

Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

Rectora: Arq. Ruth Fische

Decana Facultad de Psicología y Ciencias Sociales: *Lic. Beatriz Labrit*

Directora de la Carrera de Psicopedagogía: *Lic. Laura Waisman*

Directora Educación Virtual: *Lic. Ivann*

Tutora temática: Lic. Gabriela Valdez

Tutor metodológico: Dr. Edgardo Etchezahar- Lic. Talía Gómez Yepes

Nombre y apellido del autor: **Sofía Lucrecia Favole**

N° de legajo: 24416

Título:

**Análisis de competencias de escritura tendientes a la alfabetización académica que promueven profesores de institutos de nivel superior**

Lugar: Villa María, Córdoba

Fecha: 26 de junio de 2020

# Índice

Resumen

Introducción

1. Marco teórico
  - 1.1. Alfabetización académica
    - 1.1.1. Alfabetización académica en carreras de formación docente
    - 1.1.2. La importancia de enseñar a escribir en la carrera de Psicopedagogía
  - 1.2. Textos académicos
    - 1.2.1. Género científico-académico y características textuales
    - 1.2.2. Competencias de escritura necesarias para producir textos académicos
  - 1.3. Estrategias y recursos áulicos para favorecer el desarrollo de la escritura en el nivel Superior de Enseñanza
2. Antecedentes
3. Planteo del problema
4. Objetivos
  - 4.1. Objetivo General
  - 4.2. Objetivos Específicos
5. Método
  - 5.1. Diseño
  - 5.2. Participantes
  - 5.3. Técnica de recolección de datos
  - 5.4. Procedimiento
6. Resultados
7. Discusión
8. Conclusiones

Referencias

Anexos

## **Resumen**

La producción de textos escritos en el nivel superior de educación implica competencias de escritura ante las cuales los estudiantes suelen presentar dificultades. Cuando los jóvenes llegan a este nivel, se supone que han adquirido todas las herramientas necesarias para escribir adecuadamente ante las demandas del mismo. Sin embargo, esta competencia en la nueva etapa educativa requiere de nuevos aprendizajes, que deben ser impartidos por los docentes a cargo de las diferentes disciplinas para que los estudiantes logren una sólida alfabetización académica.

El objetivo del presente trabajo fue investigar, a través de una encuesta realizada a 44 docentes de carreras de formación docente y de psicopedagogía de 2 Institutos de Educación Superior de la ciudad de Villa María, provincia de Córdoba, sumado a entrevistas a sus directivos, en qué medida realizan prácticas de escritura tendientes a la alfabetización académica, y qué recursos implementan para tal fin. Los resultados de esta investigación, de diseño cuantitativo descriptivo reflejan que, a pesar de que la mayoría de los profesores consideran que los estudiantes presentan dificultades en las habilidades de producción escrita, un elevado porcentaje de ellos trabajan actividades específicas en pos de subsanarlas, utilizando variedad de recursos que se ponen de manifiesto en los resultados obtenidos. Todo esto, dentro del marco de instituciones que promueven acciones y políticas de trabajo tendientes a la alfabetización académica.

**Palabras claves:** alfabetización académica, nivel superior de educación, competencias de escritura.

## **Introducción**

Uno de los procesos más importantes para el logro de aprendizajes en el nivel superior de educación es el de producción escrita. Este posibilita que el estudiante, luego de haber leído y comprendido un texto, pueda realizar discursos escritos respetando propiedades a nivel de competencias comunicativas, entendiendo que estas incluyen competencias lingüísticas y sociolingüísticas, ambas necesarias para el discurso académico (Pilleux, 2001).

La problemática de la escritura en el nivel superior es reiteradamente mencionada por docentes de diferentes asignaturas, quienes aducen que, a menudo, los estudiantes manifiestan una evidente carencia de conocimientos básicos que les faciliten la apropiación de contenidos conceptuales (Vázquez-Aprá, 2014). Para acceder a estos, los jóvenes recurren a la utilización de resúmenes realizados por terceros o a copias de recursos didácticos utilizados por el docente. Estos recursos no proveen el modelaje apropiado para la construcción de ideas y argumentaciones propias, ni conducen a la búsqueda de fuentes bibliográficas confiables.

Es común escuchar en el discurso docente que tales competencias de escritura deben ser brindadas en niveles de enseñanza previos. Sin embargo, numerosos estudios y bibliografía sobre el tema sostienen que el ingreso al nivel superior enfrenta a los alumnos a una nueva cultura académica discursiva, con tipologías textuales desconocidas y complejas (Carlino, 2005). Las investigaciones sobre alfabetización académica afirman que escribir textos académicos requiere de prácticas específicas que deben trabajarse en atención al campo de conocimiento de cada objeto de estudio en cuestión. Aprender una disciplina exige aprender a escribir textos propios de dicha disciplina, por lo tanto, es labor del nivel superior de enseñanza brindar estos conocimientos: enseñar una asignatura significa orientar modos de leer y escribir en esa asignatura (Carlino, 2013).

En las carreras de formación docente, trabajar sobre alfabetización académica presupone, entre otras cuestiones, brindar herramientas que proporcionen estrategias para guiar la enseñanza de géneros discursivos, lo cual permitiría, además, que los interesados se incorporaran a la comunidad científica, aprendieran sobre la producción de textos académicos y así participar de publicaciones propias de su disciplina (Morales, 2010). Según los dispositivos de fortalecimiento institucional planteados por el Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación (INFoD, 2019), es fundamental

acompañar a los futuros docentes en el proceso de alfabetización académica, no desde una unidad curricular de manera aislada, sino en diálogo con el resto de los espacios curriculares de formación.

Por otra parte, en referencia a la formación de psicopedagogos, estudios realizados por Vázquez y colaboradores (2014), concluyen que, una vez egresados, estos profesionales plantean tener dificultad para redactar, resumir, adecuar textos a destinatarios y propósitos, y a atender a los aspectos convencionales del lenguaje escrito en los tipos de textos que realizan en las prácticas profesionales cotidianas. Asimismo, reconocen que, en su formación de grado, se les ha brindado un mínimo de formación en lo referente a habilidades de escritura. Entonces, escribir adecuadamente es una habilidad que los futuros docentes y psicopedagogos deben adquirir durante el curso de sus estudios, y es allí en donde los docentes deben enseñar las estrategias que desarrollen tal habilidad.

Ahora bien, ¿en qué medida se involucran los profesores de estas carreras en desarrollar competencias de escritura que promuevan la alfabetización académica?, y en caso de que así sea, ¿qué recursos utilizan para tal fin?

Ante este planteo, el presente trabajo procura analizar el involucramiento de los profesores de carreras de formación docente y psicopedagogía en la enseñanza de competencias de escritura tendientes a la producción de textos académicos en los diversos espacios curriculares en 2 Institutos de Educación Superior de la ciudad de Villa María, provincia de Córdoba. Para ello, se realizó un estudio cuantitativo descriptivo con una muestra probabilística realizada de manera aleatoria de 44 profesores, a quienes se les administró una encuesta online, además de una entrevista realizada a sus directivos.

El trabajo consta de un recorte teórico que delimita las variables a estudiar, en base a lo cual se elaboró un cuestionario que fue enviado a los participantes seleccionados aleatoriamente. Los resultados obtenidos demostraron un claro avance en las prácticas pedagógicas tendientes a la alfabetización académica en relación a los antecedentes planteados. Asimismo, dejan vislumbrar acciones de alfabetización académica realizadas por las instituciones participantes, y diversas estrategias utilizadas por los docentes involucrados en aquellas. Al mismo tiempo, los resultados abren una serie de interrogantes, y proponen cursos de trabajo a desarrollar en próximas investigaciones.

Cabe mencionar como dato interesante, que el proceso final del presente estudio fue llevado a cabo durante el período del “aislamiento social, preventivo y obligatorio” decretado por la evolución de la situación epidemiológica con relación al Coronavirus Covid 19, debiéndose superar varios inconvenientes que surgieron a partir del mismo. Durante este tiempo, sin embargo, la escritura académica se constituyó como herramienta primordial para resignificar las modalidades de enseñanza y aprendizaje de manera virtual. Estas estuvieron atravesadas por diversidad de textos escritos por docentes y estudiantes, requiriéndose adoptar modalidades de escritura que se ajustaran a las más diversas situaciones de aprendizaje, aunque siempre siguiendo los parámetros trabajados en el presente estudio. Dichas instancias se convirtieron en oportunidades óptimas para realizar intervenciones en las producciones escritas de los estudiantes.

Finalmente, deseo expresar mi profundo agradecimiento a mi compañero y a mis hijos, por el aliento y sostén brindados para la elaboración del presente estudio; a Celina Trento, por su apreciado soporte técnico; a las colegas y amigas que colaboraron en el testeado del instrumento de medición y en la lectura de los esbozos preliminares; a Marta Ancarani, por sus sugerencias sobre la revisión final del trabajo; a los directivos de las instituciones participantes: Andrea Riva y Fernanda Balma del Instituto Superior “Víctor Mercante” y Sonia Rivera del Instituto del Rosario Profesorado “Gabriela Mistral”, por sus acertados aportes y la abundante información gentilmente suministrada. Finalmente, a los colegas docentes que desinteresadamente participaron de la iniciativa, dedicándole parte de su atención y valioso tiempo.

## **1. Marco teórico**

El proceso de escritura se desarrolla en todos los niveles de educación, comenzando su enseñanza en el nivel inicial, y continuando con un recorrido de complejización progresiva en los distintos niveles educativos (Camps, 2003). En el nivel superior, la producción de textos escritos es una herramienta fundamental para la apropiación y construcción de conocimientos. La escritura se constituye, así, en el eje primordial de todas las asignaturas de las diferentes carreras, considerándose, entonces, una educación de calidad, aquella que brinda recursos para una escritura clara y pertinente (Ñañez Silva y Valdez, 2017).

### **1.1. Alfabetización académica**

La escritura no solo debe ser considerada como una herramienta indispensable en todo proceso de apropiación y transmisión de conocimientos, sino, y muy especialmente, como una habilidad que debe ser necesariamente aprendida y desarrollada por los estudiantes a lo largo de su formación académica. En el nivel universitario, este instrumento, que les permite acceder, asimilar y adueñarse de los conceptos específicos de cada disciplina, debe ajustarse cuidadosamente a las convenciones que otorgan a los textos la pertinencia y solidez adecuadas (Aguirre, Estrada y Flores, 2009).

El concepto de alfabetización académica surge en las universidades australianas, canadienses y estadounidenses. El mismo hace referencia al conjunto de nociones y estrategias que deben estar integradas en el discurso de las disciplinas, y en la producción y análisis de textos en la universidad (Carlino, 2008).

El término alfabetización cobra relevancia, ya que la lectura y la escritura no son habilidades básicas que se adquieren de una vez y para siempre, sino que se deben fortalecer continuamente para responder a los desafíos siempre presentes en el proceso de aprendizaje. Vázquez (2005) planteó que los docentes deben ocuparse de transmitir a los estudiantes los saberes y procesos específicos involucrados en la escritura de textos académicos no solo durante el ingreso de los estudiantes a las aulas, sino durante todo su trayecto académico. Es decir, además de la enseñanza de los contenidos disciplinares, deben ocuparse de generar acciones destinadas a que los estudiantes incorporen estrategias de producción escrita, aplicadas a diferentes tipos de texto y situaciones comunicativas.

