo y cuantitativo. Pérez y Rodríguez (2013) lograron caracterizar las prácticas de lectura y escritura desde cinco fuentes de información: las encuestas individuales a estudiantes; los programas de lectura y escritura (syllabus) ofertados por las universidades; documentos de política institucional alrededor del campo de la lectura y escritura académica; los grupos poblacionales de estudiantes, docentes e investigadores y finalmente 17 estudios de casos de prácticas destacadas de docentes.

Debido a la amplitud de su estudio los autores optaron por cuatro entradas metodológicas para presentar una panorámica general de la estructura de toda su investigación:

1. Aplicaron encuestas a un grupo muestra de estudiantes de cada universidad.
2. Trabajaron con grupos de discusión (GD)¹³ de docentes y estudiantes.
3. Realizaron estudios de caso a través de una relectura de un estado del arte y conceptos clave.

¹³ Grupo de Discusión (GD) es un mecanismo de producción de discursos organizados, estructurados por un investigador que explora un fenómeno social específico (Pérez y Rodríguez, 2013, p. 146)

4. Identificaron documentos oficiales de política institucional, criterios o disposiciones asociadas con las prácticas de lectura y escritura en las universidades.

Como resultados encontraron que los apuntes de clase son lo más escrito y lo más leído, ya que son la base para presentar las evaluaciones en cada clase, poco se tienen en cuenta los textos de investigación o libros teóricos y académicos, puesto que prima más el uso de blogs y páginas web, debido a que en el contexto actual este tipo de herramientas están al alcance de todo público y en todo momento.

De acuerdo con lo anterior la escritura es relegada a la mera teoría, lo que puede ser contraproducente ya que en algunos casos los estudiantes no le dan la importancia que merece, lo que permite cuestionarse por los alcances y limitaciones de las tecnologías en la producción de conocimiento, por eso los autores recomiendan “realizar acciones sistemáticas al interior de las asignaturas y demás espacios disciplinares, para fortalecer la escritura y la lectura con función epistémica” (p.155), lo que mejoraría las condiciones de la capacidad académica y fortalecería la productividad científica.

De otro lado, estudios como *Prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana* de Uribe y Camargo (2011), después de haber reseñado algunas investigaciones en Colombia en relación con la problemática de las prácticas de lectura y escritura, pretenden mostrar caminos de acción dando algunas recomendaciones para mejorar la problemática expuesta. Recalcan que los profesores tienen cierto grado de responsabilidad en los procesos de aprendizaje en los estudiantes, pues las carencias en los modos de escribir de los estudiantes parecen obedecer no sólo a procesos cognitivos, socioculturales, o interferencias asociadas a las nuevas tecnologías de la información y comunicación (Uribe y Camargo, 2011).

Las autoras logran analizar e interpretar un gran número de investigaciones realizadas en Colombia, con relación a las problemáticas de lectura y escritura universitaria. Para ello metodológicamente realizan un proceso en dos pasos: en primer lugar reseñan detalladamente un gran número de artículos, según aspectos como la población de análisis, las problemáticas con mayor frecuencia enunciadas por los teóricos analizados y los grupos que participaron en la muestra.

En segundo lugar, dan un aporte investigativo desde la reseña al libro *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica* (trabajó en el cual las autoras hacen parte al igual que más investigadores latinoamericanos), con esto sustentan y avalan dicha investigación gracias a sus aportes a nivel nacional, donde evidencian que los estudiantes universitarios presentan diferentes dificultades en la comprensión y producción de textos, añadiendo que “la escritura se exige pero no se enseña”, tal vez porque se cree que al llegar a la universidad la escritura es una habilidad ya aprendida y no necesita de enseñarse nuevamente.

A partir de los resultados, los autores mencionan que se debe dar más trascendencia a la enseñanza de la escritura proponiendo nuevos diseños estratégicos y curriculares que permitan al estudiante integrar los conocimientos previos y con el desarrollo de nuevas competencias de lectura y escritura adquiridas durante el proceso profesional.

Por otro lado, según los autores, son pocos los trabajos que tienen como centro de investigación a los profesores y de ahí la falta de resultados que motiven al conglomerado educativo al cambio de políticas institucionales que tengan en consideración “factores pedagógicos y didácticos” (p.332) que dan sentido a los modos de leer y escribir en la universidad.

De igual manera, obtuvieron en sus resultados frente a las metodologías empleadas en las investigaciones reseñadas que:

[...] los investigadores utilizaron con mayor fuerza una combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas; y modelos de investigación observacional, participativa e interpretativa. En este sentido, se muestran muchos avances, ya que los profesores — además de cuantificar el fenómeno— intentan explicarlo y, por tanto, ofrecen algunas soluciones. De hecho, en algunas instituciones —muy pocas, infortunadamente—, la presentación de los resultados motivó el cambio de políticas para todo el conglomerado educativo (p.332).

Es evidente en las diferentes investigaciones reseñadas por los autores que los avances en la escritura académica, son un fenómeno de estudio analizado a través de metodologías cualitativas y cuantitativas, con modelos de investigación interpretativos, de observación y participación de docentes y estudiantes.

3.3 Clasificación de artículos de acuerdo con el tipo de Enfoque de análisis

Para la clasificación de los enfoques es necesario entender que estos permiten abarcar un análisis sobre las tareas de escritura universitaria considerando acciones y expectativas de docentes, estudiantes e instituciones, según Vázquez (2008) los enfoques “[...] constituyen fenómenos situados porque representan una interacción entre el estudiante y el ambiente de aprendizaje” (p.39).

Aunque cada autor establece una perspectiva investigativa según su campo específico de investigación, es pertinente reconocer que existe un diálogo entre sí, logrando un intercambio de conceptos y fortalecimiento en el campo investigativo de las prácticas de lectura y escritura.

Lo que nos permite hacer un análisis de las tendencias frente a los enfoques más empleados en los estudios recolectados (enfoque sociocultural, cognitivo y sociocognitivo, comunicativo, aprendizaje de la escritura y una nueva mirada desde la literacidad). *Revisar anexo 3.*

3.3.1 Análisis del Enfoque sociocultural

En el texto *Escribir trabajos de investigación con alumnos de grado en Argentina*, Montserrat Castelló (2009) da un carácter importante a la relación entre investigación y escritura académica ya que la investigación deviene de una actividad exploratoria y analítica donde la acción de escribir se suma a la capacidad de poder plasmar conocimientos que transforman y potencian el pensamiento propio.

El trabajo de la autora otorga elementos trascendentales desde un **enfoque sociocultural** en las prácticas de escritura, pues reconoce tres competencias implicadas en ella:

1. La escritura en relación con la toma de decisiones sobre qué se dice y la manera de hacerlo, esto puede variar en relación con la intención comunicativa, la finalidad del texto, a quien se dirige, situación del autor, objetivos y conocimientos del tema a tratar, puesto que la escritura comprende lo que se sabe a medida que articula los nuevos saberes.
2. Para el proceso de escritura se hace fundamental conocer sus implicaciones, al igual que entender ¿cómo planear la escritura? ¿Cómo realizar la revisión de la escritura? ¿Cómo desarrollar una reescritura empleando múltiples borradores? y ¿Cómo gestionar y regular múltiples alternativas para la composición escrita de manera que esta no se limite?
3. El escribir trabajos de grado implica conocer la comunidad científica en la cual se escribe, conociendo el contexto histórico y social, esto podría ser contraproducente al

caer en plagio, “copypasteo”¹⁴ o determinar una mera sujeción en la escritura de autores anteriores, lo que podría ser recurrente en la universidad.

