



Memorias de eventos Universidad Católica Luis Amigó

La ciencia como escritura
Encuentro de centros y programas de escritura

Memorias de eventos Universidad Católica Luis Amigó

La ciencia como escritura
Encuentro de centros y programas de escritura

Compilador
Jairo Gutiérrez Avendaño

©Universidad Católica Luis Amigó
Transversal 51A #67B 90
Medellín, Antioquia, Colombia
Tel: (604) 448 76 66
Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó
<http://www.ucatolicaluissamigo.edu.co>
<https://www.funlam.edu.co/modules/fondoeditorial/>

Memorias de eventos Universidad Católica Luis Amigó, n.º 1

La ciencia como escritura. Encuentro de centros y programas de escritura
Evento realizado el 28 de octubre de 2022

Periodicidad: desconocida

ISSN (En línea): 2981-4111

Fecha de edición: 24 de mayo de 2023

Compilador:

Jairo Gutiérrez Avendaño

Comité de selección:

Jairo Gutiérrez Avendaño
Paula Andrea Montoya Zuluaga
Catalina González Penagos
Ana María Flórez Durango
Camilo González Carreño

Jefe Fondo Editorial: Carolina Orrego Moscoso

Asistente Editorial: Luisa Fernanda Córdoba Quintero

Diagramación y diseño: Arbey David Zuluaga Yarce

Corrección de estilo: Sebastián Álvarez Díaz

Institución editora

Universidad Católica Luis Amigó

Memorias de eventos

Esta obra ha sido editada bajo procedimientos que garantizan su normalización. Cumple con el depósito legal en los términos de la normativa colombiana (Ley 44 de 1993, Decreto reglamentario No. 460 de marzo 16 de 1995, y demás normas existentes).

Hecho en Colombia / Made in Colombia

Publicación financiada por la Universidad Católica Luis Amigó.

Los autores son moral y legalmente responsables de la información expresada en estas memorias, así como del respeto a los derechos de autor; por lo tanto, no comprometen en ningún sentido a la Universidad Católica Luis Amigó. Así mismo, declaran la inexistencia de conflictos de interés de cualquier índole con instituciones o asociaciones comerciales.

Para citar estas memorias siguiendo las indicaciones de la cuarta edición en español de APA:

Gutiérrez Avendaño, J. (Comp.). (2023). *Memorias de eventos Universidad Católica Luis Amigó. La ciencia como escritura. Encuentro de centros y programas de escritura*. Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó. https://www.funlam.edu.co/uploads/fondoeditorial/787_Memorias_de_eventos_Universidad_Catolica_Luis_Amigo-La_ciencia_como_escritura.pdf



Memorias de eventos Universidad Católica Luis Amigó. La ciencia como escritura. Encuentro de centros y programas de escritura, publicadas por la Universidad Católica Luis Amigó, se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Sin Derivar 4.0 Internacional. Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden encontrarse en <http://www.funlam.edu.co/modules/fondoeditorial>

Índice general

Pág.

Presentación

Escritura de informes de lectura: propuesta de enculturación disciplinar en la universidad 7

Adriana Zani
Martina Carbonari
Silvina Analía Negri
Luis Alejandro Aguirre

Escritura del ensayo académico: aproximación a una experiencia en posgrado 16

Alexánder Arbey Sánchez Upegui

Tutorías de investigación 29

Juliana Lesmes Alvarado

Escribe: experiencia didáctica para la escritura de proyectos de memoria de grado 39

Herly Alejandra Quiñónez Gómez

Programa UNALee: experiencia de formación en la Universidad Nacional de Colombia sede Manizales 50

Cárol Viviana Castaño-Trujillo
Pablo Felipe Marín Cardona
Diana Marcela Valencia Bermúdez

Trabajo entre pares: una experiencia significativa en el acompañamiento de la escritura académica 58

Yenny Marcela Sánchez Rubio
María Camila Perdomo Forero
Manuela Alexandra Rolon Kandia
Juan Esteban Saldaña Saavedra
Jainny Carolina Ramírez Caicedo

Modelo y metáfora experimentales del Laboratorio de Escritura Científica EscriLAB 69

Jairo Gutiérrez Avendaño

Presentación

La *ciencia como escritura* es la consigna que trazamos en el lanzamiento del Laboratorio de Escritura Científica EscriLAB, con la presentación de estrategias de centros y programas de escritura de universidades latinoamericanas y nacionales. Estas memorias presentan una contribución en áreas de enseñanza de la escritura universitaria y la investigación pedagógica de la misma, así como en la orientación de trabajos de grado y tesis.

La escritura y la ciencia tienen una relación de mutua dependencia, la primera es una invención tecnológica productora de evidencia y memoria, de la que se sirve la segunda para explicar y divulgar sus resultados en una comunidad científica. Del mismo modo, existe una ciencia del texto, sea alfabetización, literacidad, escrituralidad, que estudia la forma como las disciplinas transmiten sus teorías y nuevos conocimientos en la enseñanza y la apropiación social.

Nuestros lectores encontrarán referentes analíticos y metodológicos sobre los procesos sociocognitivos de lectura y escritura, por medio del currículo *WAC (Writing Across Curriculum)*, propio de las disciplinas *WID (Writing in the Disciplines)* y alfabetización o literacidad *ACLITS (Academic literacies)*, enmarcados en el enfoque de la didáctica basada en géneros discursivos.

A estos campos le siguen la experiencia y didáctica de la escritura del género de ensayo académico que, a diferencia del magistral, el filosófico y literario de expertos se usa para las prácticas de escritura en el aula, así como para las investigaciones que analizan mediante reflexión y crítica los procesos escriturales de mayor apropiación o capacidad de argumentación.

Con el fin de brindar el acompañamiento a las prácticas de escritura en pregrado y posgrado, se han creado espacios pedagógicos mediante talleres, observaciones y grupos de trabajo entre pares avanzados y orientados por tutores, en los que se busca desmitificar la escritura para la investigación, frente al obstáculo para terminar los estudios llamado *Todo salvo la tesis (All But Dissertation [ABD])*.

Para la disciplina de Comunicación Social se propone una metodología proyectual y de aprendizajes por competencias, para la producción de géneros periodísticos, como son noticias, reportajes, crónicas, entrevistas, reseñas o guiones, en formatos impresos, digitales, radiofónicos o televisivos.

Las metodologías participativas se adaptan a estilos y necesidades particulares de los estudiantes, conforme a la disciplina y asignatura en las que se evalúa por entrega de textos. En esta estrategia se desarrollan talleres de lectoescritura, formación de pares tutores y asesorías personalizadas, taller para la permanencia académica, experiencias de formación como es el club *Vicios de lectura* y la publicación de una revista digital de alfabetización académica.

En los centros y programas de escritura es crucial la estrategia de escritura por etapas, que propicie la escritura autónoma y la revisión de los textos antes de las entregas finales, así como la lectura colectiva para mejorar la escritura. De igual forma, se busca irradiar las aulas de clase para que las instrucciones sobre la construcción de los textos sean claras y se asuman más como un proceso que como un producto terminado.

El modelo y la metáfora del laboratorio de ciencias para la escritura propone la creación de pedagogías experimentales, en las que se resignifiquen los principales componentes de los métodos científicos y la estructura de los artículos, mediante modelos para armar, experiencias, artefactos, club de revistas, entre otras estrategias interactivas que permitan al participante aprender haciendo y, de este modo, apropiarse de los fundamentos y procedimientos con otros materiales, más allá del formato tradicional de los manuscritos.