En el contexto argentino, el concepto de alfabetización académica tiene sus bases en la I Jornada sobre “La lectura y escritura como prácticas académicas universitarias”, llevadas a cabo en la Universidad de Luján en junio de 2001. Durante su transcurso, se planteó la idea de que la lectura y la escritura en la universidad debían ser un objeto de enseñanza, haciendo recaer sobre las instituciones educativas la responsabilidad de impartir las prácticas lectoras y de escritura propias de cada disciplina. Es en el curso de ese evento que se gesta esta iniciativa en Argentina, tomando como base las prácticas ya realizadas en Estados Unidos, Canadá y Australia, rico material que fuera recopilado por Carlino (2003). En las experiencias de aquellos países sobresalía la producción de composiciones escritas para las diferentes asignaturas como una tarea conjunta realizada entre profesores disciplinares y especialistas en lectura, escritura, aprendizaje y enseñanza. Durante más de una década, en nuestro país se realizaron investigaciones sobre las modalidades de enseñanza de lectura y escritura en el nivel superior, muchas de ellas coordinadas por Carlino (2013) quien, luego del análisis de los resultados obtenidos, propuso la denominación de alfabetización académica al proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para que los estudiantes accedan a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. En esta reconceptualización, también incluye las acciones que deben realizar los profesores, con apoyo de las instituciones, para que los estudiantes puedan exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, relacionarla, valorizar razonamientos, debatir, etc., según las modalidades de cada asignatura. Según Castelló (2014), el concepto de alfabetización académica tomó sentido como una forma específica de alfabetización que las instituciones de educación superior deberían promover a través de una enculturización académica en los códigos y discursos disciplinares, garantizando así que los estudiantes pudieran, a futuro, participar como miembros activos de sus respectivas comunidades profesionales.

En cuanto a las modalidades de intervención tendientes a la alfabetización académica, Carlino (2017) planteó una categorización de modalidades de intervención docente en las asignaturas del nivel superior, tendientes a la alfabetización académica. La autora diferenció las situaciones de enseñanza de lectura y escritura dentro de las asignaturas y fuera de ellas. Denominó a estas últimas propedéuticas, e incluyó dentro de ellas a los cursos/talleres/tutorías en los que se ejercitan ciertas habilidades de lectura y escritura (uso de normativas, procedimientos de cohesión, géneros textuales, búsqueda de información, etc.) fuera de una situación real de uso. De esta manera, los estudiantes

pueden aplicarlas cuando se les requiera leer o escribir textos en distintos contextos disciplinares (Carlino, 2013). Estas prácticas son la que predominan en Argentina y en algunos países de Latinoamérica.

En lo que respecta a la enseñanza de la lectura y la escritura dentro de cada asignatura, Carlino (2017) distinguió dos modalidades. La primera, denominada periférica, es aquella en la que los profesores intervienen en los extremos de la tarea: al comienzo (al dar pautas o técnicas a aplicar), y/o al final (cuando corrigen las producciones). La segunda modalidad, menos frecuente, es la entrelazada. Esta engloba aquellas situaciones en las que los docentes intervienen no sólo al inicio y al final de las tareas, sino durante su realización. Una subcategoría de la modalidad entrelazada plantea la interacción con o entre los alumnos a través de intercambios, para volver a pensar los contenidos, de donde surge el concepto de “revisión”, diferente al de corrección de “falencias”.

Por su parte, Castelló (2014) planteó un recorrido por la historia de los Centros de Escritura en las universidades de diferentes países del mundo, en el que se evidenció una progresión a partir de posturas remediales hacia otras cada vez más preventivas y pro activas, en pos de optimizar el aprendizaje de los estudiantes. Dichas formas de intervención se iniciaron a principios del siglo XX como “laboratorios” de escritura; más tarde, los jóvenes debían pasar por “clínicas”, en las que se realizaba un diagnóstico de las dificultades que manifestaban, y se prescribían ejercicios para subsanarlas; algunas iniciativas más actuales ofrecen una orientación socio-cultural y situada de la escritura, con la realización de actividades y proyectos colaborativos entre profesores de las disciplinas y especialistas, promoviéndose el desarrollo de la identidad de los escritores a través de las diversas alfabetizaciones que se requieren en el ámbito académico

### **1.1.1. Alfabetización académica en carreras de formación docente**

Es indudable que el concepto de alfabetización académica interpela a la formación que se imparte en los profesorado de formación docente y en carreras afines. El ingreso de los estudiantes a una institución de nivel superior implica vivenciar una cantidad de nuevas situaciones. Además de los contenidos que se desarrollan en las distintas asignaturas, hay otros saberes que no se suelen enseñar, que se presuponen, y que, eventualmente deberán adquirir, como son la lectura y escritura de textos de género científico.

En el XIV Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria, llevado a cabo en Florianópolis, Brasil, en diciembre de 2014, Gatti (2014) expuso que, así como se asume que los docentes sostienen una postura constructivista en relación al aprendizaje en general, también se debe adoptar una tesitura similar en relación a la capacitación de las habilidades de escritura de los estudiantes en las instituciones de nivel superior. Asimismo, el autor planteó que la promoción de nuevas prácticas relacionadas a la lectura y la escritura académicas pondrán en discusión las representaciones que subyacen y orientan las prácticas habituales. De la misma manera, explicitó que abordar contenidos transversales supone apuntar a aspectos tales como el conocimiento que poseen los profesores sobre el enfoque de la alfabetización académica, la planificación de las etapas de trabajo sobre los contenidos lingüísticos a desarrollar en cada asignatura, y la articulación de esas intervenciones entre las diferentes cátedras.

Según Morales (2010), brindar herramientas de escritura en los institutos de profesorado proporcionaría a los futuros docentes estrategias de enseñanza de los géneros discursivos, lo cual permitiría que los interesados se incorporaran a la comunidad científica, aprendieran las convenciones que regulan la producción y el uso de textos académicos, como así también las publicaciones científicas propias de cada disciplina.

Por otra parte, el INFoD, en los dispositivos de fortalecimiento institucional 2018-2019, argumentó que la escritura y el habla son procesos fundamentales para la formación docente inicial. En sus fundamentos, se estableció como primordial acompañar a los futuros docentes en el proceso de alfabetización académica, entendiendo que el estudiante está alfabetizado académicamente si posee autonomía para la producción de textos orales y/o escritos, para construir su sentido y poder expresar lo que piensa con la rigurosidad que su formación requiere (INFoD, 2019). Por otro lado, dentro de este marco referencial se planteó que el docente en formación se enfrenta al desafío de desarrollar las capacidades que permiten leer, escribir y expresar el conocimiento que se desea transmitir. Asimismo, se consideró necesario un compromiso institucional que fortalezca la formación de estas capacidades.

### **1.1.2. La importancia de enseñar a escribir en la carrera de Psicopedagogía**

Si bien las prácticas de escritura son desarrolladas para determinados grupos y actividades específicas, en el área del saber académico, científico y profesional se encuentran prácticas específicas relativas a cada campo del conocimiento. En otras

palabras, y como lo señalan Cassany y Morales (2009), cada campo del saber desarrolla prácticas letradas particulares.

En la educación superior, la escritura se ha reafirmado como instrumento esencial para el logro de los objetivos planteados para las diferentes asignaturas, aquellos que perfilan el futuro profesional del estudiante, ya que todo profesional necesita de la escritura y su adecuado uso (Ñañez Silva y Valdez, 2017). En una línea de pensamiento similar, Vázquez Aprá, Jacob, Rosales y Pelizza (2014) sostuvieron que la forma de expresión, invención y conocimiento varía de acuerdo con las profesiones y disciplinas. Los autores señalaron que la actividad epistémica de los investigadores está colmada de cuestiones retóricas sobre cómo se organiza su actividad comunicativa. En efecto, los profesionales saben cómo se resuelve un problema propio de su campo, cómo se razona y se plantean soluciones de manera persuasiva, considerando también los parámetros contextuales y situaciones de su ámbito. Los autores presentaron conclusiones sobre investigaciones referidas a los tipos de texto que escriben los psicopedagogos en su vida profesional, según los propósitos que se persiguen. Es así que mencionaron tres tipos de textos que se redactan de manera prioritaria. Uno de ellos es el informe, que puede versar sobre la trayectoria escolar, las habilidades, la valoración cognitiva o los conocimientos de un alumno. El lenguaje y la redacción de los mismos crearán en el lector una imagen del alumno de referencia, y según el destinatario, se hace necesario adecuar la complejidad del contenido, la cantidad de información que se comparte, su generalidad o especificidad, y el carácter técnico o genérico de los datos. Otro tipo de escrito que manifiestan utilizar los profesionales psicopedagogos, son los proyectos institucionales, destinados a docentes, directivos, instituciones, y/o dependencias del sistema oficial, en los que se describen niveles de aprendizaje de grupos, acompañamientos, actas de reuniones, etc. También se producen textos para presentaciones en eventos académicos, que se redactan en distintos formatos y niveles de complejidad y especificidad, según se compartan es forma oral (en conferencias, presentaciones, ponencias), o se publiquen en revistas científicas, por ejemplo. Asimismo, se redactan textos expositivos, para capacitaciones internas de los docentes en las respectivas instituciones, y también para compilaciones como material didáctico para los estudiantes. Todos los textos requieren la integración de fuentes empíricas (notas a partir de observaciones, entrevistas, consultas a otros profesionales, etc.) y de fuentes teóricas, aunque estas, a veces, puedan aparecer implícitas. En el marco de la misma investigación, los académicos destacaron las habilidades necesarias para realizar

este tipo de escritos: saber redactar, revisar y relacionar conceptos. Asimismo, consideraron que entre las dificultades que se presentan al momento de la redacción se encuentra resumir lo que se quiere transmitir, adecuar el texto al destinatario y a los propósitos que se persiguen, atender a los aspectos convencionales del lenguaje escrito, y seleccionar las ideas a considerar. En el mismo estudio, los psicopedagogos, reconocieron que, en general, su carrera de grado les había brindado solamente un mínimo de formación para la escritura profesional. En muchos casos, esa formación aparecía impartida solamente en alguna asignatura aislada, o durante la escritura del Trabajo Final. Es así que se planteó, entonces, la necesidad e importancia de trabajar habilidades de escritura tendientes a la alfabetización académica en la formación de psicopedagogos (Vazquez et al., 2014).

Atendiendo a estos planteamientos, se considera importante presentar una caracterización de los textos académicos y las competencias implicadas en su escritura.

## **1.2. Textos académicos**

Escribir exige poner en relación lo que uno ya sabe con lo que demanda la actual situación de escritura; esta articulación es compleja, ya que implica construir un nexo entre el conocimiento viejo y el nuevo. Carlino (2005) planteó que este nexo demanda a quien escribe una elaboración personal, ya que el conocimiento viejo debe ser repensado y organizado de manera diferente para volcarse en la tarea de redacción. La escritura de un texto académico de mayor o menor complejidad, requiere la actualización de conocimientos previos respecto a las características del género discursivo que se debe usar en función de la situación comunicativa (constituida por la estructura y organización textual, el estilo, el vocabulario adecuado, etc.), sumado a la elaboración personal del contenido del texto.