Estas tres competencias dan una mirada amplia a la escritura desde una perspectiva social y cultural, pues implican un reconocimiento del escritor y de una comunidad académica en la cual, se pueden desarrollar textos con la capacidad de estimular el propio pensamiento y generar cambios sociales desde la escritura.

En el contexto latinoamericano la mayoría de las investigaciones desde autores como Tapia (2003) y Castelló (2009), muestran con gran preocupación la falta de familiaridad de los estudiantes con la composición escrita y sus diferentes demandas y objetivos, desconocen los procesos de composición y las características funcionales y estructurales de los textos. Además, con relación a aspectos lingüísticos, los estudiantes no suelen jerarquizar la información ni distinguir entre el discurso propio y el de otros, muestran una escasa integración entre diversas fuentes de información (Tapia y Castelló citado por Roa, 2014).

Lo anterior produce tensión, pues en Latinoamérica la escritura académica se suele asociar a los procesos cognitivos como garantes de la buena redacción y producción de textos, causando un desconocimiento de los factores externos que juegan un papel importante a la hora del proceso escritural. Por ello, Roa (2014) argumenta:

Para que la producción escrita tenga sentido para los estudiantes y puedan implicarse en la tarea y no escribir con el único objetivo de cumplir con las demandas del docente, es necesario que se involucren en situaciones reales y significativas que los motiven a

¹⁴Brailovsky et al (2011)

escribir. Es importante que puedan “escribir sobre” [comillas agregadas por el autor] un tema que además de referir a los contenidos de la materia les interese (p.74).

Es decir, la producción escrita requiere una perspectiva sociocultural donde se consigne en la escritura variedad de opciones temáticas, de relación con el contexto escritural y potencialidad epistémica de la escritura, para que los estudiantes tomen la decisión de que quieren escribir o investigar y darles también la posibilidad de transformar su propio pensamiento (Roa, 2014).

3.3.2 Análisis del Enfoque cognitivo y sociocognitivo

Entre los artículos que hablan desde un enfoque cognitivo y sociocognitivo resalta el de Elsa María Ortiz (2011) *La escritura académica universitaria: estado del arte* de la Universidad de Antioquia en Medellín, el cual permite examinar y analizar las prácticas de lectura y escritura desde diferentes miradas y concepciones de los distintos enfoques, dadas las preocupaciones en los resultados de los exámenes de las pruebas a nivel nacional con miras al mejoramiento en las distintas competencias de lectura y escritura en los universitarios.

En ese sentido, los distintos estudios a nivel nacional e internacional han estado más encaminados en examinar las prácticas de escritura a nivel de los procesos de comprensión y producción de textos en la educación media, debido a que allí se supone, se adquieren las habilidades necesarias y “definitivas” para leer y escribir; esto generaría que la educación superior no encaminará sus esfuerzos en la enseñanza de estas prácticas, sin embargo, esto ha sido motivo de interés para muchos en Latinoamérica desde hace menos de dos décadas, en Colombia particularmente hace 5 años (Ortiz, 2011).

Ahora bien, los estudios dedicados a la comprensión de textos son mayores a la producción textual, al menos en Colombia y esto se da según la tendencia conductista y

estructuralista, es decir lo que se puede observar, revisiones centradas en: las oraciones, frases, palabras, etc.; es de esa manera que la psicología cognitiva y lingüística fueron fundamentales para los estudios de comprensión (Ortiz, 2011).

De esta manera el *enfoque cognitivo* indica que las prácticas de escritura tienen gran relevancia con los procesos mentales a la hora de la composición escrita, reflejados en tres procesos elementales “[...] planificación, traducción y revisión; a partir de ellos se generan otros subprocesos, como: generación de ideas, formulación de objetivos, evaluación de las producciones intermedias o borradores entre otros” (Ortiz, 2011, p.22).

Lo anterior indica, según esta investigación, que las dificultades en la escritura son producto netamente de los estudiantes, pues según los resultados obtenidos, las dificultades más grandes en los estudiantes se deben a la poca organización de las ideas, poco establecimiento de relaciones entre conceptos, entre párrafos, entre temas y poco razonamiento crítico.

En ese sentido el objetivo del *enfoque cognitivo* es crear estrategias que ayuden al estudiante a ejecutar operaciones mentales con el fin de fortalecer técnicas de organización, planificación, y revisión de los escritos, que permitan generar ideas, organizar ideas, consultar fuentes de información, leer de forma selectiva, rehacer y retocar el texto cuantas veces sea necesario, corregir aspectos de orden sintáctico, y semiótico, entre otras; lo que significa que estas ayudarían a resolver los problemas relacionados con aspectos lingüísticos o retóricos, lo que generaría un buen escrito.

En cambio, el *enfoque sociocognitivo* relaciona aspectos del orden cognitivo a la hora de escribir, pero tiene en cuenta que estos se dan dependiendo el contexto social y cultural donde se desarrollen. Vale la pena aclarar que según esta investigación el enfoque cognitivo es más estudiado y analizado en la educación básica y media (Ortiz, 2011).

Según la autora es necesario no quedarse solo con explicar la escritura bajo procesos y problemas cognitivos en los estudiantes, sino comprender las prácticas de escritura académica que desarrollan los estudiantes en tiempos y espacios concretos, lo cual permite una escritura que transforma el pensamiento del estudiante y a la vez lo forma como ser humano.

De igual manera, desde un **enfoque cognitivo** el artículo *Leer y escribir en las ciencias sociales en Universidades Argentinas*, Paula Carlino (2017) expone los supuestos de una formación académica dada por sentado frente a los procesos de lectura y escritura. Según la autora “Los resultados muestran que leer y escribir son requerimientos ubicuos en las materias estudiadas, pero suelen pasar inadvertidos” (p. 1), haciendo visible la preocupación por la enseñanza de la escritura en la educación superior, ya que pocas investigaciones hablan sobre el tema.

Para Carlino (2017) los estudios sobre la enseñanza de la escritura en las disciplinas son inicialmente desarrollados desde las universidades argentinas pues “la mayoría de las investigaciones relacionadas solían enfocar las dificultades de los estudiantes para leer y escribir en la universidad” (p.3). Así, las investigaciones argentinas enfocadas en los procesos de lectura y escritura no pretenden que los estudiantes escriban para contribuir a los campos disciplinares, apenas son el intento de los estudiantes por dar un primer acercamiento a lo ya dicho (2017).

De manera que se reconocen pocas habilidades en cuanto a procesos de inferencia por parte de los alumnos, ya que están habituados a lecturas literales de los diferentes textos, hay un juego de expectativa y realidad al que se enfrentan los profesores pues esperan textos académicos y terminan recibiendo las ideas sueltas de sus estudiantes, lo que les obliga a intentar interpretarlos porque no son muy entendibles.

En conclusión, la autora menciona que los alumnos como los maestros para leer y escribir según los modos esperados en la cultura académica requieren de la enseñanza de estas prácticas, pues no se debe caer en la opción de simplemente buscar el déficit. Se requiere emplear nuevos planteamientos y preguntas que brinden insumos para pensar las políticas institucionales sobre las prácticas de lectura y escritura universitaria, es así como se escapa de una escritura instrumentalizada para pensarse más en una escritura enfocada en el aprendizaje.