Jairo Gutiérrez Avendaño
Coordinador EscriLAB

Escritura de informes de lectura: propuesta de enculturación disciplinar en la universidad

Adriana Zani*

Martina Carbonari**

Silvina Analía Negri***

Luis Alejandro Aguirre****

Resumen

El objetivo de este trabajo es presentar una propuesta didáctica para la escritura de informes de lectura, correspondiente al espacio curricular *Comprensión y Producción de Textos Académicos*, común a carreras de la Facultad de Filosofía y Letras (UNCuyo, Argentina). Discutiremos sobre las decisiones tomadas para responder a necesidades institucionales, considerando la integración de las habilidades de escritura en diversas disciplinas de estudio y atendiendo a los requerimientos de una población estudiantil numerosa y diversa. Dada su naturaleza transversal a áreas disciplinares como Geografía, Filosofía, Historia, Letras, etc., el equipo de cátedra está conformado por parejas pedagógicas integradas por un profesor disciplinar y un lingüista formado en didáctica de la escritura. Se elaboraron materiales para abordar de manera integrada las habili-

* Magíster en Lingüística Aplicada. Profesora Titular de Comprensión y Producción de textos académicos. Profesora Titular de Comprensión y Producción de textos en lengua española. Instituto de Lingüística Joan Corominas. Facultad de Filosofía y Letras Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza, Argentina. Correo electrónico: adrianazani@yahoo.com.ar ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0234-411X>

** Licenciada en Letras y Profesora de Grado Universitario en Lengua y Literatura. Profesora Asociada de Comprensión y Producción de textos académicos. Profesora Asociada de Comprensión y Producción de textos en lengua española. Instituto de Lingüística Joan Corominas. Facultad de Filosofía y Letras UNCuyo. Correo electrónico: carbonari.martina@ffyl.uncu.edu.ar ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7956-9977>

*** Profesora de Grado Universitario en Lengua y Literatura. Profesora Adjunta de Comprensión y Producción de Textos Académicos y Comprensión y Producción de textos en Lengua Española. Instituto de Lingüística Joan Corominas. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo. Correo electrónico: silvina.negri@ffyl.uncu.edu.ar ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3997-3566>.

**** Doctor en Letras. Profesor Adjunto de Comprensión y Producción de Textos Académicos y Profesor Adjunto de Comprensión y Producción de Textos en Lengua Española. Instituto de Lingüística Joan Corominas. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza-Argentina. Correo electrónico: luisaleaguirre@ffyl.uncu.edu.ar ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3617-661X>

dades discursivas, por medio de tareas híbridas y auténticas de lectura y escritura. La propuesta didáctica está diseñada sobre tres pilares teóricos; (a) los procesos sociocognitivos de lectura y escritura; (b) las corrientes *Writing Across Curriculum (WAC)*, *Writing in the Disciplines (WID)* y *Academic literacies (ACLITS)*, y (c) el enfoque de la didáctica basada en géneros discursivos. A su vez, se propicia la enculturación disciplinar de los estudiantes de primer año y la escritura colaborativa en duetos. Se realizará un análisis descriptivo de las adecuaciones de las prácticas de aprendizaje y de los recursos didácticos empleados. Entre los resultados, se presentan prácticas que evidencian el trabajo situado, gradual y estratégico para el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en el marco de la enculturación disciplinar.

Palabras clave:

Alfabetización académica, Enculturación disciplinar, Géneros discursivos, Taller de escritura.

Introducción

Descripción general del dispositivo de enseñanza y acompañamiento de la escritura

Este espacio curricular consiste en un taller de lectura y escritura, ubicado en el primer semestre del primer año de varias carreras de grado universitario. El taller Comprensión y Producción de Textos Académicos se dicta en profesorados y licenciaturas de las siguientes áreas disciplinares: Letras, Historia, Arqueología, Filosofía y Geografía. Por su parte, con la denominación *Comprensión y Producción de Textos en Lengua Española*, se ofrece en las áreas disciplinares de Inglés, Francés y Portugués. En total, bajo ambas denominaciones cursan el taller alrededor de 900 alumnos en diferentes carreras. Para llevar adelante las tareas docentes del taller se cuenta con 17 profesores con dedicaciones horarias diversas, varios de ellos con formación en las disciplinas en las que este se imparte.

Fundamentación de la propuesta

El posicionamiento epistemológico, asumido en el espacio curricular, se encuentra ligado a nociones de base fundamentales en el ámbito latinoamericano de la última década. Tales nociones se relacionan con la asunción de que la universidad debe enseñarles a los estudiantes a leer y escribir los géneros discursivos requeridos para participar en la cultura de las disciplinas en las que los forma, esto para que aprendan y comuniquen lo aprendido de manera crítica, con adecuación y acorde con la normativa de la lengua española.

Desarrollar experticia en los modos de comunicación propios de cada disciplina va de la mano del aprendizaje de los contenidos disciplinares. La enseñanza de la comprensión y producción de textos en el ámbito universitario no se realiza de manera remedial, esto es, para cubrir falencias de competencias no desarrolladas en niveles educativos previos o en contextos educativos no formales, sino que se trata de procurar que los estudiantes se familiaricen con formas de comunicación nuevas para ellos.

Acorde con ello, asumimos los postulados establecidos por la *alfabetización académica* (Carlino, 2002, 2003, 2013), las alfabetizaciones académicas (Lea, 2012) y la *enculturación disciplinar* (Prior & Bilbro, 2011), así como la comprensión de que la alfabetización escrita en la universidad se interrelaciona con múltiples alfabetizaciones. En línea con los presupuestos de

la alfabetización académica, en el espacio curricular somos conscientes de que la enseñanza de la lectura y la escritura, como práctica sociocultural situada, debe abordarse desde cada materia (*Writing in Disciplines [WID]*) y a lo largo del curriculum (*Writing Across the Curriculum [WAC]*), ya que los modos de comunicación y los géneros discursivos se encuentran ligados a lo que se realiza en cada campo del saber.

Atendiendo a los supuestos de base de la propuesta, se ha optado por una didáctica de la escritura basada en géneros discursivos (Navarro, 2019), que considere la escritura como una práctica sociocultural situada, en la cual la regulación social que implica la escritura colaborativa resulta central (Lowry et al., 2004).

Desarrollo de la estrategia

Comprensión y Producción de Textos Académicos se trata de un taller con carácter propedéutico, en el sentido de que se sienta algunas bases para la formación posterior a las carreras. Aquel supone que los estudiantes poseen ciertos saberes y competencias desarrollados en la aproximación a la alfabetización académica del módulo de *Alfabetización Disciplinar*, correspondiente al curso de ingreso de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina).

El programa del espacio curricular consta de cuatro unidades temáticas, en las que se procura trabajar las competencias de comprensión y producción escrita y oral de géneros discursivos académicos. La primera unidad se ocupa de nociones acerca de la alfabetización académica y de los principales rasgos que tienen los géneros discursivos en el ámbito académico, propone además estrategias de lectura de un capítulo de manual universitario y un artículo de revista especializada. La segunda, de la producción de un informe de lectura, también es la unidad más extensa del programa, y en ella el trabajo de los alumnos estriba en la escritura (planificación, textualización y revisión) de cada sección del informe, hasta llegar a la producción del texto completo. La tercera se focaliza en la caracterización, planificación y elaboración de un género académico oral denominado Presentación Académica Oral (PAO). Finalmente, la cuarta unidad, que se aborda de manera transversal a las demás, contempla saberes relativos al uso de herramientas tecnológicas de apoyo a la escritura y a la oralidad, tales como el empleo de procesadores de texto o de programas para producir presentaciones multimedia de acompañamiento del discurso académico oral.

Los géneros discursivos, con los que se trabaja la comprensión lectora, se extraen del capítulo de manual universitario y el artículo de revista especializada; en tanto que, para la producción escrita, se trabaja con el informe de lectura, y para la producción oral, a partir de la presentación académica oral del informe escrito. La escritura del informe de lectura sigue la modalidad de escritura colaborativa en duetos, dos alumnos que producen y comparten su texto por medio de Google Docs a lo largo de varias semanas, lo cual permite que los estudiantes desarrollen habilidades para la regulación compartida y la construcción colaborativa de textos académicos.

Apoyo de aula virtual

El aula virtual de Comprensión y Producción de Textos Académicos se encuentra organizada en grandes bloques, con contenidos internos entre ellos. El bloque de interés en este caso es el titulado *Escribir en la universidad*, que contiene una breve caracterización del género académico informe de lectura, y dos informes de lectura, presentados como modelos. A ello se suman cinco prácticas de escritura, según se detalla a continuación; primera, planificación del informe de lectura; segunda, escritura de la introducción; tercera, escritura del desarrollo; cuarta, escritura de la conclusión, y quinta, multimodalidad en el informe de lectura.