Cassany (2000) caracteriza a los textos académicos como referenciales y representativos, y planteó que su finalidad es la de ser soporte y transmisores de conocimientos. Tapia, Burdiles y Arancibia (2003) los caracterizaron como discursos elaborados que evidencian un lenguaje formal y un objetivo y léxico precisos; asimismo, plantearon que, generalmente, son de tipo descriptivo y argumentativo, con un alto grado de abstracción y generalización semántica, y con información jerarquizada. Sostuvieron, además, que en el nivel superior de enseñanza la escritura implica aprender a producir textos cuyo lenguaje es el discurso académico, propio de las diferentes asignaturas.

Rodríguez Hernández y García Valero (2015) definieron al texto académico como parte de prácticas letradas que se realizan en comunidades científicas, y que varían según las características que configuran a cada una de ellas. Sostuvieron que es un documento de tipo proposicional que crea un producto escrito cuyo propósito es convencer a una comunidad científica determinada y persuadirla, a través de un metadiscurso, sobre la validez de sus planteos.

Escribir académicamente es una práctica letrada muy vinculada con las características del área del saber en la cual se desarrolla y con las formas de escritura propias de dicha área. Es así que el escritor de textos académicos debe persuadir a sus lectores a través de argumentaciones originales y veraces, acordes con el objeto de estudio y la comunidad científica a la que se dirige (Carlino, 2013).

Según aportes de especialistas en el tema, Rodríguez Hernández y García Valero (2015) las características del texto académico se pueden resumir de la siguiente manera:

- Incorpora las voces de documentos anteriores con los que pretende interactuar y, al mismo tiempo, se prepara para ser contestado por otros textos posteriores;
- exige la presentación de una voz propia y original sustentada en la teoría y en los datos empíricos;
- requiere el uso de intertextualidad, la cual es definida por Teberoski (2007) como la construcción del texto propio a partir de textos ajenos;
- exige distintas etapas de construcción durante diferentes momentos del proceso, evidenciando un proceso recursivo de escritura;
- es el resultado de un proceso de composición que se origina en una producción de escritor para convertirse en un producto de lector, en el cual el escrito debe mantener un carácter dialógico y situado.

### **1.2.1. Género científico-académico y características textuales**

Realizando un recorrido por la diversidad textual que ofrecen los textos académicos, se considera pertinente centrar el estudio en el género científico-académico, y la importancia argumentativa, explicativa y descriptiva de estos textos en las áreas de formación docente y de psicopedagogía.

Siguiendo los postulados de Padilla (2012), la importancia de enseñar géneros científico-académicos en la universidad radica, entre otras cuestiones, en que las comunidades académicas han convencionalizado los modos de comunicación disciplinar por medio de estos géneros. Al mismo tiempo, la investigadora puso de manifiesto el grado de asimetría entre el conocimiento de aprendices y el de los expertos, encargados de introducir a los iniciados a la cultura académica. Padilla continuó con el planteo de que estos géneros desafían competencias escritas y orales que se retroalimentan constantemente y que, como consecuencia, involucran a los estudiantes en un complejo proceso de redacción de sucesivas versiones, que son revisadas durante un período prolongado de tiempo (plan del texto, borradores, resumen, otros). La autora consideró muy importante el carácter argumentativo de algunos textos científico-académicos, ya que permite a los estudiantes relacionar datos y conclusiones, y evaluar enunciados teóricos a la luz de los datos empíricos o provenientes de otras fuentes. Ciertamente, las ponencias o artículos científicos exigen dicha capacidad de argumentación, ya que el conocimiento construido implica no solo la búsqueda de los modos más eficaces de comunicarlo en los distintos ámbitos disciplinares, sino también la discusión con otros datos de investigación que permitan la revisión y confirmación de los propios resultados. Asimismo, la elaboración de textos científico-académicos promueve el trabajo en grupo para elaborar conocimientos, ya que supone la puesta en juego de interacciones colaborativas, de discusión y de acuerdos.

Por otra parte, la importancia de los discursos expositivo-explicativos en el nivel superior radica en la diversidad de textos de esa tipología que circulan en ese nivel, tales como manuales, parciales, exposiciones y artículos de divulgación (Arnoux, Di Stefano y Pereiro, 2002). Los autores plantearon que el objetivo de estos textos es hacer conocer algo a su destinatario, con la finalidad que este lo comprenda. Se constituyen, entonces, en un entramado de proposiciones de relaciones lógicas de tipo causa-efecto y enunciado-ejemplo, entre otras. Asimismo, estos textos se centran en contenidos que incluyen conceptos, definiciones, reformulaciones y explicaciones.

Finalmente, también se consideran importantes dentro de las carreras de formación docente y de psicopedagogía, los textos de tipo descriptivo, especialmente en la escritura de informes (de tareas, de casos, de laboratorio, etc.). Según Botta (2002), “el informe consiste esencialmente en una descripción de los fenómenos observados y una interpretación de ellos en términos del conocimiento teórico con que cuenta el alumno” (p. 20). A través de la elaboración del informe, la autora afirmó que los estudiantes aprenden

a observar y a recoger datos de la realidad, ordenarlos y a aplicar las nociones teóricas adquiridas; además de proporcionar al lector una información exacta de los fenómenos descriptos.

Un texto académico es, entonces, un tipo de escritura compleja que conlleva habilidades específicas para su producción, habilidades que deben ser desarrolladas y potenciadas en el nivel de enseñanza superior.

### **1.2.2. Competencias de escritura necesarias para producir textos académicos**

Las características de los textos académicos mencionados en el apartado anterior revelan la complejidad que implica elaborarlos, lo cual no es tarea fácil para los estudiantes que ingresan al nivel superior. En esta etapa, los jóvenes se sumergen en una nueva cultura discursiva que les obliga a aprender procesos de escritura vinculados a tipologías textuales desconocidas y sobre contenidos nuevos y complejos (Carlino, 2005). El nivel de enseñanza superior requiere que los estudiantes analicen y apliquen el conocimiento impartido, que argumenten diferentes puntos de vista sobre el mismo objeto de estudio, que referencien autores, entre otras competencias, las cuales configuran culturas y modos de escritura particulares. Por otra parte, la especialización de cada campo de estudio hace que los esquemas de pensamiento que se construyen a través de los escritos sean distintos de una disciplina a otra. Asimismo, Carlino planteó que la transformación del conocimiento de partida se realiza cuando quien escribe se basa en las necesidades informativas de su potencial lector, y desarrolla un proceso dialéctico entre el conocimiento previo y las exigencias de producir un texto adecuado.

Por otra parte, diferentes autores plantean que, para este realizar tipo de tareas de escritura, es necesario desarrollar la competencia textual discursiva y la comunicativa.

Según Castelló (2009), la competencia textual discursiva requiere:

- Conocer y regular las actividades implicadas en el proceso de composición de textos;
- involucrar procesos de razonamiento como la activación de información sobre un tema, y la definición de propósitos;
- planificar, buscar, seleccionar, comprender y sintetizar información de diferentes fuentes;
- organizar y verbalizar las ideas;

- revisar y controlar el texto que se escribe;
- considerar aspectos emocionales y motivacionales.

Con respecto a la competencia comunicativa, la autora sostuvo que la escritura es un proceso flexible, dinámico y diverso, vinculado con las diferentes situaciones comunicativas que la originan. En otras palabras, requiere organizar ideas escritas en base a una situación comunicativa específica, lo cual estaría estrechamente vinculado a cada campo disciplinar.

Los aportes de recientes investigaciones sobre alfabetización académica, como las de Rodríguez Hernández y García Valero (2015), coincidieron en afirmar que escribir académicamente requiere desarrollar prácticas letradas que contribuyen a definir y presentar el contenido (construcción de un metadiscurso, argumentación y sustento de argumentos), y delimitar la estructura del mismo (presentación de la información, uso de terminología y de recursos de apoyo para organizar la información). Tanto contenido como estructura deben trabajarse atendiendo al campo de conocimiento del objeto de estudio.

### **1.3. Estrategias y recursos áulicos para favorecer el desarrollo de la escritura en el nivel Superior de Enseñanza**

Además de ser objeto de conocimiento, la escritura también se transforma en una herramienta de apropiación de nuevas áreas disciplinares y habilidades discursivas. Por lo tanto, es necesario brindar a los estudiantes nuevas estrategias y recursos que les posibilitan desarrollar habilidades discursivas propias del nivel superior de enseñanza.

Roa Rodríguez (2014) planteó algunas orientaciones para ayudar a los estudiantes a escribir de manera tal que esta práctica se constituya en herramienta de construcción de conocimiento y de aprendizaje de contenidos discursivos y disciplinar. Estas orientaciones son planteadas en base a los tres subprocesos del acto de escribir: planificación de la escritura, escritura propiamente dicha y revisión de la escritura.

Para el momento de la planificación de la escritura, la autora planteó que es importante que el estudiante posea claridad respecto de las tareas y argumentaciones personales, y que genere un plan previo provisorio en el que se expliciten sus propósitos y destinatarios, la estructura del texto, las ideas principales a desarrollar, etc. Es necesario que el docente provea las consignas necesarias para la organización de la escritura y, al

evaluar el texto, indique tanto sus potencialidades como sus limitaciones, así como también la posibilidad de que los estudiantes revisen los planes de manera colaborativa.

Para la etapa de la escritura propiamente dicha, Roa Rodríguez sugirió que el docente ayude al estudiante a diferenciar y activar los procesos a desarrollar (selección, síntesis, generalización, integración, organización y jerarquización de la información). De la misma manera, puede orientarlo en la selección de recursos lingüísticos, de conectores, en la redacción de enunciados, y en la diferenciación entre el discurso recuperado de las fuentes y el discurso propio, todas cuestiones que pueden aparecer explícitas en la tarea o consigna y recuperarse durante el proceso de escritura.

Por último, Roa Rodríguez explicitó la manera en que el docente puede colaborar en el momento de la revisión de la escritura. Planteó, siguiendo las conceptualizaciones de Morales y Espinoza (2003), que la relectura y reescritura consciente del escrito es un proceso metacognitivo que permite el aprendizaje sobre el acto de escribir y sobre el contenido de lo escrito. En la revisión, el estudiante vuelve una y otra vez al texto reconstruyendo su macroestructura y resignificándola. Es así que se considera sustancial que el docente ayude a los estudiantes en la elaboración de estos nuevos modos de escritura, siendo inevitable que, en muchas ocasiones, estos reescriban lo elaborado no solo para dar mayor cohesión, coherencia y sentido al texto, sino también para reconstruir el conocimiento, aprendiendo de manera más significativa sobre el contenido que se está escribiendo.