3.3.3 Análisis del Enfoque comunicativo

En el contexto chileno los procesos escriturales y de lectura en la cultura universitaria plantean nuevos desafíos y retos para los estudiantes advirtiéndoles que no todos los modos de leer y escribir son los mismos. A esto se refiere Ávila et al (2013) en su investigación *Creación de un programa. De escritura en una universidad chilena: Estrategias para promover un cambio institucional*, su objetivo es identificar estrategias escriturales y metodológicas que impidan seguir pensando la escritura y lectura como instrumentos al servicio de otras disciplinas, pues, aunque se reconoce su importancia aún no se dota de sentido, sino que se limitan al servicio de otros saberes disciplinares en la cultura académica.

Para Ávila et al (2013), son primordiales los referentes de alfabetización académica, Nuevos estudios sobre la Literacidad (NLS) y el carácter epistémico de la escritura, pues reconocen desde un enfoque situado cuya premisa es que:

[...]la lectura y la escritura deben ser incorporadas en el desarrollo curricular, ya no desde el paradigma tradicional que aborda la escritura de un modo remedial o mediante iniciativas de nivelación, sino como herramienta epistémica, ya que a través del uso del lenguaje escrito de una comunidad particular es posible facilitar, potenciar y consolidar el

aprendizaje tanto de los contenidos disciplinares como de las convenciones asociadas a dicha disciplina (Ávila et al, 2013. p.11).

Esto muestra una gran influencia de movimientos como WID y WAC, (escribir desde el currículo y escribir desde las disciplinas) modelos propios del enfoque cognitivista en las investigaciones de escritura en Latinoamérica. Ávila et al (2013), expresan claramente la versatilidad y diálogo entre diferentes investigaciones referentes para la transformación de procesos de escritura en Chile, reconociendo que:

Durante la primera década de 2000, concurrieron en el ámbito de la educación superior chilena dos fenómenos relacionados. Por un lado, la demanda curricular e institucional por nivelación, instrucción y evaluación en habilidades de escritura; por otro, la emergencia de la escritura universitaria como objeto de estudio desde la lingüística, la psicología y la educación (p.2).

A partir de allí en Chile inicia un proceso colaborativo, desde los estudios sobre escritura universitaria destacando la implementación de múltiples políticas y cambios curriculares que buscaban capacitar en el manejo de habilidades escriturales tanto a docentes como a estudiantes universitarios.

También la década de 2000 marcó el inicio de evaluaciones institucionales en el dominio de habilidades escritas, como el Examen de Comunicación Escrita, que se aplica desde 2003 en la Pontificia Universidad Católica de Chile, y la Prueba de Competencias Discursivas de Comprensión y Escritura, que se emplea desde 2010 en la Universidad de Chile. Paralelamente, desde la investigación académica en España, México y diversos países del Cono Sur, se comenzó a poner atención al intercambio escrito universitario

desde, al menos, tres perspectivas: en tanto objeto discursivo (Soto y Zenteno, 2004; Harvey y Muñoz, 2006; Oyanedel, 2006; Parodi, 2008; Sabaj y Páez, 2010); en tanto desarrollo pedagógico de la lingüística o las humanidades (Montolío, 2000; Nogueira, 2003; Marinkovich et al, 2009), y en tanto prácticas que podían documentarse e investigarse (p.3).

De modo que la implementación de investigaciones sobre escritura universitaria amplía los horizontes, al punto de cambiar a mitad de década los cursos remediales por una nueva perspectiva de análisis de escritura; permitiendo entender la lectura y escritura como habilidades desde un enfoque cognitivo donde todos pueden aprender a escribir, sin responsabilizar exclusivamente a los estudiantes por los déficits en los textos académicos.

Los estudios sobre la escritura de los estudiantes es un fenómeno emergente en Chile, reconoce una mayor demanda de cambio curricular en investigaciones al respecto por el incremento de estudiantes universitarios que se presentaban con necesidades y expectativas nuevas.

Es así, que el cambio institucional del currículo de las universidades chilenas sirvió para el surgimiento de iniciativas de escritura, generando oportunidades que ponen en marcha las premisas de alfabetización académica. Sin embargo, los autores afirman que aún hace falta abrirse a la posibilidad de resignificar o embarcar acciones específicas para aprovechar los espacios que las instituciones abren, a pesar de que éstos no impliquen una convicción clara por parte de la escritura.

Desde Chile se empezaron a efectuar nexos institucionales de trabajo para mejorar los procesos de escritura en la universidad, buscando que las instituciones logren a través de

estrategias de asesorías desarrollar nuevas conexiones investigativas, para presentar y discutir a través de experiencias y concepciones sobre la escritura académica.

Por eso los autores proponen el uso de herramientas virtuales (Proyecto e-learning) creado en 2007 en Chile, en el cual la escritura es vista como habilidad comunicativa que desde lo curricular puede ser puente entre la escritura y demás saberes disciplinares. Así que con los cursos virtuales se pretende ver la utilidad de la escritura para planear, ordenar y expresar ideas, reconociendo un trabajo en conjunto entre maestros, estudiantes y tutores, dando un rumbo adaptativo, de socialización y de aprendizaje teniendo en cuenta los intereses de todos los implicados (Ávila et al, 2013).

3.3.4 Análisis del Enfoque de Aprendizaje de la Escritura

En la universidad, la escritura en tanto práctica se asume como habilidad aprendida, dando por sentado que al ingresar a la educación superior los estudiantes saben escribir, problemática que se pone a discusión desde trabajos investigativos como los de Vázquez (2008) y Natale (2013) sobre el aprendizaje y la enseñanza de la escritura universitaria:

En su artículo, Vázquez (2008) analizó varias investigaciones que evidenciaban numerosos problemas en la escritura de los estudiantes para ser resueltos con actividades que requerían de la lectura de dos o más textos con el fin de construir un escrito propio. Lo anterior representa una discusión porque para escribir un texto no se requiere sólo de la lectura de teóricos, sino también hacer un ejercicio práctico de escritura, es decir, si el docente sólo pasa al estudiante lecturas de referencia sin ningún sentido, la escritura del estudiante se limitará a copiar el estilo del texto debilitando así el impacto en el aprendizaje de la escritura.

Vázquez (2008) en sus resultados obtuvo que “es posible modificar los enfoques y estrategias que emplean los estudiantes para realizar la tarea mediante el diseño de situaciones de

intervención didáctica adecuadas para tal fin” (p.47), pues las acciones emprendidas por los docentes para enseñar los contenidos propios de las disciplinas deben remitir a que los estudiantes también atiendan problemas implicados en las tareas básicas de lectura y escritura académica.

Según esta investigación, las tareas de producción escrita dentro de un marco de psicología cognitiva, hace que el sujeto transforme sus estructuras de conocimiento situado en la memoria a largo plazo, lo que implicaría que el aprendizaje reproduzca los conocimientos que provienen de otros textos (Tynjälä, Mason y Lonka, 2001 citado por Vázquez, 2008).

También el autor reconoce dos perspectivas que se relacionan entre sí, **enfoque de aprendizaje y enfoque de escritura:**

A partir de un *enfoque de aprendizaje*, se utiliza la escritura para que los maestros y estudiantes realicen un proceso de “reestructuración”¹⁵ en los conocimientos adquiridos en la prácticas de lectura y escritura, permitiendo que los aprendizajes de estas prácticas se den en la “[...] adquisición e incremento del conocimiento por medio de la reproducción de información ya elaborada o como un proceso creativo por el cual los aprendices construyen significados y transforman ideas, el cual producirá cambios en su pensamiento” (Vázquez, 2008, p.38).