Resultados

Prácticas de escritura propuestas

Las prácticas de escritura son documentos de cátedra en formato PDF orientados a la realización de ejercicios de escritura tendientes a la producción de diferentes secciones del informe de lectura, de manera guiada o andamiada. Se fundamentan en la metodología de un taller de escritura, en el cual se lee para escribir (propósito de lectura de los textos fuente), se aprende escribiendo (función epistémica de la escritura) y se aprende a escribir en contextos académicos. Asimismo, se apoyan en bibliografía sobre escritura académica y profesional, así como en literatura de referencia sobre las propiedades de un texto escrito y la normativa gramatical y ortográfica de la escritura en lengua española.

Las tareas que componen cada práctica de escritura se organizan siguiendo una secuencia que establece una planificación previa del contenido de cada sección del informe, una textualización de aquello planificado y una revisión de lo que se ha escrito. Ello no supone que se adhieran a un modelo del proceso de escritura por etapas, sino que contemplen que, si bien existe recursividad en los procesos de escritura, y también activación simultánea de más de un proceso, hay una organización general que hace prevalecer al comienzo de la escritura la planificación y, al final, la revisión global del texto producido.

De esa manera, se contemplan los procesos básicos de escritura, acordes con diversas investigaciones psicolingüísticas como las de Flower & Hayes (1981) y Leijten et al. (2014), entre otras. En todos los casos, se ha procurado incentivar la función epistémica de la escritura, propiciando ejercicios que supongan transformar el conocimiento (Bereiter & Scardamalia, 1992) y que no se constituyan en una reproducción de contenidos. Atendiendo a esto, las lecturas propuestas como textos fuente responden a contenidos curriculares de cada área disciplinar previamente mencionada.

Retroalimentación en la evaluación del informe de lectura

El proceso de escritura del informe de lectura es tutorizado por los docentes, por medio de un acompañamiento gradual y progresivo, mediante la propuesta de consignas de escritura y retroalimentaciones escritas y orales. La devolución de las secciones del informe de lectura, producida en las prácticas de escritura, se realiza mediante comentarios en Google Docs. Allí se propone la realización de comentarios globales asociados sobre todo con el contenido, contemplando inadecuaciones o errores recurrentes en la entrega de cada sección del informe de lectura.

Ello se sugiere sobre todo para la primera versión de cada sección, en tanto que en la reescritura se sugiere avanzar sobre aspectos más locales del texto. Los profesores tutores de cada dueto de escritura pueden realizar comentarios escritos u orales, acordes con su preferencia y con las características de los alumnos, aunque en general prefieren hacer comentarios escritos. En vistas de hacer un balance de los comentarios positivos y los relativos a aspectos

no logrados, y procurando mantener la motivación en los estudiantes, en la Tabla 1 se propone una estructura general, para realizar comentarios sobre las primeras versiones de cada sección del informe de lectura:

Tabla 1

Estructura sugerida para la devolución de las versiones intermedias del informe de lectura

Parte	Descripción	Ejemplo de formulación
Presentación general	Saludar, mencionar por su nombre a los alumnos y hacer referencia al texto leído.	“Hola, (nombre y apellidos de los alumnos). Espero que se encuentren muy bien. Soy (el/la prof. X). He leído (la Introducción, el Desarrollo, la Conclusión) del informe que están escribiendo”.
Mención de algo positivo con su fundamentación	Emplear valoraciones positivas que motiven a los alumnos.	“Están trabajando muy bien / Los felicito por la manera como están trabajando / Está muy bien el texto que han escrito hasta el momento / Van muy bien con el informe...”.
Mención de los aspectos por mejorar	Tener en cuenta lo que es imprescindible para la sección correspondiente (Introducción, Desarrollo, Conclusión) y los errores que predominen notoriamente en el texto, y que por lo mismo sean dignos de comentar. Por ejemplo, si casi todos los párrafos están compuestos por una sola oración.	“Sin embargo, hay algunos aspectos que tendrían que revisar... / Quería comentarles algunas cosas que podrían revisar para mejorar el texto... / Sería bueno que prestaran atención a... porque...”.
Valoración cualitativa de la sección del informe	Emplear la escala cualitativa acordada: Excelente, Muy bien, Bien, Regular, No logrado.	“Acorde con lo que he comentado, podríamos decir que el texto está (Excelente, Muy bien, Bien, Regular, No logrado), pero es una versión intermedia que van a ir mejorando. Para eso tengan en cuenta las sugerencias realizadas”.
Cierre	Mencionar algo positivo de su trabajo y recomendar asistir a las tutorías de escritura o a las consultas, si corresponde.	“Van muy bien, sigan trabajando de esa manera / Ustedes pueden mejorar ese texto para que quede excelente / Ustedes pueden hacerlo. Recuerden que tenemos tutorías para ayudarlos”.

La estructura sugerida se orienta a establecer ciertos criterios de base en la devolución o retroalimentación de los textos producidos por los duetos de escritura. Sin embargo, es flexible y solo pretende establecer una base mínima común, procurando preservar al mismo tiempo las diferencias asociadas con los estilos de corrección de cada profesor tutor.

Conclusiones

La estrategia del taller de lectura y escritura se desarrolla por medio de prácticas que evidencian el trabajo situado, gradual y estratégico para el desarrollo de habilidades de lectura y escritura, en relación con la producción de un informe de lectura. Ello en el marco de la enculturación disciplinar y la didáctica basada en géneros discursivos.

Las decisiones tomadas, en relación con la enculturación disciplinar, consisten en la selección de textos y temas específicos de cada área disciplinar y el trabajo colaborativo en parejas pedagógicas de tutores docentes disciplinares y especialistas en lengua española. Las propuestas del dispositivo pedagógico se encuentran diferenciadas en cuanto a los temas y aspectos retóricos discursivos del género según la disciplina.

El acompañamiento docente con tutorías, a través de comentarios de retroalimentación orales y escritos, tiene un impacto positivo en la producción del informe en cuanto género discursivo académico de formación disciplinar. Esto se debe fundamentalmente a la riqueza de la evaluación formativa y a la orientación que se brinda con relación a su escritura para cumplir con las expectativas de la comunidad discursiva a la que los escritores pretenden ingresar.

El modo de escritura en coautoría de dos (en duetos) permite la correulación de la actividad, lo cual pone de manifiesto en la toma de decisiones los propósitos de lectura y de escritura, así como las estrategias de resolución de problemas en la producción del informe de lectura. Ello contribuye a la metacognición de los procesos de lectura y escritura, fomenta el interés por la tarea y contribuye a una motivación intrínseca. Además, la escritura colaborativa propuesta expone no solo un modo específico de llevar a cabo una actividad de lectoescritura de manera andamiada y acompañada por pares y profesores tutores, sino que también constituye un dispositivo orientado a guiar a los estudiantes que ingresan a una nueva cultura (académica y disciplinar).

Referencias

- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 58, 43-64.
- Carlino, P. (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura*, 23(1), 6-14.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 6(20), 409-420. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19736/1/articulo7.pdf>

- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Flower, L., & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing [Una teoría del proceso cognitivo de la escritura]. *College Composition and Communication*, (32), 365-387.
- Lea, M. R. (2012). New Genres in the Academy: Issues of Practice, Meaning Making and Identity [Nuevos Géneros en la Academia: Cuestiones de Práctica, Creación de Significado e Identidad]. En M. Castelló & C. Donahue (Eds.), *University Writing: Selves and Texts in Academic Societies* (Studies in Writing, Vol. 24, pp. 93-109). Emerald Group Publishing Limited.
- Leijten, M., Van Waes, L., Schriver, S., & Hayes, J. (2014). Writing in the workplace: Constructing documents using multiple digital sources [Escribir en el lugar de trabajo: construir documentos usando múltiples fuentes digitales]. *Journal of Writing Research*, 5(3), 285-337. <https://www.jowr.org/index.php/jowr/article/view/686/677>
- Lowry, P. B., Curtis, A., & Lowry, M. R. (2004). Building a Taxonomy and Nomenclature of Collaborative Writing to Improve Interdisciplinary Research and Practice [Construcción de una taxonomía y nomenclatura de escritura colaborativa para mejorar la investigación y la práctica interdisciplinaria]. *Journal of Business Communication*, 41(1), 66-99. <https://doi.org/10.1177/0021943603259363>
- Navarro, F. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 35(2). <https://doi.org/10.1590/1678-460X2019350201>
- Prior, P., & Bilbro, R. (2011). Academic enculturation: Developing literate practices and disciplinary identities [Enculturación académica: desarrollo de prácticas alfabetizadoras e identidades disciplinarias]. En M. Castelló & C. Donahue (Eds.), *University writing: Selves and texts in academic societies* (Studies in Writing, Vol. 24, pp. 19-31). Emerald Group Publishing Limited.