Siguiendo el mismo enfoque, Rodríguez Hernández y García Valero (2015), elaboraron sugerencias para la escritura de textos académicos, que se resumen en los siguientes aspectos:

- a) Antes de escribir:
  - Conocer las características del texto académico en la comunidad científica de interés, para lo cual es necesario realizar lecturas exploratorias que permitirán direccionar el proceso;
  - identificar las características de la publicación o medio de difusión en donde interesa presentar el escrito, lo que permitirá conocer de antemano aspectos formales, así como también obtener información sobre el público al que está dirigido;

- construir un esquema de la estructura del escrito, elemento que servirá como guía para orientar la escritura, aunque durante la redacción puede modificarse cuantas veces sea necesario;

- iniciar la redacción del texto a partir de una prosa de escritor - lluvia de ideas, planteamiento de preguntas, notas y otros recursos que evidencien el conocimiento del tema a trabajar.

b) Durante la escritura:

- Mantener los objetivos del texto y volver a su planeación las veces que sean necesarias;

- disponer de estrategias que permitan controlar la producción escrita mientras se la realiza, y revisarla en pos del logro de los objetivos;

- utilizar recursos escriturales que permitan distinguir la propia voz y la de los autores precedentes (referencias, terminología, recursos de apoyo, argumentaciones);

- tener presente el texto como un todo, es decir, tratar de lograr una versión completa del mismo, aunque no sea la definitiva. Para ello, en ocasiones es necesario recrear objetivos, problema de investigación, objeto de estudio, etc.

c) Después de la escritura:

- Revisión global del texto: El objetivo principal es realizar aportes para la reescritura. En esta instancia se considera importante abordar tres ejes fundamentales: aspectos gramaticales (ortografía, concordancia, sintaxis, puntuación); la coherencia, cohesión y adecuación que den estructura al texto como un todo, y elementos relacionados con el tipo textual, principalmente aquellos que permiten la transformación del conocimiento y la elaboración de una idea propia.

- Socialización del escrito: La lectura por parte de pares y el trabajo colaborativo suelen apoyar la revisión de aspectos del texto.

Se puede concluir afirmando que la alfabetización académica de los estudiantes de nivel superior se encuentra atravesada por estrategias áulicas que promueven habilidades y competencias que les permiten acceder con holgura a la escritura de textos académicos.

## 2. Antecedentes

Se considera que la escritura, concebida como herramienta comunicativa primordial en el mundo del conocimiento, desempeña una función indispensable en la formación de estudiantes de nivel superior (Ñañez Silva y Valdez, 2017). El planteo de la situación de la enseñanza de las competencias de escritura en ese nivel, así como algunas iniciativas de cambio, vienen siendo estudiadas en el mundo desde hace varios decenios y en Argentina, desde hace poco más de una década.

En el marco de lo previamente referido, se consideran significativas algunas investigaciones realizadas en Colombia, en especial, la llevada a cabo por Camargo Martínez y Uribe Álvarez (2011), de la Universidad del Quindío, sobre las competencias en escritura académica en 17 universidades participantes del mismo. El objetivo del trabajo fue indagar sobre el material de lectura y escritura que solicitaban los docentes de las diferentes áreas en las diferentes universidades, de manera de generar políticas superadoras. En el curso de la investigación, se administraron encuestas a 3.715 alumnos que cursaban los últimos semestres en los distintos programas académicos de las 17 instituciones. Los resultados, analizados con el modelo de Rasch de la teoría de respuesta al ítem, demostraron que el mayor porcentaje de los profesores de las diversas disciplinas de las universidades utilizaban la escritura con fines evaluativos, en detrimento de otras funciones o competencias tales como la posibilidad de análisis, o la interpretación y crítica que ofrece la escritura.

Siguiendo la línea de investigaciones colombianas, se destaca un trabajo realizado por Salazar-Sierra (2013). En este trabajo se planteó realizar un balance sobre las motivaciones que impulsaron a varias universidades colombianas a crear asignaturas y programas para fortalecer los procesos de lectura y escritura de los estudiantes. En esta investigación, de tipo cualitativa, se registraron y analizaron 34 experiencias vinculadas con la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en 18 universidades colombianas, de manera de determinar tendencias. Participaron 13 universidades de Bogotá, 2 de Santander, 1 de Santa Marta, 1 de Cali y 1 de Popayán. Como resultado, se reafirmó la tendencia a diseñar asignaturas de carácter remedial para las dificultades existentes en materia de lectura y escritura de las universidades.

Otra investigación realizada en Colombia por investigadores del comité de investigadores de la Red de Lectura y Escritura en la Educación Superior (Redlees, 2015)

presentó un interesante análisis en “Formación inicial en lectura y escritura en la universidad: de la educación media al desempeño académico en la educación superior”. El objetivo del trabajo fue caracterizar las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en un curso de primer año, y su aporte en el desempeño académico de los estudiantes de pregrado con el fin de proponer lineamientos conceptuales para la transformación de la educación superior. Dentro de sus objetivos específicos, se propuso analizar las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura tanto de los docentes encargados de ellas como los de los docentes disciplinares. Para ello, participaron 13 universidades, 26 docentes (de lectura y escritura, y disciplinares), y 130 alumnos en una investigación cualitativa; se utilizó una metodología de multicaso y estrategias de análisis de comparación por similitud y comparación por diferencia. Como técnicas de recolección de datos se utilizaron cuestionarios autoadministrados a estudiantes, previo a la realización del curso de lectura y escritura, y luego de haberlo finalizado; asimismo, se elaboraron y aplicaron guías de observación de clases y entrevistas semiestructuradas a docentes de cursos de lectura y escritura, y a docentes disciplinares. En cuanto a resultados que interesen a la presente investigación, el estudio concluyó que los procesos de enseñanza y acompañamiento que llevan a cabo los profesores encargados de escritura, distan notoriamente de las exigencias y compromisos de los colegas de otras disciplinas, debido, entre otros motivos, a la ausencia de diálogo académico entre ellos, hecho que deja en evidencia la diversidad conceptual frente a la estructura y el desarrollo de textos requeridos.

En cuanto a investigaciones realizadas en nuestro país, se puede mencionar el trabajo realizado por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), dirigido por Carlino (2006), sobre concepciones y formas de enseñar escritura académica en Argentina y en el mundo. Este trabajo plantea como objetivo contrastar las formas de ocuparse de la escritura en la universidad y las concepciones que las sustentan, así como también contribuir a pensar caminos alternativos para enfrentar las dificultades en la escritura de los estudiantes universitarios argentinos. Para ello, se tomó una muestra intencional de 125 universidades (24 canadienses, 79 estadounidenses, 12 australianas y 10 argentinas), utilizando como instrumentos de análisis sus corpus documentales, actas de congresos, publicaciones de docentes, visitas a instituciones, y entrevistas a docentes. Entre los resultados más significativos de esta investigación, se considera importante mencionar el manifiesto contraste entre las universidades argentinas y el resto de las

universidades participantes, en materia de promoción de competencias de escritura. Las universidades estadounidenses y australianas venían llevando a cabo reflexiones sobre la escritura académica desde hacía varias décadas, así como también la extensión de las formas de enseñarla. En ellas, se evidenció no solo una mayor intensidad y cobertura de acciones, sino también una institucionalización de las prácticas. En los Estados Unidos, la mayor parte de las universidades ya contaban con programas de escritura de diversas modalidades a lo largo y a lo ancho de todo el currículum universitario. Canadá, en el tiempo, fue adoptando los modelos estadounidenses. En Australia, al momento del estudio, ya existían desde hacía varios años centros del “lenguaje y enseñanza académica”, desde los cuales se planificaban acciones de alfabetización superior, con políticas de capacitación docente, organización de foros, etc. En Argentina, por su parte, se observaba una incipiente preocupación por la escritura y lectura de los universitarios, que se traducía en algunas acciones que, sin embargo, contaban con escasa inserción en la estructura curricular. También comenzaban a surgir algunos estudios de investigación diagnóstica, y sobre procesos cognitivos centrados en los estudiantes.

Respecto a otros estudios realizados sobre la temática en nuestro país, se puede mencionar el trabajo de investigación realizado por Alanís, Bastián, Puente, Rodríguez y Sánchez (2007) sobre “Las estrategias docentes en el Nivel Superior con relación al mejoramiento de las competencias de lectura y escritura de los alumnos”. A pesar de los años transcurridos desde la realización de esta investigación, se considera importante mencionarla dada la similitud con el presente trabajo respecto a objetivos, instrumentos y características de los participantes. El objetivo de dicho estudio fue descubrir concepciones y prácticas de docentes de nivel superior en relación a la lectura y escritura. Para ello, se implementaron entrevistas que abarcaban concepciones de lectura y escritura, situaciones didácticas y criterios de evaluación. Los participantes fueron 28 docentes de nivel superior (15 de carreras docentes, 3 de carreras técnicas y 10 de ambas modalidades) del Instituto de Formación Docente y Técnica N° 152 de la ciudad de Las Flores, provincia de Buenos Aires. Los principales resultados arrojados por este trabajo evidenciaron que la mayoría de los docentes consideraban que los aprendizajes referidos a la lectura y escritura son básicos, acabados, y que deben estar resueltos al ingresar el estudiante al nivel superior. Asimismo, se indicaba que el sistema de alfabetización no era considerado como una competencia a desarrollar en todos los niveles del sistema educativo.

Otro estudio a mencionar es el realizado por Carlino, Iglesia, Bottinelli, Cartolari, Laxalt y Marucco (2013), sobre las concepciones y prácticas declaradas de los formadores de formadores respecto de la lectura y escritura en las diversas carreras de los Institutos de Formación Docente. Uno de los objetivos de dicho estudio fue intentar revelar en qué medida existen instituciones, cátedras o docentes que utilizan la lectura y escritura en sus clases como instrumento de aprendizaje, además de identificar quiénes y cómo se plantean en sus clases situaciones de lectura y escritura para aprender en las diferentes carreras de institutos de formación docente. Para ello, se realizó un relevamiento de datos mediante una prueba probabilística y estratificada de alcance nacional, en la que se seleccionaron 50 institutos de formación docente, de los cuales participaron 544 docentes. Se administró un cuestionario estructurado, con preguntas cerradas (75%) y abiertas, mediante formulario en línea. Si bien la investigación es esencialmente cuantitativa de tipo transversal, también se implementó un análisis cualitativo de los campos abiertos del cuestionario. Dentro de los resultados que interesan destacar en este trabajo se encuentra que, en los ítems cerrados, gran parte de los profesores declararon ocuparse de la escritura en los espacios curriculares. Sin embargo, el análisis cuali-cuantitativo de las respuestas sobre lo que efectivamente se hacía en sus clases, apuntaba en otra dirección. Los resultados indicaron que algunos profesores daban muestra de un trabajo destacado con respecto a la escritura, pero que, en general, estas prácticas solían recibir un tratamiento marginal o inadecuado en cuanto se pretendía promover su aprendizaje en las prácticas de estudio específicas de cada disciplina. Por otro lado, quedó de manifiesto que las acciones predominantes a nivel institucional eran la creación de talleres, o espacios curriculares separados del resto de la enseñanza.