Ahora desde la perspectiva de los *enfoques de escritura* la autora hace diferencia entre una escritura profunda y una escritura superficial: la primera orientada a la producción de significados nuevos que requieren estrategias complejas al momento de escribir, pues el estudiante se dirige a aspectos macro del texto para reescribir y transformar el conocimiento, ya en la segunda se dirige más a un “decir” donde prima la reproducción con estrategias de

¹⁵Lograr una organización y constante modificación de este orden.

enunciación y listado de la información con la atención puesta en aspectos locales del texto fuente (Biggs en Lavelle y Guarino, 2003 citado por Vázquez, 2008).

Es así, como el enfoque de aprendizaje y enfoque de escritura se conectan entre sí, sin embargo, Vázquez señala que los textos escritos por los estudiantes no emplean los mismos enfoques en todas sus asignaturas y tareas escritas, esto es debido a que los estudiantes no tienen el tiempo suficiente para conjugar a profundidad estos enfoques viéndose obligados a escribir y leer en niveles superficiales que se adaptan con los plazos determinados para realizar y presentar los trabajos académicos (Pérez Cabaní, 2001 citado por Vázquez, 2008).

Ahora bien, en el artículo *Integración de enfoques en un programa institucional para el desarrollo de la escritura académica y profesional* de Lucía Natale (2013), presenta una propuesta institucional en la Universidad Nacional de General Sarmiento en Argentina durante el 2006, dando respuesta a las preocupaciones por “las dificultades” que encuentran los docentes en los textos de los estudiantes. La autora propone la implementación de un programa Prodeac¹⁶ esto para obtener un balance que conjuga la dimensión sociocultural con énfasis en la construcción semiótica **(enfoque de aprendizaje a través de la escritura y lectura)**.

Desde un modelo de aprendizaje y enseñanza, el artículo de Natale (2013) hace un breve repaso de tres corrientes de enseñanza de géneros para finalmente mostrar relaciones con el programa (Prodeac):

1. La Teoría de Género y Registro o Escuela de Sídney, se dirige a los miembros de los grupos socialmente desfavorecidos en pueblos tradicionales australianos que presentan dificultades en el proceso de escolarización porque su lengua nativa es diferente del inglés.

¹⁶ Prodeac: Programa para el Desarrollo de Habilidades de Lectura y la Escritura a lo largo de la Carrera (Natale, 2013).

2. La Nueva Retórica, centrada en alumnos universitarios y profesionales que buscan ayudar en la producción de textos según los requerimientos del contexto institucional (Miller, 1994 citado por Natale, 2013).
3. Inglés para Propósitos Específicos, en Estados Unidos con un interés en la pragmática y la pedagogía, se dirige a estudiantes que deben producir textos académicos y profesionales en inglés como segunda lengua.

En este sentido, la autora indica que es posible aplicar un enfoque integrador e interdisciplinario desde la propuesta (Prodeac) pensando en las necesidades de las instituciones y los estudiantes:

Su principal objetivo pedagógico es “favorecer el desempeño académico de los estudiantes a través del desarrollo de competencias de lectura y escritura relacionadas con su actividad como alumnos de la universidad así como las orientadas a su futuro desempeño en los ámbitos profesionales” [comillas agregadas por el autor] (Moyano y Natale, 2005 citado por Natale, 2013, p.694)

Es decir, las competencias de escritura y lectura en la universidad ayudan a mejorar el desempeño académico porque contribuyen a que los estudiantes en la universidad generen mayores aprendizajes ligados a la comprensión y producción de textos. Por ello, el proyecto Prodeac busca comprender el carácter sociocultural que implica estar inmerso en la escritura dentro y fuera de la universidad brindando “herramientas que posibiliten la participación de los estudiantes en contextos sociales variados” (Natale, 2013, p.694).

3.3.5 Análisis de Nueva mirada desde la literacidad

Sito y Moreno (2021) en el artículo *Prácticas letradas académicas más allá del déficit: una revisión crítica de literatura*, muestran una nueva forma de comprender las prácticas letradas en contextos culturales específicos, haciendo una reflexión en algunos principios que trabaja la literacidad y sus alcances en la formación profesional.

Destacan que la literacidad es un concepto que abarca las prácticas sociales, culturales e históricas y que no se pueden leer aisladas, juntas hacen parte no solo del código escrito sino de la vida humana (Sito y Moreno, 2021).

La literacidad pretende comprender el uso de lenguaje en la universidad y para esto es necesario romper con el carácter instrumental de la escritura, lo que permitiría ver las prácticas desde una perspectiva crítica en sus diferentes convenciones y así el estudiante podría desafiar lo que tanto trabajo le ha tocado construir, esto acompañado de las retroalimentaciones que se recibirán de los profesores, compañeros y tutores con el propósito de transformar, comprender y mejorar la producción escrita, sin perder de vista la identidad y la voz del estudiante como autor (Sito y Moreno, 2021).

El concepto de Literacidad según las autoras deja de lado la hegemonía y la estandarización que pretenden los discursos de producción de conocimiento, dando paso a los nuevos espacios de crítica y revisión pedagógica, potenciando las prácticas de escritura en los estudiantes a partir de estrategias como diarios de campo y socialización de textos en los grupos de estudio para retroalimentar y mejorar las convenciones de alfabetización en el proceso de enculturación en la comunidad académica.

De modo que las autoras descubren que:

1. Las prácticas de lectura y escritura van sujetas a la cultura académica a la cual se pertenece, con variedad de lenguajes, y variedad de disciplinas; al igual que el acompañamiento de los docentes es clave para desafiar las prácticas de literacidad dominantes y así el estudiante aprenderá de manera crítica las reglas de la disciplina a la cual se pertenece (Sito y Moreno, 2021).
2. Tener en cuenta factores como el contexto biográfico, las dimensiones de vida del estudiante, las cuales han sido invisibles en la formación al momento de estar inmerso en la cultura escrita, opacando la voz del estudiante (Sito y Moreno, 2021).
3. La literacidad académica se sitúa en contextos sociales, educativos, investigaciones científicas, disciplinas y prácticas, situando al estudiante como eje principal el cual debe ser socializado con las prácticas dentro de la institución, creando nuevas formas de aprendizaje de géneros académicos, con convenciones retóricas dominantes, desde la propia voz del autor, fortaleciendo escenarios de prácticas escriturales menos excluyentes, mejorando las competencias escriturales, generando una alfabetización inclusiva que reconozca los diferentes estilos de escritura disminuyendo los obstáculos al acceder a la cultura escrita (Sito y Moreno, 2021).

En síntesis, las autoras reconocen que en Latinoamérica los estudios sobre literacidad académica y alfabetización académica, desde los nuevos estudios de literacidad (NEL), cobran protagonismo como áreas investigativas que apuntan a procesos de formación, pues, son impactados por relaciones institucionales de poder y sus implicaciones en los procesos de aprendizaje y el reconocimiento del papel de la lectura y la escritura en la academia.

Desde los NEL¹⁷, las cuestiones de identidad social y poder institucional en la escritura: por un lado, deconstruyen la idea de cursos genéricos remediales que no reconocen la escritura y lectura como disciplinas específicas; y por otro, resaltan que las prácticas de lectura y escritura en la universidad no solo tienen que ver con la adquisición de un conjunto de habilidades cognitivas por aprender en algún momento de paso por la formación, por el contrario, contemplan campos de epistemología, identidad y poder.