Escritura del ensayo académico: aproximación a una experiencia en posgrado¹

Alexánder Arbey Sánchez Upegui*

Resumen

El ensayo es el género por excelencia en la industria cultural y del conocimiento. Pese a ser un género muy difundido, resulta ser un tipo de texto polisémico y cambiante en su estructura, por lo cual no hay pautas fijas en su escritura, lo que genera dudas en cuanto a su configuración retórica y abordaje en general. Con base en lo anterior, este texto da cuenta de la escritura como una actividad académica rigurosa y metodológica que requiere disciplina, específicamente en un género discursivo como el ensayo académico. Además, plantea algunas reflexiones y ofrece recomendaciones prácticas sobre su escritura en pregrado y posgrado desde un enfoque lingüístico.

Palabras clave:

Bloqueos, Dificultades en escritura, Ensayo, Género discursivo.

¹ Algunas consideraciones sobre este tema fueron publicadas por el autor en avances teóricos y resultados parciales en su investigación doctoral y otras publicaciones, véase Sánchez (2011, 2012a, 2012b, 2012c, 2015, 2016a, 2018, 2021, 2022), Grupo de Estudios Lingüísticos Regionales, Universidad de Antioquia (GELIR) y Grupo Comunicación Digital y Discurso Académico, Fundación Universitaria Católica del Norte (GCD&DA). Ahora se presenta una versión integrada con mayor desarrollo y actualización con respecto al ensayo académico.

* Docente de pregrado y posgrados en la Fundación Universitaria Católica del Norte, Universidad Eafit, Universidad de Antioquia, asesor e investigador en escritura académica. Correo electrónico: alex.uegui3@gmail.com

Introducción

En el prólogo del libro *Lectura y escritura para aprender, crecer y transformar: 25 años de la Cátedra UNESCO*, compilado por las lingüistas e investigadoras María Cristina Martínez Solís, Elvira Narvaña de Arnoux y Adriana Bolívar (2020), las autoras destacan tres ejes que son fundamentales en la educación superior y que orientaron dicha iniciativa editorial: “(i) Los géneros discursivos, las tipologías textuales y los modos de organización, (ii) La lectura analítica y crítica y (iii) La escritura académica y científica” (p. 7). Estos ejes constituyen una problemática amplia y un nicho de investigación en el campo de la lingüística.

Con respecto al eje escritura académica y científica, la investigadora María Cristina Martínez Solís (2020), docente de la Universidad del Valle (Colombia), y fundadora de la Cátedra UNESCO para el Mejoramiento de la Lectura y la Escritura, al referirse conceptualmente a las problemáticas en este campo, plantea que, aunque

la enseñanza de la gramática es muy importante, esta sola no soluciona el problema de la comprensión de los diversos géneros discursivos y textos académicos a los que los estudiantes se enfrentan, y menos la de las tipologías textuales o modos de organización característicos de textos donde nos hablan de estructuras, de fenómenos, de adaptación o de procesos. (pp. 11-12)

Los planteamientos anteriores ponen en un primer plano no solo los desafíos en lectura y escritura en diferentes niveles y contextos, sino que explicitan la siguiente pregunta: ¿Por qué, para qué y cómo abordar investigativamente la alfabetización académica y desarrollar las competencias requeridas en este campo, no solo para estudiantes de pregrado, sino también de posgrado e investigadores en formación? Ciertamente, esta pregunta evidencia la necesidad de analizar las estructuras lingüísticas y las estrategias retóricas en la escritura disciplinar e investigativa, el *modus operandi* de los autores y las prácticas discursivas institucionalizadas.

En efecto, abordar la alfabetización académica no es un asunto remedial o solo instructivo en lectura y escritura, implica “aceptar que nos enfrentamos a una práctica social en la cual convergen ideologías disciplinares, esquemas de pensamiento y variedades de lenguaje” (Harvey, 2009, p. 628), además, dinámicas interaccionales y comunidades de práctica (espacios formativos) que producen géneros discursivos específicos como, por ejemplo, el ensayo académico.

Con respecto a la noción género discursivo, Parodi (2015), desde una concepción multi-dimensional (lingüística social y cognitiva), plantea que los géneros discursivos académicos “son entidades complejas en que se actualizan discursivamente los propósitos comunicativos de escritores y hablantes en la interacción contextualmente situada, por medio de textos concretos que materializan los significados en elaboración” (p. 37). Lo anterior indica que los géneros discursivos son construcciones retóricas en las que confluyen diferentes dimensiones, en el marco de los propósitos comunicativos del autor. A continuación, abordaremos el ensayo precisamente desde su dimensión retórica.

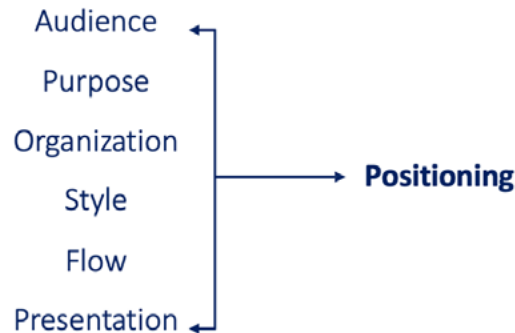
Retórica del ensayo académico y algunas dificultades en su escritura

Para Barthes (2013), la retórica es un campo poco explorado en la actualidad, aunque la palabra sea bastante antigua. Este término es un plan general del lenguaje común a todos los géneros que actúan como *institución* y como *obra*. En el caso del ensayo (y otras tipologías de artículos) es institución, dado que su producción, aceptación y consumo dependen de las convenciones y normas de las comunidades académicas y disciplinares específicas. Por otra parte, como obra es un producto verbal escrito que responde a la experticia del escritor, a su perspectiva de lenguaje y ciencia, a su posicionamiento y a sus propósitos comunicativos. El ensayo, en cuanto institución y obra escrita es un constructo retórico: textos construidos para presentar argumentos persuasivos, en relación con la aceptación de la reflexión propuesta y el desarrollo del tema como tal.

A este respecto, el profesor Álvaro Díaz Rodríguez (2014), en su libro *Retórica de la escritura académica. Pensamiento crítico y argumentación discursiva*, plantea que la comunidad académica espera que los ensayos “estén escritos en una prosa claramente argumentada, organizada coherente, cohesiva y con un léxico preciso, dado que los textos con notorios defectos en su redacción generan rechazos en las comunidades académicas” (p. 13), por ello es importante garantizar el posicionamiento a partir de aspectos formales, tales como tener presentes la audiencia, los propósitos comunicativos, la organización retórica, el estilo, la conexión y la presentación (Grupo de Investigación Comunicación Digital y Discurso Académico [CD&DA], 2011; Sánchez-Upegui, 2016a, 2016b, 2021). Como se indica en la Figura 1, el posicionamiento está constituido por una serie de categorías.

Figura 1

Categorías de posicionamiento en la escritura ensayística



Nota. Las 6 categorías indicadas en la Figura 1 constituyen lo que se denomina en escritura delinear la situación retórica en sus aspectos fundamentales. Información tomada de: Swales, J., & Feak, Ch. (1994). *Academic Writing For Graduate Students*. University of Michigan Press.

En adición a lo anterior, Charles Bazerman (2014) reitera que “escribir en la universidad es una labor ardua” (p. 12) por los retos que ello supone, por ejemplo, decir (escribir) algo nuevo desde una perspectiva disciplinar y desde quien escribe, comprender conceptos desconocidos, familiarizarse con diversos planteamientos con el fin de tener un acercamiento comprensivo y asumir una posición al respecto. Además, tener un posicionamiento sobre el tema a partir del trabajo con diversos autores.