Es importante, también, mencionar el trabajo realizado por Moyano (2018), quien abordó el desarrollo de la lectura y la escritura académicas y profesionales en el nivel universitario, a través del Programa de Lectura y Escritura de la Universidad de Flores (PROLEA-UFLO). En dicho trabajo, se realizó un abordaje teórico justificando la enseñanza de la lectura y escritura académicas en el nivel universitario, teniendo en cuenta el contexto universitario argentino, aunque procurando demostrar que es un fenómeno generalizable a otros países. Además, el estudio presentó una opción pedagógica y didáctica, exponiendo todos los recursos y bases metodológicas y teóricas de un programa específico de abordaje de la temática. La puesta en marcha de este programa constituyó un antecedente significativo, ya que se basó en el trabajo coordinado de profesores de letras y

de otras disciplinas, llevando a cabo acciones desde el primer año hasta el último de cada carrera, asociándose a una materia por año en cada una de ellas. Fue un trabajo en el que cada profesional aportó su conocimiento, logrando así potenciar las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes en el nivel universitario. Como resultados parciales, hasta el momento de presentada la publicación, se cuenta con que el programa fue implementado en las carreras de Psicología, Psicopedagogía, Profesorado de Educación Física, Abogacía, Ingeniería Ambiental y Lic. en Seguridad e Higiene. En cuanto al grado de participación de los docentes de las materias específicas, se notaron diferentes grados de involucramiento. Sin embargo, a medida que pasa el tiempo, se han ido consolidando los equipos de pares que van avanzando en los acuerdos establecidos en la negociación. La investigación tiene prevista, en una etapa posterior, la grabación de entrevistas y la realización de grupos focales con los docentes involucrados en el proyecto. Por otra parte, se registraron avances positivos en el desempeño en los estudiantes.

Por último, y a modo de síntesis sobre las acciones que se están realizando en materia de alfabetización académica en Argentina, se considera indispensable mencionar la investigación realizada por Carlino (2017), en la cual se reexaminaron datos de 3 investigaciones realizadas por el Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias (GICEOLEM), que versan sobre los modos en que escribir y leer se incluyen en los diferentes espacios curriculares de la educación superior. En base a encuestas aplicadas a 544 profesores, y a registros de clases (mediante grabaciones de audios y notas de observaciones de una serie de clases de Historia y Biología). La mayoría de los profesores encuestados dieron respuestas que ubican las acciones principalmente por fuera de la propia asignatura (talleres, cursos o tutorías de carácter remedial). Las respuestas de docentes que trabajaban las acciones dentro de las asignaturas, trianguladas con las observaciones áulicas a través de un análisis cualitativo, descriptivo, interpretativo, llevaron a la identificación de dos modalidades de intervenciones docentes con la lectura y escritura en cada asignatura: periférica y entrelazada, en contraposición al modelo propedéutico, que predomina generalmente. El análisis planteó dos modalidades entrelazadas que se implementaban en las clases observadas: a) lectura y escritura tratadas como herramientas para abordar conceptos disciplinares, y b) lectura y escritura especializadas propias de una disciplina, preponderantemente consideradas como objeto de enseñanza. Ante estos resultados, la autora concluye que estas dos variantes constituyen lo que se ha definido como

alfabetización académica (Carlino, 2013), planteando los beneficios que esta modalidad conlleva en los estudiantes.

### **3. Planteo del problema**

En el nivel superior de enseñanza se dan por supuestos todas las competencias vinculadas a la escritura de textos. Sin embargo, los docentes de este nivel expresan inconvenientes referidos a la calidad de las producciones escritas de los alumnos, lo cual genera dificultades en los aprendizajes y evidencias de fallas de comprensión de contenidos enseñados. El informe nacional emitido por el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación sobre la primera evaluación diagnóstica Enseñar 2017, dio como resultado que el 40% de los estudiantes de los últimos años de carreras de formación docente presentan un perfil de escritores por debajo del promedio, teniendo en cuenta las competencias de escritura que deberían tener en este nivel. Si bien es cierto que los niveles previos de enseñanza desarrollan ciertas competencias básicas de escritura, también es sabido que las exigencias académicas en materia de escritura en el nivel superior no son las mismas que en las etapas previas. En este nivel, los docentes deberían ocuparse de la enseñanza de saberes y procesos específicos involucrados en la escritura de textos académicos, además de los contenidos disciplinares (Vázquez, 2005).

En nuestro país se trabaja sobre el concepto de alfabetización académica desde hace más de una década, planteándose a la misma como acciones que deben realizar los profesores, con apoyo de las instituciones para que los alumnos puedan desarrollar habilidades tendientes a la escritura de textos académicos (Carlino, 2013). En las carreras de formación docente, habilitar a los estudiantes potenciando competencias de escritura tendientes a la alfabetización académica implica asumir una postura constructivista en relación con el aprendizaje de los alumnos, además de poner en discusión representaciones que subyacen y orientan las prácticas habituales (Gatti, 2014). Por otra parte, los Dispositivos de Fortalecimiento Institucional presentados por el INFoD (2019), plantean como primordial acompañar a los futuros docentes en el proceso de alfabetización académica, desarrollando en los estudiantes capacidades que les permitan leer y escribir y expresar el conocimiento que se desea transmitir.

Se ha comprobado que este fenómeno se viene estudiando en universidades de otros países desde hace varias décadas (Canadá, Estados Unidos, Australia), en las que no solo se han promovido acciones, sino que también se han institucionalizado las prácticas (Carlino, 2008). En Colombia, los estudios realizados a nivel nacional demuestran que los profesores utilizan la escritura en la universidad solo con fines evaluadores (Camargo

Martínez y Uribe Álvarez, 2011), o crean asignaturas de carácter remedial (Salazar-Sierra y equipo, 2013); asimismo, prueban que existe escaso diálogo académico entre los profesores de asignaturas específicas y los de otras disciplinas (Redlees, 2015). En nuestro país, investigaciones realizadas por el INFod manifestaron que, en general, estas prácticas reciben un tratamiento remedial o inadecuado, o se crean talleres a tal fin separados del resto de la enseñanza. Estudios realizados en diversas universidades e institutos de nivel superior de gestión privada (Moyano, 2018) han producido resultados similares desarrollando, a propósito de ellos, programas de alfabetización académica. Al momento se cuentan solamente con resultados parciales.

Se plantean, entonces, los siguientes interrogantes: ¿De qué manera promueven competencias de escritura tendientes a la alfabetización académica los profesores de institutos de nivel superior? ¿Qué estrategias utilizan para tal fin?

## **4. Objetivos**

### **4.1. Objetivo General**

- Analizar las competencias de escritura tendientes a la alfabetización académica que promueven en sus estudiantes los profesores de nivel superior.

### **4.2. Objetivos Específicos**

- Investigar si los profesores de carreras de formación docente y de psicopedagogía se involucran en el desarrollo habilidades de escritura de sus estudiantes para contribuir a una mejor apropiación y construcción de los conocimientos específicos de cada disciplina.
- Indagar sobre las estrategias que utilizan los profesores de carreras de formación docente y de psicopedagogía en pos de desarrollar habilidades de escritura académica.

## **5. Método**

### **5.1. Diseño**

La presente investigación es de tipo cuantitativa. Se trabajó desde una metodología no experimental transversal descriptiva, mediante la cual se analizaron los recursos de enseñanza que utilizan los profesores de carreras de formación docente y de psicopedagogía para promover las competencias de escritura académica

La elección de este tipo de diseño se realizó en base a los recursos disponibles y a la necesidad de generar datos lo más objetivos posible. Dado que el problema de investigación planteado requiere una única evaluación en campo, se indagó la incidencia de las variables trabajadas en los instrumentos de medición. Se evaluó a un grupo de docentes desde las variables seleccionadas, y se realizó una descripción de los resultados.

### **5.2. Participantes**

La muestra total estuvo compuesta por 44 participantes, profesores de carreras de formación docente y de psicopedagogía de dos institutos de educación superior no universitaria de jurisdicción provincial y gestión privada, de la ciudad de Villa María, provincia de Córdoba. El rango etario incluye edades entre los 30 y los 50 años; la mayoría de la población encuestada es de género femenino. Los profesores participantes corresponden a las carreras de Psicopedagogía, Profesorados en Educación Especial con Orientación en Discapacidad Intelectual, Profesorado de Educación Primaria, Profesorado de Educación Inicial y Profesorado de Biología. El 25% del total son profesores de lengua o asignaturas en las que se desarrollan contenidos específicos de lengua escrita, y el 75% restante, de asignaturas varias de las diferentes carreras.

### **5.3. Técnica de recolección de datos**

El instrumento de medición es una técnica de rendimiento típico: es un cuestionario de 8 preguntas cerradas dicotómicas y 2 politómicas, al que se le adicionó una pregunta abierta con el objetivo de posibilitar la inclusión de información adicional. Sin embargo, la misma no se constituyó como un campo obligatorio a responder. El cuestionario fue administrado en forma individual mediante un formulario en línea. Esta modalidad fue seleccionada no sólo por cuestiones de viabilidad de recursos y de tiempo, sino para lograr objetividad en la medición de los resultados.

El cuestionario se administró con el objetivo de indagar sobre la implementación de recursos que utilizan los profesores de las carreras de formación docente y de psicopedagogía para promover competencias de producción escrita tendientes a la alfabetización académica. Por esta razón se incluyeron preguntas para obtener datos sobre la asignatura que tienen a su cargo y la relación con contenidos específicos sobre escritura. También se solicitó información sobre las prácticas pedagógicas referidas a la promoción de la enseñanza de habilidades de producción de textos escritos académicos. El propósito del resto de las preguntas es indagar específicamente sobre las estrategias que utilizan los profesores para promover habilidades escriturales en los estudiantes.

La cantidad y tipo de preguntas fueron diseñadas atendiendo a que su resolución no insumiese mucho tiempo ni ofreciese motivo de confusión o malentendido. Todos los docentes completaron los campos obligatorios y la mayoría de ellos se explicó en la respuesta explicativa del campo no obligatorio. En el instrumento se ofrece la oportunidad de seleccionar algunos recursos que habitualmente utilizan los docentes en la promoción de las habilidades de escritura para el logro de la alfabetización académica, sin incluir, sin embargo, la totalidad de aquellos, lo que marca una validez de contenido relativa. Por la misma razón, la confiabilidad de medición del constructo general también es relativa, dado que no se explica detalladamente la interpretación de cada variable analizada, por ejemplo, los tipos de texto.

#### **5.4. Procedimiento**

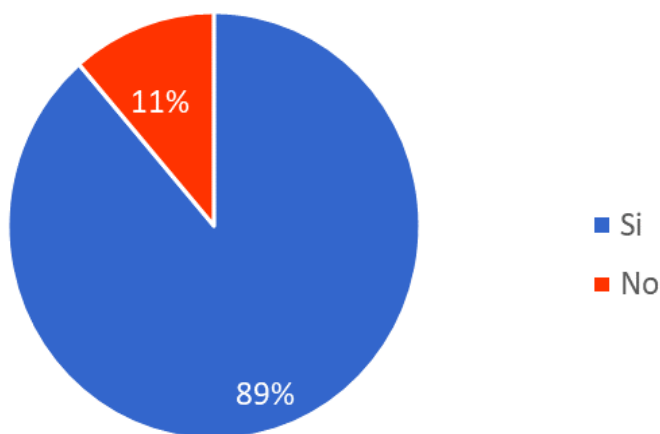
El instrumento se administró a través de un formulario en línea que fue enviado a 110 docentes de 2 institutos de Educación Superior de la ciudad de Villa María, previa autorización y provisión de datos de sus directivos. El envío fue realizado vía correo electrónico en primer lugar, a 70 docentes de las carreras de nivel inicial, educación primaria, educación especial, profesorado de biología y psicopedagogía de uno de los institutos. Habiendo transcurrido un mes de haber recibido 20 respuestas, se volvió a enviar el link a modo de recordatorio, lográndose un total de 29 encuestas respondidas. En una segunda etapa, se envió el formulario a 40 profesores del segundo instituto, obteniéndose 15 cuestionarios respondidos. Luego de 2 meses se concluyó la etapa de recepción de respuestas, habiéndose recibido las contribuciones de 44 profesores. Los resultados de cada pregunta del cuestionario fueron analizados a través de porcentajes de acuerdo a la cantidad de respuestas de cada categoría.