De manera que la creación de una composición escritural, si bien es individual, requiere contar con el apoyo de estrategias pedagógicas progresivas, de los profesores quienes de alguna manera fortalecen los procesos de formación en los estudiantes, además de comprender que la lectura y la escritura son procesos para enseñar a aprender y potenciar el pensamiento; por lo cual debe haber un interés por entender que alfabetizar es una tarea interdisciplinar y no solo corresponde a unas pocas cátedras (Sito y Moreno, 2021).

¹⁷ NEL: Nuevos estudios de literacidad (Sito y Moreno, 2021).

DISCUSIÓN A PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN

Para la discusión de este proyecto es importante ahondar en tres temas centrales: primero la escritura como dificultad en los estudiantes ya que, es un tema reiterativo en las investigaciones dadas las múltiples quejas por parte de las instituciones educativas; segundo, el acompañamiento de expertos en la escritura ya que en las diferentes investigaciones anuncian la importancia y los beneficios que podría tenerse en el mejoramiento de las habilidades escriturales en los estudiantes, pero pocas logran evidenciar en sus resultados acciones concretas de acompañamiento; y finalmente la escritura vista desde los diferentes enfoques como objeto de análisis e interpretación desde la mirada de cada autor.

4.1 La escritura como dificultad en los estudiantes

Existe una tendencia a generalizar problemas de producción textual en los estudiantes, tratando de hallar las posibles causas estructurales que inciden en ellas, por lo que algunos estudios intentan hacer una intervención que ayude a mitigar dichas dificultades, por medio de programas, modelos discursivos¹⁸, entre otros.

Es necesario mencionar que la mayoría de estudios solo muestran las dificultades de los estudiantes, pero no tienen en cuenta que al llegar a la universidad el lenguaje discursivo cambia en tanto que el léxico es de carácter académico y la universidad no cuenta con las suficientes estrategias para enculturizar al sujeto; por lo que los estudiantes universitarios se ven enfrentados a solventar estas dificultades en el transcurso de la vida académica, muchos lo logran otros no, aumentando los números de deserción en la universidad.

¹⁸ El modelo discursivo, según Adoumieh, N. (2018) “es un modelo de producción de textos escritos basado en la complejidad de la construcción discursiva [...] Este modelo privilegia el carácter social y cultural de la lengua. Lo complejo, sociocultural y dialéctico se tornan elementos clave para representar la realidad y crear una acción transformadora [...]” Según la revista Caribeña de Investigación Educativa en su artículo *EL MODELO DISCURSIVO EN LA ESCRITURA A TRAVÉS DEL CURRÍCULO*. República Dominicana

Buscando resolver esta situación existen programas como Prodeac (Natale, 2013) que cuenta con un docente experto en el tema de escritura quien, con ayuda de otro profesor, implementan estrategias pedagógicas y didácticas para ayudar al estudiante a fortalecer habilidades en la escritura. Cabe aclarar que esto es un proceso que varía de sujeto a sujeto.

El desarrollar programas de esta índole permite “favorecer el desempeño académico de los estudiantes a través del desarrollo de competencias de lectura y escritura relacionadas con su actividad como alumnos de la universidad así como las orientadas a su futuro desempeño en los ámbitos profesionales” (Natale, 2013, p.694).

En esa medida vale la pena aunar esfuerzos para construir y desarrollar nuevas propuestas que clarifiquen lo que se entiende por prácticas de escritura que contribuyan a fortalecer las habilidades escriturales de los estudiantes y la comunidad en general.

4.2 El acompañamiento de expertos en la escritura

Es evidente que en algunas investigaciones latinoamericanas como las de Carlino y Esteinne (2004) y Brailovsky (2011) se identifica que los maestros alegan que debe haber por parte del estudiante un reconocimiento en la dimensión de autonomía¹⁹ como la habilidad de autocontrol o autodominio de un tema. Sin embargo, algunos maestros evitan acciones de acompañamiento por temor a ser juzgados, señalados por ser demasiado exigentes, o simplemente por la cantidad de trabajo acumulado; al igual algunos piensan que no cuentan con suficientes conocimientos en didáctica para la enseñanza de la escritura, argumentando que esta sólo le concierne a maestros formados en literatura de la lengua española, lo cual muestra un claro problema en cómo, desde la cultura institucional, se corre el riesgo de que la enseñanza de

¹⁹Según Carlino y Esteinne (2004) la autonomía en el aprendizaje académico hace referencia a que “suele confundirse autonomía con conocimiento de las reglas de juego, y se plantea en términos de dependencia lo que en realidad es necesidad de conocer las convenciones sobre cómo manejarse en este nuevo ámbito” (p 5.)

los aspectos lingüísticos se reduzcan a un conocimiento superficial y restrictivo; ya que la escritura académica requiere de un saber especializado ante la producción discursiva y textual que requiere de un sistema de escritura alfabético y, por supuesto, de quienes conocen los criterios inscritos desde la comunidad académica, facilitando “el acceso a las herramientas que allí se utilizan y van guiando a los novatos en su enculturación” (Natale, 2013, p.699).

Asimismo, sería importante que el fortalecimiento de la lengua escrita fuera un trabajo interdisciplinario ya que, esto disminuiría el esfuerzo extra para los docentes especialistas en la lengua, pues el desarrollo profesional de los estudiantes en escritura implica comprometerse de manera conjunta con la alfabetización académica y la formación profesional.

Consideramos, interesante que los profesores y las instituciones implementaran estrategias pedagógicas y didácticas en pro del mejoramiento y formación profesional. De esa manera, los docentes en sus cátedras podrían dar mayor importancia al lugar de la escritura como parte en cada disciplina teniendo en cuenta la voz del estudiante y no un simple medio con fines evaluativos; también promover foros de debate que favorezcan la reflexión conjunta entre profesores de las distintas áreas disciplinares y expertos en escritura y aprendizaje.

4.3 La escritura vista desde los diferentes enfoques

De acuerdo con los diferentes enfoques, existe una tendencia a estudiar las prácticas de escritura desde una perspectiva cognitiva en la que priman los procesos mentales como planificación, traducción y revisión (Flower y Hayes, 1996), sin embargo, estudios indican que ha sido difícil comprobar estos procesos en los estudiantes porque no son del todo lineales ni secuenciales, pueden ocurrir en cualquier momento durante la composición, y varían dependiendo de las necesidades del escritor.

Esto no significa que el estudiante sea malo o bueno, simplemente se necesita de un ejercicio práctico y constante de escritura bajo la asesoría continua de un profesional. Vale la pena preguntar ¿Estas prácticas son suficientes y generan un cambio real en los sujetos? Creemos que desde un diálogo con los diferentes enfoques y un ejercicio interdisciplinar con la escritura enriquecería y transformarían los conocimientos desde “un proceso continuo que fortalece aquellas actividades de pensamiento superior que realiza el autor para componer, lo que permite la estructuración, reorganización y desarrollo del razonamiento y el lenguaje” (Erazo y Martínez, 2019, p.75).