Otros retos que señala dicho autor se relacionan con leer y escribir según las convenciones, la terminología y las tradiciones disciplinares; ser selectivo, reflexivo y crítico con lo que se lee para fundamentar el propio trabajo, familiarizarse con la estructura, el propósito y el contexto en el que se producen determinados géneros textuales y, por último, ser sistemático en la manera de afrontar las diversas actividades académicas, como por ejemplo, realizar fichas de escritura a partir de las fuentes consultadas. Finalmente, Señala Bazerman (2014) que

mientras más se practique la inclusión de la propia voz o perspectiva de manera deliberativa con las lecturas (otras voces), se irá avanzando de la reproducción a la construcción de conocimiento. Se trata de no ceder totalmente la voz de tu escritura a la de esos otros textos. (p. 13)

No dejar la escritura para última hora. Es necesario planificar el tiempo requerido para esta actividad, tener continuidad y no postergar (*procrastinar*): “dedícate a recolectar información y desarrollar ideas, escribe índices, esquemas y borradores y, a continuación, corrige” (Bazerman, 2014, p. 15).

A continuación, relaciono algunas de las anteriores dificultades planteadas por Bazerman (2014) con los testimonios de varios estudiantes de posgrado, al referirse a la escritura académica desde un punto de vista reflexivo y metadiscursivo en el corpus. Veamos los testimonios en detalle²:

Testimonio (A):

Otro consejo que merece mucho la pena destacar es “escribir sin control”, pues si en algún momento nos paralizamos ante la página en blanco no dejarnos llevar de esa sensación y escribir lo que se venga a la mente, especialmente, sobre esa sensación de frustración. Esto significa desahogarse, pero haciendo el ejercicio de escritura y no desperdiciando ese tiempo, sea cual sea el tema que estemos escribiendo, será una buena práctica.

Testimonio (B):

Con respecto a las dificultades con las que me identifico, en el texto se alude a factores personales tales como sentirse abrumado, la falta de tiempo, la ausencia de estructura y hábitos de trabajo y la desmotivación. También se señalan elementos de orden académico entre los que se incluyen el pobre dominio de las prácticas discursivas del campo en el que se desarrolla el proyecto, los vacíos conceptuales con respecto al tema trabajado y la concepción de la lectura como una actividad puramente receptiva. Debo decir que reconozco cada uno de estos conflictos en mi proceder como aprendiz, investigadora y escritora, y me siento en la obligación de conducir estrategias que lleven a una transformación del ejercicio de construcción de mi trabajo académico.

Testimonio (C):

Una de las estrategias que más me llamó la atención fue crear círculos de escritura, hacer el ejercicio de intercambiar textos de nuestra autoría con los compañeros con el fin de obtener una retroalimentación y compartir sentimientos relacionados con la escritura, como mejor lo dice Carlino (2006): “para darse cuenta que uno no es el único a quien le cuesta escribir” (p. 22). A partir del momento aplicaré estos consejos en mi proceso de escritura.

Testimonio (D):

Falta de un plan para escribir es decir un mapa, donde se plantee la estructura del texto y las ideas a desarrollar. No basar nuestros escritos en información académica, es decir no tener apoyos teóricos, tener una idea empírica y desde allí forzar la escritura sin tener autores o teoría de base. Cuando hablamos de presentación de trabajos con temas particulares, no tener el suficiente nivel de lectura, inferencia y análisis para construir el texto que te piden. Dar vueltas en el mismo concepto y no expresar bien las ideas, no hacer un escrito agradable al lector.

² Se conservan la ortografía y estilo originales de las fuentes. En el corpus, a fin de proteger la identidad de cada informante, este se indica con el respectivo literal.

Testimonio (E):

Escribir no es una tarea sencilla para mí, ya que usualmente tengo muchas ideas en mi mente que no sé cómo articular con decoro y coherencia para dar un buen inicio. Por ello, debo invertir bastante tiempo y no siempre es posible hacerlo, lo que me genera estrés. Es difícil desarrollar un estilo de escritura propio que deba sin embargo ser comprensible para cualquier lector, aunque en él se plasmen tecnicismos, conceptos muy abstractos, afirmaciones y posturas de otros autores que, parte de dialogar con otros en sus planteamientos, también lo hagan con nuestras ideas.

Testimonio (F):

Deseo presentar en detalle las ideas que considero relevantes sobre el tema, esto genera que en ocasiones el texto sea innecesariamente largo (asimismo el proceso de escribir) y las ideas confundan al lector, pues son redundantes o difíciles de entender. En ocasiones no realizo una lectura crítica de lo que acabo de escribir a veces por cansancio, otras porque no tengo un buen nivel de concentración o simplemente tengo pereza, lo que con lleva a que no percate de errores en la redacción ya sea en forma o estructura de las ideas.

Testimonio (G):

No me gusta cuando noto que hago mucho uso de la paráfrasis. A pesar de que soy muy rigurosa con la citación, me angustia que mis textos no tengan suficiente contenido propio y más bien sean transcripciones de lo que otros han escrito. Siento que mis oraciones son muy extensas y tal vez esto haga los textos poco agradables.

Testimonio (H):

Frustración: hay una experiencia particular en la escritura que me produce una alta resistencia, frustración, desesperanza y hasta minusvalía; hace algún tiempo tuve un ejercicio anterior de escritura que precisamente por el informe y otros temas logísticos no pude finalizar. El encuentro con la asesora era exasperante, cada vez que enviaba mis avances había una modificación, lo cual no está mal, el problema es que 3 corrección después me pedía que incorporara algo que me había hecho suprimir antes.

Nunca pude entender que quería mi asesora, nunca supe cuáles eran sus criterios; nunca tuve respuestas que me permitieran diferenciar el ejercicio de escribir un texto académico de los caprichos de mi asesora. Creo que llega un punto en que sientes que tu trabajo deja de ser tuyo; a veces en vez de ver un ejercicio refinado por el paso de la corrección juiciosa, veo una especie de Frankenstein que hace rato dejó de ser algo que pudiera llamar mío.

Testimonio (I):

En ocasiones se entremezclan mis ideas y las de los autores, de modo que no logro diferenciar con suficiente claridad lo que es producto de mi razonamiento y lo que proviene de las lecturas de otros. No sé qué palabras usar para expresar algunas ideas y me bloqueo.

Testimonio (J):

Me cuesta expresar ideas en párrafos cortos. Con frecuencia debo utilizar párrafos muy extensos, especialmente cuando la idea es compleja. Una mirada global a mis textos permite ver que los párrafos no siempre llevan un hilo conductor bien diferenciado. Es muy frecuente encontrar que los párrafos, aunque puedan ser claros, no están conectados de forma compatible con la intención más general del texto. A veces, utilizo muchas comas.

Una mirada global al corpus intencionado anterior revela actitudes y sentimientos sobre la escritura académica en varios niveles. Por ejemplo, el nivel pragmático-actitudinal en los testimonios (A), (B), (D), (E), (F) y (H):

frustración, desesperanza y hasta minusvalía ..., simplemente tengo pereza ..., escribir no es una tarea sencilla para mí ..., me genera estrés ..., sentirse abrumado ..., desmotivación ..., esa sensación de frustración ..., en algún momento nos paralizamos ante la página en blanco ..., me angustia que mis textos no tengan suficiente contenido propio.

Otro nivel que aparece en una dimensión amplia es el textual, en los testimonios (B), (C), (D) y (E):

el pobre dominio de las prácticas discursivas ..., la concepción de la lectura como una actividad puramente receptiva ..., hacer el ejercicio de intercambiar textos de nuestra autoría con los compañeros con el fin de obtener una retroalimentación ..., falta de un plan para escribir, es decir, un mapa donde se plantee la estructura del texto y las ideas a desarrollar ..., no basar nuestros escritos en información académica, es decir no tener apoyos teóricos ..., es difícil desarrollar un estilo de escritura propio que deba sin embargo ser comprensible para cualquier lector.

Como puede observarse, el adverbio de negación *no* es predominante en los testimonios de los participantes, cuando se refieren a la escritura académica, junto con las palabras escritura, ideas, ejercicio, párrafos, entre otras. Todo ello expresado desde un discurso del déficit en escritura. Así, los estudiantes durante el proceso experimentan sensación de angustia, no avanzan, no tienen control, les falta claridad e ideas, coherencia y proceso de composición, además, tienen bloqueos a la hora de escribir. Detengámonos en este último punto.

Escribo y avanzo: eliminación de bloqueos

Desde la lingüística cognitiva, un *bloqueo* es un marco mental que se define así:

Existen ciertos obstáculos que pueden bloquear algunas fuerzas. En este bloqueo hay un camino con una direccionalidad definida, un destino que no puede ser alcanzado, una entidad en movimiento y una entidad o fuerza que bloquea la fuerza de dicha entidad. (Ibarretxe-Antuñano & Valenzuela, 2016, p. 79).