En el desarrollo de la investigación, surgió la posibilidad de obtener información adicional a la ya prevista en los instrumentos, debido al interés manifestado por los directivos de las instituciones educativas por la investigación en curso. Se los invitó a participar, entonces, de una entrevista informal para aportar no solo su punto de vista sobre el tema, sino también para compartir información sobre las prácticas institucionales referidas a la promoción de las habilidades de escritura académica de los estudiantes. Estos insumos fueron material importante para lograr una visión más acabada sobre el estudio en curso.

## 6. Resultados

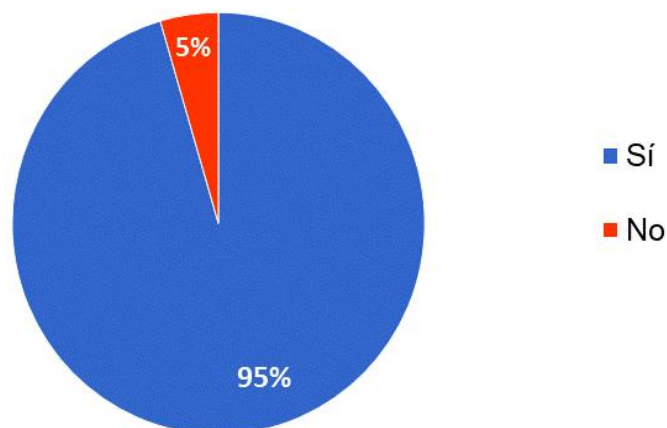
A continuación, se exponen los resultados más significativos obtenidos a través de las encuestas realizadas a 44 docentes, y entrevistas administradas a directivos de institutos de Nivel Superior.

El gráfico 1 muestran la participación de los profesores de carreras de formación docente y de psicopedagogía que promueven habilidades de escritura tendientes a la alfabetización académica de sus estudiantes: 89% de ellos promueven en sus estudiantes producciones escritas de diversidad de tipos y géneros discursivos, y el 11% restante no lo hace.



**Gráfico 1** *Porcentaje de docentes referidos a la promoción de la producción escrita de diversidad de tipos de textos y géneros discursivos*

En el gráfico 2 se visualiza la participación de docentes respecto a la inclusión de actividades áulicas para explorar modos de transmisión escrita de conocimientos específicos del campo disciplinar.



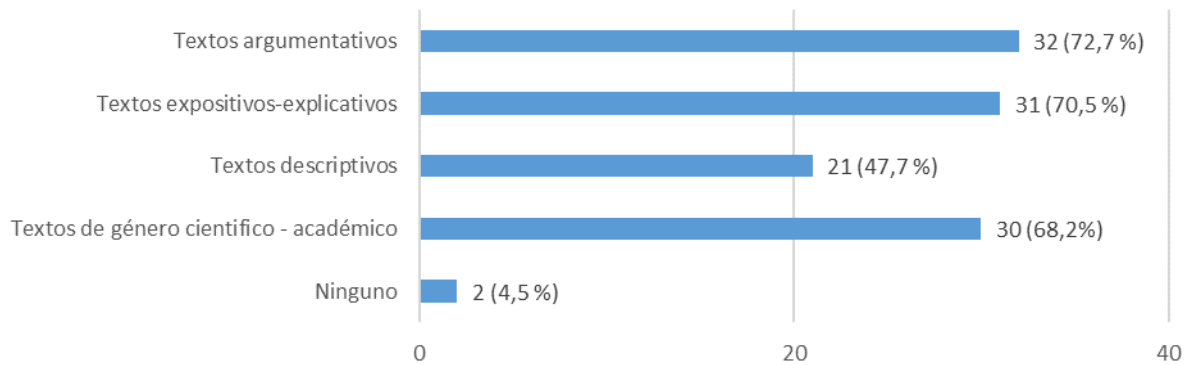
**Gráfico 2.** *Porcentaje referidos a inclusión de actividades sobre modos de transmitir conocimientos específicos del campo disciplinar*

Por otra parte, el 90,9% de los encuestados manifiesta que los estudiantes del nivel superior presentan dificultades para escribir con claridad.

Con referencia a la promoción de actividades tendientes desarrollar habilidades de escritura académica, los resultados indican lo siguiente:

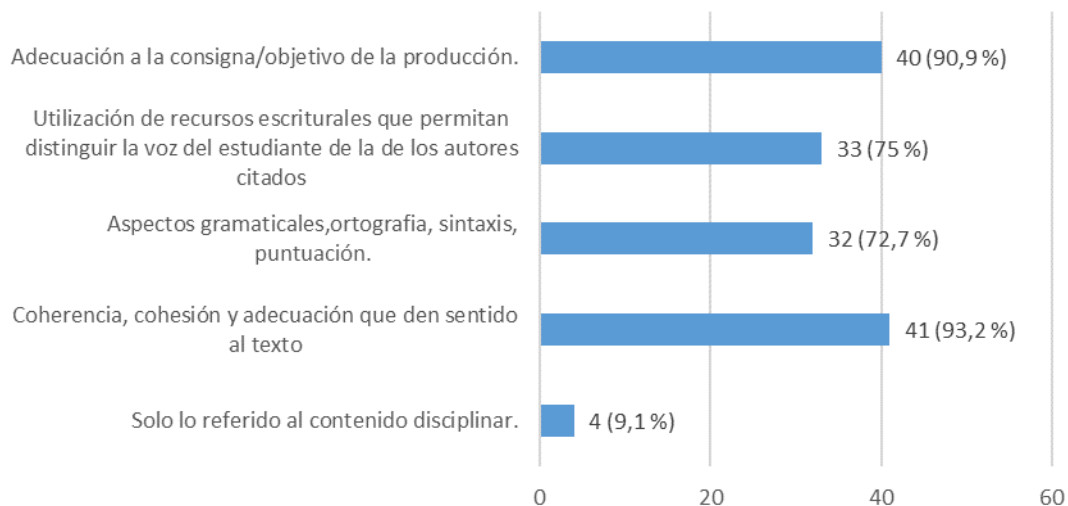
- El número de docentes que evalúan no sólo contenidos disciplinares sino también el uso de estrategias tendientes a la alfabetización académica en las producciones escritas de los estudiantes, representan entre el 72,7% y 93,2 % de los encuestados; por otra parte, un 9% evalúa solamente contenidos disciplinares.
- Los docentes que manifiestan trabajar estrategias de revisión y reescritura con los estudiantes, 97% así como también orientar la búsqueda de información académica y científica confiable a través de recursos electrónicos, en particular, de la World Wide Web (web), constituyen el 93% del universo encuestado.
- 95% de los encuestados presentan actividades a sus alumnos para que exploren conocimientos de manera escrita, específicos de su campo disciplinar.
- 77,3% de docentes impulsa estrategias de trabajo colaborativo entre pares para la revisión de textos.

En el siguiente gráfico, se muestran los porcentajes correspondientes a la utilización, por parte de los docentes, de los diferentes tipos de textos para la consecución de la alfabetización académica de los estudiantes.



**Gráfico 3** *Tipos de textos que utilizan los profesores*

El gráfico 4 proporciona los 5 indicadores que se tienen en cuenta en la corrección de las producciones escritas de los estudiantes, con los respectivos porcentajes.



**Gráfico 4** *Criterios que guían la corrección de producciones escritas*

Por otra parte, la información recabada de entrevistas a directivos de cada uno de los institutos, referida a las acciones institucionales que se realizan para la promoción de habilidades de escritura tendientes a la alfabetización académica de los alumnos, revela que:

- Instituto 1: En este instituto se realiza un Seminario de ingreso en todas las carreras, cuyo objetivo es trabajar la alfabetización académica para que los estudiantes comiencen a construirse como alumnos de nivel superior, vinculándose al campo disciplinar al cual se van a integrar. Dicho seminario es dictado por profesores y psicopedagogos, y en él se trabaja con un cuadernillo con actividades de alfabetización académica, que continúan promoviéndose a lo largo del primer año de la carrera. Además, en los primeros años, el equipo de asesoría pedagógica, conjuntamente con los residentes de psicopedagogía, colaboran con profesores y estudiantes en el diseñando y realización de actividades vinculadas a la temática. Por otra parte, en los diferentes talleres institucionales se insiste y refuerza la consigna de que el marco apropiado para leer y escribir es el de cada asignatura.

- Instituto 2: Esta institución realiza un cursillo de ingreso, en el cual se promueve el fortalecimiento de la oralidad y la escritura, actividades que se desarrollan posteriormente durante todo primer año de las carreras. Durante el cursillo, los estudiantes trabajan con materiales que brindan estrategias para producir textos académicos. A su vez, los primeros años de cada carrera cuentan con un profesor asignado para asegurar la enseñanza de ciertas estrategias de escritura a lo largo del ciclo lectivo. Por otra parte, a partir de directivas institucionales, cada año de las carreras prioriza la enseñanza de un tipo de texto: 1er año; informes; 2do año, monografías; 3er año, ensayos y 4to año, el trabajo final. Asimismo, se promueven estrategias sistemáticas de otros recursos, como presentación de resúmenes para eventos académicos, incorporación de normas de publicación de trabajos, y la adecuación de los mismo a las normas de la American Psychological Association (APA). Además, se cuenta con una asesoría pedagógica a través de la cual se realizan tutorías a alumnos con dificultades para desarrollar las capacidades de escritura.

## 7. Discusión

El objetivo general del presente estudio fue analizar las competencias de escritura tendientes a la alfabetización académica que los profesores de nivel superior promueven entre sus estudiantes. Los resultados de la investigación realizada demuestran que la mayoría de los sujetos encuestados, el 88,6% promueve en sus estudiantes competencias de escritura tendientes a la alfabetización académica. Esta postura fue sustentada por Vázquez (2005), quien planteó que los docentes de nivel superior deben ocuparse de la enseñanza no solamente de los contenidos disciplinares, sino también de saberes y procesos específicos involucrados en la escritura de textos académicos. Esta conclusión se suma a los conceptos de Carlino (2013), quien denominó alfabetización académica al proceso de enseñanza que se pone en marcha para que los estudiantes accedan a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Por otra parte, autores como Camargo Martínez y Uribe Álvarez (2011), quienes desarrollaron una investigación sobre los tipos de textos escritos que los profesores de las universidades solicitan a sus estudiantes, demostraron que la mayoría de ellos utilizan la escritura para evaluar los contenidos disciplinares, en detrimento de otras competencias.