CONCLUSIONES

A partir de la caracterización de los estudios recolectados con relación a la escritura universitaria, la presente investigación concluye que:

1. En Latinoamérica los estudios sobre las prácticas de escritura están dirigidos al análisis y reflexión sobre las dificultades de los estudiantes y la necesaria implementación de estrategias que contribuyan al mejoramiento en las habilidades escriturales para la formación profesional; puesto que se evidencian que los estudiantes presentan al docente textos sin ningún propósito, sin una clara macroestructura, planeación, redacción y revisión durante la composición (Flower y Hayes, 1980), además de ignorar por completo la prosa basada en el lector (Carlino, 2004).
2. Lo anterior demuestra la trascendencia de escribir en cada disciplina, pues así los estudiantes no solo aprenden los contenidos correspondientes a las asignaturas, sino que también integran la escritura a su perfil profesional, ya que aumentan sus competencias escriturales en la creación de los textos académicos (Guerrero et al, 2019), lo que implica cultivar la creatividad y originalidad de quien escribe empleando una redacción que conste de una organización de ideas para lograr un texto propio y de gran contenido.
3. La mayoría de investigaciones analizadas son influenciadas por los movimientos anglosajones como WID y WAC debido a que en Latinoamérica se han generado un gran número de programas de escritura y lectura en la universidad (Ávila et al. 2013), propiciando nuevas estrategias pedagógicas de enseñanza y aprendizaje en la escritura académica, inclinadas en la formación disciplinar, con fines

epistémicos, retóricos, sintácticos, acompañados de procesos como la alfabetización académica; sin embargo en contextos específicos como el caso de Colombia estos programas para el mejoramiento de la lectura y la escritura se quedan cortos debido a la falta de estrategias que comprendan la escritura como disciplina autosuficiente y porque la escritura no es emprendida como proceso a desarrollar a lo largo de toda la vida académica.

4. Respecto a los artículos recolectados, encontramos que las acciones de los profesores serían más objetivas si se orientan al acompañamiento de los estudiantes en prácticas más formativas que les ayuden a interactuar con el texto (González y Vega, 2010), permitiendo al escritor vivenciar lo escrito. Lo cual, según Uribe y Camargo (2011) es una escritura como hecho social que requiere de la destreza del docente para ayudar a que el estudiante ingrese al mundo alfabetizado, además de una constante construcción por parte del estudiante, lo que genera un trabajo en equipo.
5. Reconocemos la importancia de los nuevos estudios de literacidad en el campo investigativo, porque dan lugar a la escritura no solo desde procesos cognitivos sino que involucran contextos sociales, históricos y culturales, situando al estudiante como eje principal dentro de la institución, haciéndolo partícipe en los procesos de escritura, ya que la propia voz del estudiante fortalece escenarios de prácticas escriturales y mejora sus competencias lingüísticas. De esta manera se genera a nivel institucional una alfabetización inclusiva, que reconozca los diferentes estilos de escritura disminuyendo los obstáculos para acceder a la cultura académica.

Finalmente agregamos que este proyecto representó un reto para nosotras en materia de

escritura debido a las múltiples dificultades que tiene la creación de un escrito de carácter académico, proceso que nos permitió mejorar nuestras habilidades escriturales, gracias al constante trabajo, que no se consigue de la noche a la mañana

REFERENCIAS

- Adoumieh, N. (2018). El modelo discursivo en la literatura a través del currículo. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, V: 2 (2), 77-93. Recuperado de: <https://doi.org/10.32541/recie.2018.v2i2.pp77-93>
- Alfonso, D. (2016) La retroalimentación formativa en el aprendizaje de la escritura académica: un estudio de caso sobre el curso de español de la universidad de los andes. Tesis para optar al título de Magister en Educación. Bogotá, Universidad de los Andes. Facultad de educación.
- Andrade, M. (2009) La escritura y los universitarios. *Universitas humanística* no. 68 julio-diciembre, Bogotá - Colombia issn 0120-4807, pp: 297-340.
- Araya, S. (2002) *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Costa Rica.
- Avilán, A. (2004) La escritura abordaje cognitivo (Hacia la construcción de una didáctica cognitiva de la escritura). *Acción Pedagógica*, V: 13 (1). Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora- Barinas.
- Ávila, N., González, P. & Peñaloza, C. (2013) Creación de un Programa. De escritura en una universidad Chilena: Estrategias para promover un cambio institucional. *RMIE*, 2013, VOL. 18, NÚM. 57, PP. 537-560
- Barreto, M. (2014) *La alfabetización académica en la formación universitaria*. Ensayo Argumentativo presentado como requisito para obtener el título de Especialista en Docencia Universitaria. Universidad Militar Nueva Granada; Facultad de Educación y Humanidades, Bogotá D. C
- Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Researches* CORPORACIÓN UNIVERSITARIA DE LA COSTA ESPECIALIZACIÓN EN ESTUDIOS PEDAGÓGICOS BARRANQUILLA. Glencoe III, Free Press.

- Bigi, E., García, M. & Chacón, E. (2018) Cultura institucional y su impacto en las prácticas de lectura y escritura en la universidad, *Perspectivas* ISSN: Volumen 3 (2) Julio – Diciembre de 2018, páginas 46-59
- Brailovsky, D. & Menchón, A. & Stilman, P. Moret, E. & Tosso, J. & Osella, B. (2011) Aprender escribiendo. Análisis de aplicación de dispositivos de enseñanza basados en la escritura de textos formales. Institución de procedencia: Departamento de Investigación de UCES, 1-26
- Caldera, R. (2003). El Enfoque Cognitivo de la Escritura y sus Consecuencias Metodológicas en la Escuela. *Educere*, 6(20). Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela
- Camps, A. & Castello, B. M. (2013). La escritura académica en la universidad. *REDU: Revista de docencia Universitaria*, 11(1), 17.
- Carlino, P. (2005) Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2008) Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica? *Revista Caminos Posibles*, Cali Colombia. Universidad Autónoma de Occidente.
- Carlino, P. (2017). Leer y escribir en las ciencias sociales en Universidades Argentinas. *Enunciación*, V: 22 (1), 110-124.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 8 (26), 321-327.
- Carlino, Paula y Estienne, Viviana (diciembre, 2004). ¿Pueden los universitarios leer solos? Un estudio exploratorio. XI Jornadas de Investigación en Psicología. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Cassany, D. (2006). Leer, escribir y comentar en el aula. *Editorial Paidós-187 págs.*
- Castelló, M. (2009). Textos. [Versión electrónica]. *Revista Textos 50 Escribir trabajos de investigación con alumnos de grado*

- Coronado M y Rodríguez L. (2000). La lectura y la escritura, una alternativa pedagógica para la construcción del conocimiento. Corporación Universitaria De La Costa, Especialización en Estudios Pedagógicos. Barranquilla
- De la Barrera, S., & Bono, A. (2004). Escribir para aprender mejor en la universidad: prácticas de escritura en contextos pedagógicos. *Acción pedagógica*, 13(1), 32-36. UR <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/17150>
- Erazo, E. y Martínez, B. (2019) Concepciones de la escritura en los cursos de comprensión y producción de textos del Departamento de Psicopedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, UPN/ Universidad pedagógica nacional
- Fernández, G. y Carlino P. (2010). ¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria?
- Flower, L. y Hayes, J. (1980) *The Transactional Theory and Writing y A Cognitive Process Theory of Writing*. Título en español: *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura*.
- Franco, A. V. (2005). Escribir en la universidad: reflexiones sobre el proceso de composición escrita de textos académicos. *Lenguaje*, 33, 97-125.
- García Negroni, M. M., & Hall, B. (2010). Escritura universitaria, fragmentariedad y distorsiones enunciativas propuestas de prácticas de lectura y escritura focalizadas en la materialidad lingüístico-discursiva. *Boletín de Lingüística*, 22(34), 41-69.
- Giudice, J., Godoy, M., & Moyano, E. I. (2016). Prácticas de lectura y escritura en el marco de la enseñanza de la Psicología: avances de una investigación interdisciplinaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(69), 501-526.
- Guerrero, R., Méndez, G., Suarez, G. & Farfán, M., (2019) Vínculos y diferencias entre la escritura académica y la escritura profesional en una carrera técnica universitaria. Cuaderno de pedagogía Universitaria, Vol. 16, n.o 32, julio- diciembre, pp. 35-47
- Guevara (2016) El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos?, FOLIOS • Segunda época • N.o 44 Segundo semestre de 2016 •• pp. 165-179