A este respecto, una estudiante escribe:

Al dedicar tiempo al proyecto me he visto sentada frente a la pantalla durante una hora sin avanzar mucho, me siento estancada en un punto del trabajo; no obstante, el acompañamiento es clave a la hora de enfrentarse a la escritura del trabajo. (Testimonio A)

El bloqueo puede superarse con otro esquema o marco mental, denominado *eliminación de barreras*, definido así:

Una barrera u obstáculo puede desaparecer de un determinado lugar. Sus elementos estructurales son: [*sic*] un camino, una direccionalidad, una entidad y un obstáculo que se suprime, y como consecuencia, no bloquea el progreso de la otra entidad o fuerza hacia su destino. (Ibarretxe-Antuñano & Valenzuela, 2016, p. 80)

Sobre este particular escribe otra estudiante: “Cuando inicio mi proceso de escritura consciente y programada siento que puedo lograr todo lo que me propongo y que soy buena para la academia” (Testimonio B).

Consecuentemente con lo expuesto hasta acá,

los investigadores y estudiantes deben desarrollar y fortalecer sus competencias lingüísticas y discursivas desde una perspectiva comunicativa, para poder participar y ser incluidos en redes de conocimiento, en comunidades disciplinares y en ámbitos institucionales. Puede afirmarse que la escritura (que involucra la lectura crítica) es la tecnología privilegiada para construir y transmitir el conocimiento y, por supuesto, formar en lo que hoy en día se denomina alfabetización académica de orden superior. Dicho término se refiere a la diversidad de prácticas de lectura, escritura, tipologías textuales y diferentes exigencias discursivas a las cuales nos vemos enfrentados en la actual sociedad de la información y del conocimiento, esencialmente logocéntrica (Sánchez et al., 2013, p. 152).

Conclusiones

Como se indicó al inicio de este trabajo, el ensayo académico es un género cambiante; es decir, no hay unas pautas fijas para su redacción, por ello resulta más conveniente referirse a este en plural: existen los ensayos; y en cada uno, el autor/a actualiza su posicionamiento, entendido como el lugar que el sujeto ocupa en su propio discurso, y su capacidad para participar de las diferentes prácticas discursivas de su contexto y disciplina; esto es, desplegar competencias comunicativas escriturales.

Lo anterior hace parte de un campo de indagación amplio denominado como alfabetización académica, la cual se plantea en la actualidad como una problemática en educación superior y en el ámbito profesional. En educación superior, dicha alfabetización se relaciona con leer y escribir la ciencia, en contextos como: la formación de estudiantes de pregrado; las actividades de escritura que deben realizar quienes adelantan programas de maestría y doctorado; las actividades de divulgación y comunicación científica de los grupos de investigación, como por ejemplo: la escritura, edición y publicación, no solo de ensayos académicos, sino de artículos en revistas especializadas, libros, capítulos de libros, informes y ponencias, entre otros géneros discursivos académicos.

Aunado a lo anterior, en este texto además de la alfabetización académica, se abordaron otras categorías centrales como la noción de género discursivo entendido como una serie de textos prototípicos, la retórica como capacidad argumentativa en el ámbito de la escritura académica y, desde la revisión bibliográfica, se abordaron las dificultades de escritura más frecuentes, en el marco de los testimonios de los informantes en este trabajo.

Finalmente, siguiendo esta línea de reflexión y situado en el marco de las dificultades anteriormente expuestas en el corpus, puede decirse que es justamente en este escenario donde el ensayo surge como un género valorativo, disciplinar y epistémico bastante usual en las ciencias sociales y humanas, como un género de iniciación investigativa a nivel de posgrado (Carlino, 2006; Sánchez & Castañeda, 2018), y también, como un acceso discursivo al conocimiento (Parodi, 2008a).

Referencias

- Bolívar, A. (2020). La escritura del artículo científico en educación: una perspectiva discursiva, interaccional y crítica. En M. C. Martínez, E. Narvaja de Arnoux & A. Bolívar (Comps.), *Lectura y escritura para aprender, crecer y transformar: 25 años de la Cátedra UNESCO* (pp. 49-60). Ediciones RISEI. https://www.estudiosdelaescritura.org/uploads/4/7/8/1/47810247/mart%C3%ADnez_sol%C3%ADs_et_al_2020_lectura_y_escritura_para_aprender_crecer_y_transformar.pdf
- Calsamiglia, H., & Tusón, A. (2008). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Ariel.
- Carlino, P. (2006). La escritura en la investigación. *Documento de trabajo No. 19*. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/263-la-escritura-en-la-investigacin-en-documento-de-trabajo-no-19pdf-SVm6m-articulo.PDF>
- Castro, M., Hernández, M., & Sánchez, M. (2010). El ensayo como género académico: una aproximación a las prácticas de escritura en la universidad pública mexicana. En G. Parodi (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 49-70). Planeta.
- Centro de Escritura Javeriano. (2023, 12 de abril). *Artículo de reflexión*. Pontificia Universidad Javeriana. <https://www.javerianacali.edu.co/centro-escritura/recursos/articulo-de-reflexion>
- Cervera, A., Hernández, G., Pichardo, C., & Sánchez, J. (2007). *Saber escribir*. Aguilar.
- Charaudeau, P. (2009). La argumentación persuasiva. El ejemplo del discurso político. En M. Shiro, P. Bentivoglio, & F. De Erlich (Eds.), *Haciendo discurso. Homenaje a Adriana Bolívar* (pp. 277-295). Fondo Editorial de Humanidades. http://www.patrick-charaudeau.com/IMG/pdf/2009_d_Argum-_y_persuasio_Hom_Bolivar_.pdf
- Ciapuscio, G., Aldestein, A., & Gallardo, S. (2010). El texto especializado: Propuesta teórica y prácticas de capacitación académica y profesional en Argentina. En G. Parodi (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 317-346). Academia Chilena de la Lengua; Ariel. <https://wac.colostate.edu/docs/books/parodi/chapter11.pdf>

- Colciencias. (2010). *Servicio Permanente de Indexación de Revistas de Ciencia, Tecnología e Innovación Colombianas*. <https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/paginas/M304PR02G01-guiaserviciopermanente-indexacion.pdf>
- Díaz, A. (2014). *Retórica de la escritura académica. Pensamiento crítico y argumentación discursiva*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Dolz, J. (1995). Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, (25), 65-77. <http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/sitios/docentes/El%20ensayo%20argumentativo/Dialnet-EscribirTextos%20Argumentativos%20Para%20Mejorar%20Su%20Comprensi.pdf>
- Galindo, C., Galindo, M., & Torres-Michúa, A. (1997). *Manual de Redacción e investigación*. Grijalbo.
- Giraldo, E. (2017). Fernando González y el tópico ensayístico de la autenticidad. En J. Giraldo Ramírez & E. Giraldo (Coords.), *Fernando González. Política, ensayo y ficción* (pp. 61-81). Fondo Editorial Eafit.
- Grupo de Investigación Comunicación Digital y Discurso Académico (2011). *Manual de redacción académica e investigativa: cómo escribir, evaluar y publicar artículos*. Católica del Norte Fundación Universitaria. <https://cife.edu.mx/recursos/wp-content/uploads/2019/01/manual-de-redaccion-mayo-05-2011.pdf>
- Harvey, A. M. (2009). Acerca de la alfabetización académica y sus prácticas discursivas. En M. Shiro, P. Bentivoglio, & F. De. Erlich (Eds.). *Haciendo discurso homenaje a Adriana Bolívar*. (pp. 627-645). Fondo Editorial de Humanidades.
- Henao, Ó. (2016, 12 de febrero). Escribiendo, organizamos lo que sabemos. *El Colombiano*. <http://www.elcolombiano.com/opinion/columnistas/escribiendo-organizamos-lo-que-sabemos-BM3583434>
- Hyland, K. (2009). *Academic Discourse* [Discurso Académico]. Continuum Discourse Series.
- Ibarretxe-Antuñano, I., & Valenzuela, J. (2016). *Lingüística cognitiva*. Siglo XXI.