Comparando las tesis y conclusiones de las investigaciones mencionadas con las del presente trabajo, sería razonable concluir que el cambio favorable percibido podría deberse a la importancia que se ha dado al tema en los últimos años, a través de investigaciones y prácticas desarrolladas en las instituciones educativas, que permitieron a los docentes modificar progresivamente sus prácticas docentes. Esto se puede sostener tanto por el trabajo institucional revelado en las entrevistas realizadas a directivos en el curso del presente estudio, como por los resultados de investigaciones recientemente desarrolladas por diferentes investigadores. Carlino (2017) da cuenta de diferentes modos de intervención docente respecto no solo a la utilización de la escritura como herramienta para abordar conceptos, sino también a su institución como objeto de enseñanza dentro de las asignaturas de cada disciplina. Por su parte, Moyano (2018) planteó un programa de alfabetización académica cuyos resultados en desarrollo demuestran la evolución positiva de los docentes en su grado de involucramiento para promover habilidades escriturales en los alumnos de nivel superior.

Con respecto al cumplimiento del primer objetivo específico, que recorta la problemática hacia profesores de formación docente y de psicopedagogía, los resultados

del presente trabajo demuestran que, en su gran mayoría, los docentes de estas carreras de institutos de nivel superior implementan diferentes estrategias en pos del desarrollo de las habilidades académicas en sus estudiantes. Lo anterior se alinea con las ideas de Gatti (2014), quien plantea la importancia de trabajar en la alfabetización académica en las carreras de formación docente, en las que se debe asumir una postura constructivista en la capacitación del profesorado, en la misma línea de la que se asume en la enseñanza de los estudiantes, a quienes forman para su futuro desempeño docente.

Los resultados relacionados con el cumplimiento del segundo objetivo específico, referido a las estrategias que utilizan los profesores en pos del desarrollo de las habilidades de escritura, los mismos demuestran diversidad de abordajes áulicos, todos con altos índices de participación docente. Se destacan, entre ellos: actividades mediante las cuales los alumnos exploran los modos de transmitir conocimientos específicos del campo disciplinar (95%); el diseño de criterios de corrección acordes a los parámetros de la escritura que contemplen los aspectos gramaticales, la coherencia, cohesión y adecuación del texto al propósito planteado (entre 72,7% y 93,2%); las posibilidades de revisión y reescritura de los textos (93%), como así también la orientación de los estudiantes en la búsqueda de información académica y científica en la web (93%).

Por otra parte, es de destacar la inclusión voluntaria en el instrumento administrado, de estrategias particulares que los docentes ponen en práctica para el logro de los objetivos de alfabetización académica, tales como trabajos en formato taller en el aula virtual para fomentar la autoevaluación y la evaluación colaborativa de trabajos escritos, y la presentación de errores detectados en un texto en formato cuadro síntesis para su mejor visualización, entre otros. Los numerosos aportes recogidos abren oportunidades para la realización de futuros estudios sobre la temática

Se debe resaltar que el 90% de los profesores encuestados imparten enseñanza en los cuatro años de cursado de las carreras docente y de psicopedagogía, y consideran que los estudiantes evidencian dificultades en la producción escrita durante el cursado de la carrera. Cabe preguntarse, entonces, si se deberían implementar intervenciones adicionales, y en tal caso, cuáles. En base a estas consideraciones, se considera interesante plantear nuevas vías de investigación como, por ejemplo, la realización de estudios comparativos entre las producciones escritas de estudiantes ingresantes con las de estudiantes que finalizan las diferentes carreras, entre otras.

Por lo expuesto, se puede concluir que los resultados obtenidos reflejan una alta participación de los profesores en actividades de fomento de las habilidades de escritura tendientes a la alfabetización académica. Esto podría deberse a que el 25% de los encuestados son enseñantes a cargo de asignaturas en las cuales se desarrollan contenidos específicos de la lengua escrita, por lo que su interés por la alfabetización académica puede considerarse, prácticamente, como presupuesto. La participación del 75% restante en la promoción de tales actividades es un dato alentador con respecto a las variables analizadas. El motivo de estos altos índices podría encontrarse en el hecho de que en ambos institutos educativos se desarrollan prácticas institucionales que promueven la alfabetización académica, especialmente en el ingreso y primeros años de las carreras, lo cual podría ser un factor determinante en las respuestas de los docentes.

Cabe destacar que el análisis efectuado es el resultado de la participación voluntaria de 44 de los 110 profesores seleccionados aleatoriamente en los dos institutos de nivel superior para el estudio de referencia. Es importante manifestar que la invitación a participar no establecía la obligación de colaborar en la resolución del instrumento enviado en línea. Se podría suponer que el 40% participante puede haber colaborado en la presente investigación debido a un compromiso particular hacia la problemática, y que quizás, no se constituiría como una muestra representativa del universo propuesto. Sin embargo, no hay indicio alguno que pueda llevar a tal conclusión. Por el contrario, podrían considerarse otras variables tales como la falta de tiempo que ocasiona el vertiginoso quehacer docente, o el compromiso con otras actividades de perfeccionamiento profesional, entre otras.

La exploración sobre los resultados de algunas investigaciones llevadas a cabo en los últimos años, tanto en el extranjero como en nuestro país pone en evidencia el estado de la cuestión en ambos contextos, y pueden compararse con los resultados del presente estudio.

Los estudios llevados a cabo en Colombia, especialmente las de Camargo Martínez y Uribe Álvarez (2011), Salazar-Sierra et al. (2013), y la Redlees (2015), muestran que el mayor porcentaje de profesores participantes en la primera de ellas, utiliza la escritura sólo para fines evaluativos. En la segunda investigación, se confirma la tendencia a diseñar asignaturas de carácter remedial con respecto a la enseñanza de escritura y lectura en el nivel superior. En el trabajo llevado a cabo por la Redlees, se demuestra la escasa

colaboración de profesores de otras disciplinas en el involucramiento en actividades de escritura académica con respecto al de los profesores específicos de enseñanza de la lengua.

Por otra parte, es interesante tener en cuenta el estudio de Alanís et al. (2007), llevado a cabo en nuestro país, algunas de cuyas características son similares a las de la presente investigación, como son los objetivos, la metodología, y la técnica de muestreo. Dicho estudio arrojó como resultado que la mayoría de los docentes consideraban que los aprendizajes de los estudiantes referidos a la lectura y escritura debían estar resueltos al ingresar al nivel superior. Asimismo, se evidenciaba que el sistema de alfabetización no era considerado como una competencia a desarrollar en todos los niveles del sistema educativo, dado por sentado que estos son conocimientos básicos que deben estar resueltos al ingresar al nivel superior. Los resultados de la investigación de Alanís, comparados con los obtenidos en el presente trabajo, ponen de manifiesto el gran camino recorrido en el fortalecimiento de la concepción y prácticas sobre alfabetización académica en los últimos años. En el transcurso de este tiempo, inclusive, se ha planteado la introducción de nuevos objetivos de enseñanza de herramientas transversales, como la escritura en las diferentes asignaturas de los institutos de nivel superior.

Respecto a los resultados de la investigación realizada en México por Rodríguez Hernández y García Valero (2015), los resultados de alguna manera se asemejan a los obtenidos en el presente estudio. Se dejó en evidencia la importancia de conocer las características de los textos académicos de la comunidad científica a la que se dirige el escritor, la utilización de recursos escriturales que permitan distinguir la voz del hablante respecto a la de los autores precedentes, como así también aspectos gramaticales, coherencia, cohesión y adecuación del texto, además de la importancia de posibilitar procesos de revisión y reescritura. Un análisis semejante se planteó en las investigaciones de Carlino (2017), y de Moyano (2018).

La comparación de los resultados de la presente investigación con los obtenidos en otros estudios relacionados con la temática, demuestra que se está llevando a cabo un gran avance hacia la apreciación positiva de las estrategias de enseñanza de escritura que promueven los docentes, al tiempo que se incrementan las acciones institucionales que se realizan para impulsarlas. Se puede agregar que se advierte un evolución ideológico-conceptual hacia prácticas de enseñanza que sostienen como idea subyacente, que “la idea

de alfabetización académica destaca las acciones que deben implementarse a nivel institucional y didáctico, desde todas las cátedras, para favorecer el aprendizaje de las literacidades académicas” (Carlino,2013, p.372). A su vez, en consonancia con conceptos de la investigadora, en el ámbito de la escritura académica, se evidencia una ampliación progresiva desde situaciones de enseñanza de lectura y escritura propedéuticas, hacia situaciones de enseñanza dentro de las asignaturas, tanto periféricas como entrelazadas. La investigadora Carlino, con su sostenido interés en la promoción de una sólida e integral alfabetización académica para los estudiantes, ha producido e inspirado creativos trabajos de estudio y reflexión sobre la temática, y se ha erigido en una referente emblemática en el ámbito nacional e internacional.

Las evoluciones y progresos que se produjeron en la apreciación positiva de la escritura académica en las prácticas docentes, especialmente en Argentina, podrían encuadrarse no solo como respuesta a las contribuciones de los referentes académicos mencionados, sino también en las respuestas de las instituciones educativas a los objetivos y propuestas de formación planteadas mas recientemente por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) sobre la temática. Los dispositivos de fortalecimiento del referido INFoD dirigidos a los institutos de nivel superior plantean como primordial en sus fundamentos, acompañar a los futuros docentes en el proceso de alfabetización académica (INFoD, 2019).

La temática sigue constituyéndose en uno de los múltiples aspectos que apelan a la capacidad de respuesta de los docentes a los procesos de cambio hacia nuevos paradigmas conceptuales y de práctica de enseñanza. La firmeza con la que se trabaje en pos de lograr que los estudiantes superen los límites de la zona de confort académica se constituirá en la herramienta que promoverá su autonomía intelectual y la predisposición a superar posibles, o reales, situaciones adversas.

## 8. Conclusiones

El análisis realizado en el presente estudio sobre las competencias de escritura tendientes a la alfabetización académica que promueven los profesores de nivel superior, realizado en dos institutos de nivel superior de la ciudad de Villa María, provincia de Córdoba, posibilitó arribar a dos conclusiones significativas.

En primer lugar, a través de los instrumentos aplicados se muestra, por una parte, que no solo los profesionales a cargo de asignaturas específicas de la lengua promueven el desarrollo de las habilidades de escritura académica. Cabe destacar que el 75% de los profesores de las carreras de formación docente y de psicopedagogía encuestados tiene a su cargo asignaturas ajenas a la enseñanza específica de la lengua escrita. Sin embargo, se ha demostrado que se involucran activamente en el desarrollo de estrategias pedagógicas que coadyuvan al desarrollo de las habilidades de escritura académica en las respectivas disciplinas. Los altos índices de su participación en la promoción de la alfabetización académica se constituyen en un aporte adicional, que demuestra la evolución ideológico-conceptual y de prácticas de enseñanza que se viene manifestando en esta temática en el desarrollo de la última década. Asimismo, es importante señalar que el insumo provisto por los docentes en el instrumento utilizado para la recolección de datos puso de manifiesto la diversidad de estrategias y los variados recursos que aquellos utilizan para el desarrollo y fortalecimiento de dichas habilidades.