- Guzmán-Simón, F. & García-Jiménez, E. (2016). Las tareas de evaluación en el proceso de enculturización académica en la Universidad. En A. Gómez Camacho (Ed.), *La alfabetización multimodal: nuevas formas de leer y escribir en el entorno digital* (pp. 49-68). Madrid: Síntesis. ISBN: 978-84-9077-303-1
- Henao, J. I., & Toro, L. C. (2008). Cultura escrita y educación superior: el caso de la Universidad de Antioquia y la Universidad de Medellín. *Narváez Cardona, E. & Cadena Castillo, S. (Comp.). Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles. Cali: Universidad Autónoma de Occidente, 53-74.*
- López, G. S., & Arciniegas, E. Regulación de la escritura en el aula universitaria: la evaluación pedagógica. *Recuperado de: <http://ascun-redlees.org/2012/wp-content/uploads/2012/10/23-Ponencia20JUNIO2012%20C3%20BAltima.pdf>*
- Martínez Compeán, María Eugenia; Hernández Rojas, Gerardo; and Vélez Espinosa, Maricela (2019) "Las prácticas de escritura académica de estudiantes de psicología de dos universidades públicas," *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir: Vol. 1: Iss. 4, Article 5.* Available at: <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss4/5>
- Molano, W. Rubio, D. y Valencia, N. (2015) *Escritura y formación: una mirada a las prácticas de aula en torno a la escritura desde una perspectiva formativa.* Bogotá, UPN/universidad pedagógica nacional
- Mostacero, R. (2017). *Modelos para enseñar y aprender a escribir: bosquejo histórico.* *Lenguaje, 45(2), 247-273.*
- Natale, L. (2013) *Integración de enfoques en un programa institucional para el desarrollo de la escritura académica y profesional.*
- Ñañez, M. & Lucas, G. (2017) *Niveles de redacción de textos académicos de estudiantes ingresantes a la universidad*
- Olson, D. R., & Willson, P. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento.* Editorial Gedisa.
- Ortiz Cazallas, E. M. (2011). La escritura académica universitaria: estado del arte. *Íkala, Revista de lenguaje y cultura, 16(28), 17-41.*

- Pérez, M. y Rodríguez, A. (2003) ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país. Financiada por COLCIENCIAS (1203-452-21206)
- Piacente, T. (2016). CUBO DE SEVERINO LILIANA (Coord.) (2007). Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico. *Revista latinoamericana de estudios del discurso*, 7(2), 115-118.
- Rincón, G. y Gil, J. (2010). Las prácticas de lectura y de escritura académicas en la Universidad del Valle: tendencias. Escuela de Ciencias del Lenguaje Universidad del Valle Cali, Colombia. Tomado de: <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/1057-las-practicas-de-lectura-y-de-escritura-academicas-en-la-universidad-del-valle-tendenciaspdf-yhgZt-articulo.pdf>
- Roa, P. (2014). Los textos académicos: un reto para docentes y estudiantes. Universidad La Gran Colombia. Sofia Volumen 10, Scielo. Tomado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-89322014000200008
- Rodríguez, B. & García, L. (2015) Escritura de textos académicos: dificultades experimentadas por escritores noveles y sugerencias de apoyo CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, núm. 20, enero-junio, pp. 249-265 Instituto de Investigaciones en Educación Veracruz, México
- Rodríguez, P. (2013) La escritura de textos académicos: un reto para los docentes, *Revista Infancia Imágenes*, núm. 2, julio-diciembre, pp. 82 Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia
- Rojas, G. & Jiménez, H. (2012). La educación superior desde la lectura y la escritura. *Revista Amazonia investiga*. Florencia Colombia
- Roldán, C. Vázquez, A. y Rivarosa, A. (2011) Mirar la escritura en la educación superior como un prisma. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista iberoamericana de Educação* ISSN: 1681-5653 n.º 55/3 – 15/04/11 Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

- Ruíz, A. (2004) Texto, testimonio y metatexto: el análisis de contenido en la investigación en educación. Capítulo de libro en *La práctica investigativa en ciencias sociales. Reconocimiento- no comercial- sin obras derivadas 2.0 Genérica*. Bogotá, UPN/ Universidad Pedagógica Nacional.
- Sánchez, H. y Castro, Y. (2017) *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia*, Charles Bazerman, Joseph Lile, Lisa Bethel, TeriChavkin, DanielleFouquee y Janet Garuf.
- Salazar, C. G. (2015). La escritura académica universitaria: diferentes perspectivas de estudio. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 6(11), 1-21. DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i11.275>
- Seide, M. S., & Natale, L. (2017). Concepciones de la escritura y de la alfabetización académica en devoluciones escritas de docentes universitarios: un estudio contrastivo. *Scripta*, 21(43), 254-276.
- Sito, L., y Moreno, E. (2021). Prácticas letradas académicas más allá del déficit: una revisión crítica de literatura. *Enunciación*, 26, en prensa. DOI: <https://doi.org/10.14483/22486798.16747>. Vol. 26, Número especial 2021, *Escritura e Identidad*
- Trejo, R. G., Chacón, G. M., Suárez, G., & de Rojas, M. F. (2019). Vínculos y diferencias entre la escritura académica y la escritura profesional en una carrera técnica universitaria. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 16(32), 35-47.
- Tynjälä, P., Mason, L. y Lonka, K. (2001). La escritura como herramienta de aprendizaje: una introducción. En *la escritura como herramienta de aprendizaje* (págs. 7-22). Springer, Dordrecht.
- Uribe-Álvarez, G. & Camargo-Martínez, Z. (2011). Prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana. *magis, Colombia; Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (6), 317-341.

- Vargas, A. F. (2007). *Escribir en la universidad: reflexiones y estrategias sobre el proceso de composición escrita de textos académicos*. Universidad del Valle. DOI: <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v33i0.4818>
- Vargas, A. (2007). *Escribir en la universidad: Reflexiones sobre el proceso de composición escrita de textos académicos*. Escuela de Ciencias del Lenguaje Universidad del Valle, Cali, Colombia. Tomado de: <https://media.utp.edu.co/referenciasbibliograficas/uploads/referencias/ponencia/alfonso-vargas-ponenascunpdf-Fd7Cb-articulo.pdf>
- Vázquez, A., & Rosales, P. (1999). Escritura de textos académicos y cambio cognitivo en la enseñanza superior. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación – IIICE – 15: 66 – 79*.
- Vázquez, A. y Jakob, I. (2006). *Escribir textos académicos en la universidad: intervención didáctica y enfoques de los estudiantes*. En Lanz, M. Z. (Comp.) *El aprendizaje autorregulado. Enseñar a aprender en diferentes entornos educativos. Ensayos y Experiencias*. Buenos Aires: Novedades Educativas N° 63.
- Vázquez, A. (2008). *La producción de textos académicos escritos a partir de fuentes múltiples en la universidad: exigencias de la tarea y dificultades de los estudiantes*
- Vázquez, A. y Jakob, I. (2007). *La escritura y el aprendizaje en el aula universitaria: componentes cognitivos y didácticos*. *Innovación Educativa 7 (36): 21 – 36*. <http://www.academic.ipn.mx/innovacion>
- Yepes Correa, G. I. I., Parra Mosquera, C. A., Múnera Gómez, M., & Berrouet, F. (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*.