- Marinkovich, J., Velásquez, M., Salazar, J., & Córdova, A. (2009). *Aprendiendo a escribir en las disciplinas. Articulación entre el currículum escolar y el universitario*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Shiro, M., Bentivoglio, P., & F. De Erlich. (Eds.). *Haciendo discurso homenaje a Adriana Bolívar*. (pp. 277-295). Fondo Editorial de Humanidades.
- Martínez, M. C. (2020). Historia y balance de la Red UNITWIN/Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina 25 Años–(1994/96–2020). En M. C. Martínez Solís, E. Narvaja de Arnoux & A. Bolívar (Comps.) (2020). *Lectura y escritura para aprender, crecer y transformar: 25 años de la Cátedra UNESCO* (pp. 49-60). Ediciones RISEI. https://www.estudiosdelaescritura.org/uploads/4/7/8/1/47810247/mart%C3%ADnez_sol%C3%ADs_et_al_2020_lectura_y_escritura_para_aprender_crecer_y_transformar.pdf
- Martínez, M. C., Narvaja de Arnoux, E., & Bolívar, A. (Comps.). (2020). *Lectura y Escritura para aprender, crecer y transformar: 25 años de la Cátedra UNESCO*. Ediciones RISEI. https://www.estudiosdelaescritura.org/uploads/4/7/8/1/47810247/mart%C3%ADnez_sol%C3%ADs_et_al_2020_lectura_y_escritura_para_aprender_crecer_y_transformar.pdf
- Molly, A., & Kostyantyn, G. (2007). Rhetorical appeals in fundraising [Apelaciones retóricas en la consecución de recursos]. En D. Biber, U. Connor & T. A. Upton (Coords.). *Discourse on the move. Using corpus analysis to describe discourse structure* (pp. 122-151). John Benjamins Publishing Company.
- Montero, R. (2016, 05 de marzo). Más fuertes y mejores. *El Colombiano*. <http://www.elcolombiano.com/opinion/columnistas/mas-fuertes-y-mejores-EC3703042>
- Palacio, S. (2017). La escritura ensayística en Fernando González y la indagación del complejo de *hijo de puta* en los *Negroides*. En J. Giraldo Ramírez & E. Giraldo (Coords.), *Fernando González. Política, ensayo y ficción* (pp. 25-40). Fondo Editorial Eafit.
- Parodi, G., Ibáñez, R., Venegas, R., & González, C. (2010). Identificación de géneros académicos y géneros profesionales: principios teóricos y propuesta metodológica. En G. Parodi (Ed.) *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 249-289). Ariel.

- Parodi, G. (2015). Leer a través de las disciplinas en la universidad: ¿Qué géneros permiten acceder al conocimiento en la formación doctoral? En G. Parodi & G. Burdiles (Eds.) (2015). *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales. Géneros, corpus y métodos* (pp. 31-65). Ariel.
- Sánchez, A. (2003). Elementos de escritura académica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(11). <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/290/550>
- Sánchez, A. (2012). Pensar, crear y reinventarse en el lenguaje: la escritura en movimiento. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 6(1), 156-164. <http://www.ucn.edu.co/institucion/sala-prensa/noticias/Documents/2012/7-pensar-crear-y-reinventarse-en-el-lenguaje-la-escritura-en-movimiento.pdf>
- Sánchez, A. (2016). El ensayo académico: aproximación y recomendaciones para su escritura. *Revista Reflexiones y Saberes*, 3(5), 44-55. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaRyS/article/view/784/1310>
- Sánchez, A., Puerta, C., Sánchez, L., & Méndez, J. (2013). Alfabetización académico-investigativa: citar, argumentar y leer en la red. *Revista Lasallista de Investigación*, 10(2), 151-163.
- Tapia, M., & Burdiles, G. (2012). La organización retórica del marco referencial en tesis de trabajo social. *Alpha*, (35), 169-184.
- Vargas, A. (2015). *Escribir en la universidad. Reflexiones y estrategias sobre el proceso de composición escrita de textos académicos*. Universidad del Valle.

Tutorías de investigación

Juliana Lesmes Alvarado*

Resumen

La mayoría de los programas de posgrado de la Universidad de los Andes (Colombia) proponen ejercicios de investigación que se materializan en textos académicos, a los cuales usualmente llamamos tesis. Sin embargo, en el proceso de creación de estos documentos, los estudiantes refieren distintas dificultades relacionadas con la escritura. Para contribuir a solucionarlas, el Centro de Español desarrolló en 2018 una estrategia de tutorías de escritura de productos de investigación, que todavía continúa implementándose.

Inicialmente, los espacios pedagógicos fueron exclusivos para algunos estudiantes de posgrado, pero en la actualidad están disponibles para toda la comunidad universitaria, sin importar su nivel académico. Dada su importancia, esta ponencia presentará el producto de un ejercicio reflexivo sobre el diseño y la implementación de dicha estrategia, para lo cual se abordarán tres etapas del proceso; primera, desmitificar la escritura para la investigación; segunda, afianzar el acompañamiento a través de la formación del equipo que ofrece las tutorías, y tercera, extender el alcance de la estrategia. Finalmente, se señalarán algunos retos que se están afrontando en la actualidad.

Palabras clave:

Escritura académica, Escritura para la investigación, Tesis, Trabajo de grado, Tutorías.

* Magíster en Historia del Arte con énfasis en investigación, coordinadora de posgrados e investigación del Centro de Español de la Universidad de los Andes, Bogotá- Colombia. Correo electrónico: j.lesmes74@uniandes.edu.co

Introducción

De acuerdo con el Boletín Estadístico publicado en mayo de 2022, la Universidad de los Andes (Colombia) tenía en 2021 4668 estudiantes matriculados en sus programas de posgrado: 407 inscritos en 17 programas de doctorado, 3706 en 80 programas de maestría y los 555 restantes en especializaciones. Durante ese mismo año, de los matriculados se graduaron 1572 de maestría y 158 de doctorado (2022). La última etapa de su formación de posgrado estuvo regida, en la mayoría de los casos, por un escrito producto de sus investigaciones o creaciones, que constituyó un requisito de grado al que habitualmente llamaron tesis.

Dada la relevancia de este requisito y de la investigación en general, la lectura y la escritura en los programas de posgrado son ejercicios centrales. Sin embargo, los estudiantes manifiestan enfrentarse a varias dificultades en el proceso de escritura de productos de investigación (tesis), esto evidencia un problema que aumenta los niveles de deserción en aquellos programas. En palabras de Paula Carlino (2005),

el cuello de botella se produce después de cursados y aprobados los seminarios y se concentra en la elaboración de las tesis.

Tan habitual resulta este fenómeno, que los angloparlantes han acuñado la denominación ABD para referirse al status de muchos alumnos que han cumplimentado ‘todo salvo la tesis’ (*All But Dissertation*). (p. 415)

Además, los equipos pedagógicos encargados de asesorarlos carecen de herramientas para orientar procesos de lectura y escritura, pues su experiencia se concentra en lo disciplinar o en lo metodológico. A causa de lo anterior, en 2018 se crearon las tutorías de investigación, espacios de interacción por pares en los que los estudiantes planean, desarrollan y editan sus textos producto de investigación, como complemento de la asesoría de sus directores de proyecto.

Este artículo presentará el producto de un ejercicio reflexivo acerca de mi experiencia diseñando y coordinando la implementación de la estrategia. Para esto, en primer lugar, enunciaré brevemente la metodología a partir de la cual se realizó esta investigación. Luego, describiré el contexto de las necesidades que identificamos, cuando decidimos poner en marcha la estrategia de tutorías de investigación. Después, haré un recuento del proceso de formación del equipo de tutores y tutoras que se encarga de ofrecerlas. Finalmente, mencionaré algunos de los retos que estamos asumiendo en la actualidad.

Desarrollo de la estrategia

El presente texto es producto de una investigación descriptiva sobre el desarrollo de la estrategia de tutorías de escritura de tesis, hoy conocidas como tutorías de investigación, llevada a cabo entre el 2018 y el 2022. Durante los últimos cuatro años, las tutorías se han ofrecido de manera regular de lunes a viernes en cada periodo académico (semestre), y la modalidad puede ser seleccionada por los estudiantes, es decir, el tutorado elige si prefiere participar en un espacio virtual o presencial. Al final de cada tutoría, los participantes completan una encuesta en la que sintetizan los aprendizajes centrales del espacio, responden preguntas sobre la interacción pedagógica y señalan los aspectos que contribuyeron a su ejercicio autónomo o los que se pueden mejorar. El análisis de los resultados de esas encuestas es uno de los insumos para esta investigación.