En segundo lugar, el trabajo que realizan los docentes, sumado a las prácticas institucionales explicitadas en su oportunidad por los directivos de las instituciones, da cuenta de que ambos consideran la temática de la alfabetización académica parte consistente de los objetivos de enseñanza. Esta es la razón por la que se promueven acciones institucionales en esa dirección desde todos los espacios disciplinares, aplicándose distintas metodologías de trabajo - talleres, tutorías - y apelando a diferentes recursos, como la utilización de cuadernillos de actividades y bitácoras, entre otros. De esta manera, los docentes realizan un aporte que puede constituirse en un importante insumo para futuras actividades de formación y perfeccionamiento profesional de los docentes y estudiantes de los institutos participantes del trabajo de investigación.

Partiendo de la premisa de que en el nivel superior los docentes deben ocuparse de la enseñanza de saberes y procesos específicos involucrados en la escritura de textos académicos (Vázquez, 2005), que abordar contenidos transversales en las carreras de

formación docente supone que los profesores conocen el enfoque de la alfabetización académica y planifican para tal fin (Gatti, 2014), y teniendo en cuenta la necesidad de los psicopedagogos de desarrollar habilidades escriturales dadas las incumbencias de sus prácticas laborales (Vázquez, 2014), se considera que los datos aportados por el presente estudio son alentadores en lo referente al nivel de involucramiento de los docentes en aspectos vitales de su trabajo profesional. De la misma manera, los resultados obtenidos vierten una clara luz sobre la notable calidad de las prácticas realizadas en los institutos de nivel superior.

Para concluir, es importante tener en cuenta que el trabajo realizado sobre las habilidades de escritura académica no se constituye en un fin en sí mismo, ni agota las posibilidades de progreso formativo de estudiantes y docentes. Por el contrario, el esfuerzo de estos por alcanzar niveles de excelencia debe corresponderse con el deseo y propósito de ser partícipes activos en la transformación de la sociedad cuando las condiciones así lo requieran. El desarrollo del espíritu crítico en un ámbito de trabajo positivo y la promoción de la autonomía en espacios de diálogo e intercambio, característicos de las aulas en donde se realizan actividades de escritura académica, se constituyen así en las herramientas idóneas para realizar con plenitud el trabajo docente.

## Referencias

- Aguilera, A. & Boato, Y (2013). Seguir escribiendo, seguir aprendiendo: la escritura de textos académicos en el nivel universitario. *Revista del Instituto de Estudios en Educación*.N°18. Universidad del Norte.
- Aguirre, A., Estrada, C. & Flores, E. (2009). Redactar en la universidad.3era Edición. Perú: Editorial UPC.
- Alanís, A., Bastián, T., Puente, S., Rodríguez, M., & Sánchez, M. (2007). Las estrategias docentes en el nivel superior con relación al mejoramiento de las competencias de lectura y escritura de los alumnos. *Voces de la Educación Superior*. Dirección Gral de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires.
- Arnoux, E., Di Stefano, M. & Pereno, C. (2002). La lectura y la escritura en la Universidad. Bs.As. EUDEBA
- Botta, M. (2002). Tesis, monografías e informes: nuevas normas y técnicas de investigación. Bs. As.: Biblos.
- Camargo Martínez, Z. & Uribe Álvarez, G. (2011). Prácticas de lectura y escritura académica en la universidad Colombiana. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(6). Recuperado en: <https://doi.org/10.11144/javeriana.m3-6.plea>
- Camps, A. (2003). Texto, proceso, contexto y actividad discursiva: puntos de vista diversos sobre la actividad de aprender y enseñar a escribir. En A. Camps Mundó (Comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (pp. 13-32). Barcelona: Graó.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, algunas Alternativas Posibles. *Educere*, 6(20), 409-420. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662008>
- Carlino, P. (2005). La escritura en el Nivel Superior. En *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización Académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2008). Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo. *Signos y Seña*, 0(16), 71-117. Recuperado en: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/202>

- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica 10 años después. *Revista Mexicana de investigación Educativa*, 18(57), 355-381. Recuperado en: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/103.pdf>
- Carlino, P. (2017). Dos variantes de la alfabetización académica cuando se entrelazan la lectura y la escritura en las materias. *Signo y Pensamiento*, 36(71), 16-32. Recuperado en: <http://doi.org/10.11144/Javeriana.syp36-71.dvaa>
- Carlino, P., Iglesia, P., Bottinelli, L., Cartolari, M., Laxalt, I. & Marucco, M. (2013). Leer y escribir para aprender en las diversas carreras y asignaturas de los IFD que forman a profesores de enseñanza media: concepciones y prácticas declaradas de los formadores docentes. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Recuperado en: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/141.pdf>
- Cassany, D. (2000). Construir la escritura. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D., & Morales, O. (2009). Leer y escribir en la universidad: los géneros científicos. En D. Cassany (comp.). *Para ser letrado. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós
- Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos. En J. Pozo y M. Echeverría (coords). *Psicología del Aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Ediciones Moratas.
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2). Disponible en: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/8256>
- Gatti, A. (2014). Alfabetización académica, formación docente y gestión de la enseñanza en la universidad. XIV Coloquio Internacional sobre gestión universitaria. Florianópolis.
- González Pinzón, B, & Salazar-Sierra, A. (2015). Redlees. Formación inicial en Lectura y Escritura en la universidad: de la educación media al desempeño académico en educación superior. Universidad Javeriana. Colombia. Recuperado en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170121041356/Formacionini.pdf>

- Morales, O. (2010). Los géneros escritos de la ontología hispanoamericana. Estructura retórica y estrategias de atenuación en artículos de investigación, casos clínicos y artículos de revisión. Tesis doctoral presentada en la Universitat Pompeu Fabra. Recuperado en: <http://www.tdx.cat/handle/10803/7577>
- Morales, O. & Espinoza, N. (2003). El desarrollo de la escritura de estudiantes universitarios. *Lectura y Vida* (26), 26-37. Venezuela. Recuperado en: [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n1/26\\_01\\_Morales.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n1/26_01_Morales.pdf)
- Moyano, E. (2018). La enseñanza de la lectura y escritura académicas mediante programas a lo largo del curriculum universitario: opción teórica, didáctica y gestión. *Delta*, 34(1), 235-267. Buenos Aires. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4445074896274115057>
- Ñañez Silva, M. & Valdez, L. (2017). Nivel de redacción de textos académicos de estudiantes ingresantes a la universidad. *Opcion* 33(84). Universidad de Zulia. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/310/31054991028/html/index.html>
- Padilla, C. (2012). Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*. 5(10), 31-57. Bogotá, Colombia. Recuperado en: [www.redalyc.org/articulo.oa?id=281024896003](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281024896003)
- Pilleux, Mauricio. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios filológicos*, (36), 143-152. <https://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132001003600010>
- Roa Rodríguez, P. (2014). Los textos académicos: un reto para docentes y estudiantes. *Sophia* 10(2), 70-76. Universidad la Gran Colombia. Quindío, Colombia. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413734079008>
- Rodríguez Hernández, B. & García Valero, L. (2015). Escritura de textos académicos: dificultades experimentadas por escritores noveles y sugerencias de apoyo. *CPU-c-Revista de Investigación Educativa*, 0(20), 249-265. Veracruz, México. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283133746012>
- Tapia, M., Burdiles, G., & Arancibia, B. (2003). Aplicación de una pauta diseñada para evaluar informes académico universitarios. *Signos*, 36(54), 249-257.

- Teberosky, A. (2007). El texto académico. En M.Castelló (coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. (pp.17-45). España: Graó.
- Vázquez, A. (2005). ¿Alfabetización en la Universidad? Colección de cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza Universitaria. *I*(1). Universidad Nacional de Río Cuarto. Córdoba, Argentina.
- Vázquez-Aprá, A. (2014). Consignas de escritura, estrategias de lectura y escritura y calidad de los textos elaborados por estudiantes universitarios. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. Recuperado en: [https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/383518/AVA\\_TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/383518/AVA_TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Vázquez, A., Jacob, I., Rosales, P., & Pelizza, L. (2014). Prácticas de escritura profesional: los psicopedagogos en el ámbito educativo. Universidad Nacional de Río Cuarto. *Revista Educativa*. *14*(65).

## Anexo I

### **ENCUESTA REALIZADA A DOCENTES DE INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

1. ¿Ud. se desempeña como profesor en el Nivel Superior de Enseñanza? SI/NO
2. ¿La asignatura que tiene a su cargo presenta contenidos específicos de la enseñanza de la lengua escrita? SI/NO
3. ¿Considera Ud. que los alumnos del nivel superior presentan dificultades para escribir con claridad? SI/NO
4. ¿Promueve Ud. en sus estudiantes la producción escrita de diversidad de tipos de texto y géneros discursivos? SI/NO
5. ¿Podría explicitar los tipos de textos o géneros discursivos que promueve?
  - T. Argumentativos SI/NO
  - T. Expositivos- explicativo SI/NO
  - T. Descriptivo SI/NO
  - G. Científico- Académico SI/NO
6. ¿Presenta actividades a sus alumnos en las cuales exploren los modos de transmitir conocimientos de manera escrita, específicos del campo disciplinar que Ud. enseña? SI/NO
7. En las correcciones de producciones escritas que Ud. realiza a sus estudiantes ¿realiza devoluciones atendiendo a aspectos tales como:
  - adecuación a la consigna/objetivo de la producción? SI/NO
  - utilización de recursos escriturales que permitan distinguir la voz del estudiante de la de los autores citados (modalidades de referencias, terminología, argumentaciones, etc.)? SI/NO
  - aspectos gramaticales, concordancia, ortografía, sintaxis, puntuación? SI/NO
  - coherencia, cohesión y adecuación que den sentido al texto? SI/NO
  - o corrige solo lo referente al contenido disciplinar? SI/NO
8. ¿Permite la revisión y reescritura de las producciones de sus alumnos en base a las devoluciones que Ud. realiza en las correcciones? SI/NO
9. ¿Promueve Ud. estrategias de trabajo colaborativo, socializando y revisando los textos escritos entre los estudiantes? SI/NO
10. ¿Orienta a sus alumnos en la búsqueda de información académica y científica de la especialidad que Ud. enseña en diferentes sitios web? SI/NO

11. ¿Podría explicitar qué estrategias utiliza Ud. en pos de mejorar las competencias de escritura de sus alumnos, que no estén mencionadas en esta encuesta? (campo no obligatorio)

Anexo II

**CARTA A DIRECTIVOS DE INSTITUCIONES**

Villa María, enero de 2020.

Sra. Directora

.....

Nivel Superior

.....

Por la presente solicito autorización para administrar una encuesta a los profesores de las carreras de psicopedagogía y de formación docente de la institución en la que Ud. se desempeña en el cargo de directora, requiriendo direcciones de correos electrónicos de los mismos.

Dicha encuesta se enmarca dentro de la investigación que realizo para mi tesina de Licenciatura en Psicopedagogía, que curso en la Universidad de Flores, cuyo tema es: *Análisis de las competencias de escritura tendientes a la alfabetización académica que promueven profesores de institutos de Nivel Superior.*

Los datos que en ella se solicitan refieren a las estrategias y recursos que utilizan los docentes que promuevan un nivel de escritura tendiente a la alfabetización académica.

El instrumento se administrará vía online, a través de encuestas de google, y se adjunta con el presente escrito.

Desde ya muchas gracias por colaborar en el proceso de formación de quien suscribe.

Atte.

Sofía Favole

Psicopedagoga