ANEXOS

Anexo 1

Las investigaciones Latinoamericanas relacionadas con el tipo de población.

Poblaciones	Dificultades en la escritura	Estrategias para mejorar la escritura académica
	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de cohesión y coherencia 	<ul style="list-style-type: none"> - Ejercicio de macroestructura
	<ul style="list-style-type: none"> - Al escribir no tienen en cuenta la planificación de textos 	<ul style="list-style-type: none"> - Escritura de ensayos - Cadáver exquisito
Estudiante	<ul style="list-style-type: none"> - Problemas escriturales desde la secundaria - No hay consciencia de quien escribe y para quién se escribe, es decir “prosa basada en el lector y prosa basada en el escritor” (Carlino, 2004). - Escritura con fines evaluativos 	<ul style="list-style-type: none"> - Socialización de textos en grupos de estudio - Relatorías - Diarios de campo. - Programas curriculares de comprensión y producción de textos
Profesores	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de tiempo para emprender procesos escriturales - Profesores inexpertos en 	<ul style="list-style-type: none"> - Diseño de estrategias para la enseñanza didácticas y pedagógicas de la escritura - Foros - Debates

materia de escritura	- Ampliar el campo
- Son juzgados como maestros	investigativo con relación a la enseñanza de la escritura

Fuente: elaboración propia.

Anexo 2

Tendencias metodológicas en las investigaciones

	Metodologías	Artículos	Año	País
1	Descriptiva- Exploratoria	Leer y escribir en las ciencias sociales en Universidades Argentinas. Enunciación	2017	Argentina
2	Estudio del Arte - Análisis de Datos	La escritura académica universitaria: estado del arte.	2011	Colombia
3	Descriptiva- Exploratoria	Vázquez, A. La producción de textos académicos escritos a partir de fuentes múltiples en la universidad: exigencias de la tarea y dificultades de los estudiantes	2008	Colombia
4	Descriptiva- Exploratoria	Integración de enfoques en un programa institucional para el desarrollo de la escritura académica y profesional.	2013	Argentina

5	Etnográfica- análisis de Casos	¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria?	2010	Argentina
6	Descriptiva- Exploratoria	La escritura y los universitarios.	2009	Colombia
7	Etnográfica- análisis de Casos	Prácticas de escritura en la educación superior: del ámbito académico al lenguaje creativo	2011	Colombia
8	Etnográfica- análisis de Casos	Niveles de redacción de textos académicos de estudiantes ingresantes a la universidad	2017	Perú
9	Etnográfica- análisis de Casos	Cultura institucional y su impacto en las prácticas de lectura y escritura en la universidad	2018	Venezuela
10	Etnográfica- análisis de Casos	Las prácticas de escritura académica de estudiantes de psicología de dos universidades públicas	2019	México
11	Descriptiva- Exploratoria	El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria	2004	Argentina

12	Etnográfica- análisis de Casos	¿Pueden los universitarios leer solos? Un estudio exploratorio	2004	Argentina
13	Etnográfica- análisis de Casos	Aprender escribiendo. Análisis de aplicación de dispositivos de enseñanza basados en la escritura de textos formales	2011	Argentina
14	Descriptiva- Exploratoria	Escribir trabajos de investigación con alumnos de grado	2009	Argentina
15	Etnográfica- análisis de Casos	Concepciones de la escritura y de la alfabetización académica en devoluciones escritas de docentes universitarios: un estudio contrastivo	2017	Brasil
16	Descriptiva- Exploratoria	¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Caracterización de prácticas de lectura y escritura en 17 universidades	2013	Colombia
17	Descriptiva- Exploratoria	Vínculos y diferencias entre la escritura académica y la escritura profesional en una carrera técnica universitaria	2019	Venezuela

18	Etnográfica- análisis de Casos	Creación de un programa. De escritura en una universidad chilena: Estrategias para promover un cambio institucional	2013	Chile
19	Descriptiva- Exploratoria	José Ignacio Henao Salazar. Cultura escrita y educación superior: el caso de la Universidad de Antioquia y la Universidad de Medellín	2008	Colombia
20	Estudio del Arte - Análisis de Datos	Prácticas letradas académicas más allá del déficit: una revisión crítica de literatura	2021	Colombia

Fuente: elaboración propia.

Anexo 3

Tendencias investigativas frente a los tipos de enfoques

Tipo de enfoque	Autores	Descripción del enfoque
Sociocultural	Castelló (2009) Bigi et al. (2018) Pérez y Rodríguez (2013)	Estos estudios centran su atención en la escritura como práctica social y cultural sin descartar lo cognitivo, teniendo en cuenta aspectos como el contexto y aspectos sociales (Ortiz, 2011).
Cognitivo y	Ortiz (2011)	Cognitivo: Este enfoque estudia los

sociocognitivo	<p>Carlino (2017)</p> <p>Henao (2008)</p> <p>Guerrero et al. (2019)</p> <p>Seide y Natale (2017)</p> <p>Carlino y Esteinne (2004)</p> <p>Carlino (2004)</p> <p>Brailovsky et al (2011)</p> <p>Fernández y Carlino (2010).</p>	<p>procesos mentales que son necesarios en la resolución de problemas a la hora de escribir (Flower y Hayes, 1977)</p> <p>Sociocognitivo: relaciona aspectos del orden cognitivo y tiene en cuenta que estos se dan dependiendo del contexto social y cultural donde se desarrollen.</p>
Comunicativo	<p>Ávila, N. et al. (2013)</p> <p>Ñañez y Lucas (2017)</p> <p>Uribe y Camargo (2011)</p>	<p>Desencadenó diferentes políticas y cambios curriculares debido a que comprende la lectura y escritura como competencia colaborativa entre docente y estudiante (Ávila et al, 2013)</p>
Aprendizaje de la escritura	<p>Vázquez (2008)</p> <p>Natale (2013)</p> <p>Martínez et al. (2019)</p> <p>Andrade (2009)</p>	<p>Permite abarcar un análisis sobre la escritura, considerando las acciones y expectativas de maestros y estudiantes en el aprendizaje. es decir realiza un proceso de reestructuración de los conocimientos adquiridos en la lectura y escritura de textos. Vázquez (208)</p>
Nueva mirada desde la	<p>Síto, L., y Moreno, E. (2021)</p>	<p>Remite a la participación activa de los individuos en la comunidad escrita,</p>

literacidad

participando de las reglas lingüísticas que gobiernan la escritura, de las convenciones establecidas por el texto, la construcción de identidad, diferentes formas de pensamiento, la presentación de información y de razonamiento asociados con el discurso escrito, el estatus que adquieren los miembros de la comunidad frente a la escritura, y los marcos culturales que de allí se desprenden.

Fuente: elaboración propia.

Anexo 4

Tematizaciones

Nota: Elaboración propia