Por otro lado, como parte de la formación del equipo de tutores, existen unos espacios de conversación con las coordinaciones, los cuales, en el caso del equipo de posgrado, se realizan de manera grupal cada 15 días, e individual, una vez al mes. Las reflexiones que surgen en aquellas conversaciones son otro recurso para esta exploración. Teniendo en cuenta que al finalizar cada periodo académico la coordinación de posgrados realiza un informe en el que consigna los aprendizajes y ajustes que se propusieron para cada actividad, las descripciones y propuestas relacionadas en dichos informes son otra de las fuentes de análisis para este estudio.

Para finalizar, es pertinente señalar que gran parte del trabajo que hemos realizado con el equipo que ofrece las tutorías de investigación no ha sido documentado, esta es quizá la primera vez que se hace este esfuerzo. Por eso, esta metodología no propone la generación de conclusiones, por el contrario, apuesta a identificar retos para continuar construyendo la estrategia y fortaleciendo la investigación sobre nuestra propia práctica pedagógica.

Resultados

Desmitificar la escritura para la investigación

El documento conocido como tesis era un monstruo del que hablábamos constantemente, pero al que pocos habíamos visto de frente. En principio, la apuesta de la Coordinación de Posgrados e Investigación a mi cargo fue entender qué era eso a lo que todos llamaban tesis.

Por esa razón, la primera acción del equipo fue desmitificar algunas aseveraciones acerca de este ejercicio. En 2018 hicimos una piloto con tres tutores y tres estudiantes: una del Doctorado en Economía, uno del Doctorado en Química y otro de la Maestría en Artes Plásticas, Electrónicas y del Tiempo. A cada estudiante se le ofreció un conjunto de cinco tutorías al semestre con el mismo tutor. Después, como se evidencia en la Tabla 1, extendimos el alcance hasta ampliar la oferta a todos los estudiantes de posgrado de la universidad.

Tabla 1

Tutorías de investigación realizadas entre 2018 y 2022

Ítem	2018-2	2019-1	2019-2	2020-1	2020-2	2021-1	2021-2	2022-1
Tutorías	14	62	83	128	92	77	154	131
Estudiantes acompañados	3	11	16	20	15	13	117	98
Tutores	3	7	9	9	10	9	31	16

Nota. Recurso elaborado por la coordinación de Posgrados e Investigación del Centro de Español de la Universidad de los Andes.

El primer mito que desmontamos era que todos los textos producto de investigación tenían una estructura tradicional basada en los artículos propios de las Ciencias Naturales o en las monografías, por ende, los textos narrativos, los poemas y demás géneros cercanos a la escritura creativa no tenían cabida. Por otra parte, con el acompañamiento a los tres estudiantes mencionados, y el acercamiento a diversos programas de posgrado, logramos identificar que no solo el porcentaje de artículos y monografías no era tan alto como pensábamos, sino que además estaba bajando cada vez más, debido a que algunos programas se estaban proyectando (y continúan haciéndolo) para convertirse en generadores de conocimiento más allá de la academia o fuera del aula.

En consecuencia, se ha propuesto encontrar medios más cercanos a esos *públicos no académicos*. Por ejemplo, programas como Políticas Públicas, Construcción de paz o Narrativas Digitales han optado por promover productos de investigación como el resumen de política, el podcast o los dispositivos interactivos alojados en páginas web. Sumado a esto, teníamos la falsa idea acerca de que los productos de investigación, como textos objetivos en los que la escritura en primera persona y la reflexión individual sin su metodología, invalidaban la solidez de las conclusiones. Sin embargo, después de comprender la naturaleza de la información en distintas disciplinas, identificamos que la experiencia individual o colectiva era un insumo habitual y válido, por ende, la escritura debía adaptarse a ese insumo, y no al contrario.

Al respecto, Chartier (2020) afirma que la escritura, en contextos académicos tradicionales, propone una frontera entre el relato de la experiencia y el análisis de una práctica. Sin embargo, la construcción de saberes está abriendo sus puertas a la inclusión de las experiencias personales como una estrategia para consolidar conocimiento. Por lo tanto, el medio a través del cual la práctica se convierte en conocimiento es la escritura reflexiva. Aunque nada de esto significa que las estructuras tradicionales sean obsoletas, sí nos mostró un espectro mucho más amplio, que nos permitió comprender de otras maneras el ejercicio de escritura de textos producto de investigación.

El segundo mito era creer que para acompañar la escritura de estos textos es necesario ser un experto en la disciplina. Esta era una de nuestras principales preocupaciones, pues ciertamente las investigaciones en posgrado suelen tener un grado de profundidad mayor que las que se realizan en los pregrados. Al respecto, Chois & Jaramillo (2016), en su revisión de los estudios acerca de la escritura en los posgrados, focalizan la atención en la necesidad de acompañar a los estudiantes de posgrado a conocer y adaptarse a las convenciones de la comunidad académica de la que harán parte.

Por lo tanto, pese a que el equipo de tutores y tutoras no cuenta con el conocimiento disciplinar, su experiencia en la comprensión de los contextos de la escritura académica, las estructuras de los géneros textuales y las unidades comunicativas ha permitido que pueda acompañar a los estudiantes en el ejercicio de adaptar, organizar o confrontar ideas, mas no en su creación o comprensión. Con todo, no podemos desconocer que el ejercicio pedagógico que se propone en las tutorías de investigación no reemplaza la asesoría disciplinar y metodológica recibida del director de tesis, y esto siempre queda claro al alinear las expectativas del estudiante.

El último mito era considerar que los estudiantes de posgrado ya tienen un nivel avanzado de escritura, este es uno de los más arraigados en los profesores y coordinadores de posgrado, tanto es así que, aunque no hay cursos en los que se les enseñe a escribir en contextos académicos, la mayoría de los productos para evaluar sus competencias disciplinares son escritos.

A partir de los acompañamientos personalizados, el equipo de posgrados detectó dos aspectos relevantes, que debían trabajarse en el ejercicio de escritura. El primero era el desconocimiento de las unidades comunicativas, pues, aunque muchos estudiantes creían que sabían qué era un párrafo o una oración, en la práctica era difícil que los construyeran con la rigurosidad requerida en el ejercicio académico. El segundo, el desconocimiento de los

géneros textuales, falencia que provenía de un ejercicio incompleto de lectura, pues muchos tenían que escribir un texto enmarcado en un género específico, pero nunca habían leído uno similar. Ahora bien, para extraer conclusiones fiables sobre este tema, es preciso realizar una investigación más rigurosa y específica.

Afianzar el acompañamiento a través de la formación del equipo que ofrece las tutorías de investigación

Las tutorías en el Centro de Español son espacios de trabajo entre pares en los que, a través de una interacción uno a uno, se trabaja en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), propuesta por Vygotsky (1978). Según el autor, la ZDP es

la distancia entre el nivel actual del desarrollo, determinada mediante la solución independiente de problemas, y el nivel de desarrollo potencial, determinado por medio de la solución de problemas bajo la guía adulta o en colaboración de pares más capaces. (p. 86)

A partir de lo anterior, el tutor, como par más avanzado, propone estrategias para que el estudiante pueda llegar a una meta de comprensión usando como excusa su propio texto; en el caso de las tutorías de investigación, una parte de su tesis.

La formación básica de los tutores del Centro de Español de la Universidad de los Andes (Colombia) ha sido descrita de manera detallada por Escallón, Parra & Vásquez (2020). En este proceso se articulan tres escenarios: los talleres, las observaciones y los grupos de trabajo, esto sucede durante los cuatro semestres en que los tutores se encuentran vinculados al Centro de Español. Sin embargo, en los dos últimos semestres, además de continuar ofreciendo tutorías de lectura y escritura, los tutores asumen un nuevo reto: ofrecer tutorías de investigación y de comunicación oral, lo cual les permite extender los aprendizajes sobre el ejercicio pedagógico a escenarios de tutoría más amplios.

En ese contexto, su formación básica se complementa con otros escenarios que tienen el propósito de permitirles la interacción con sus pares, proponer preguntas y adquirir conocimientos específicos sobre la escritura para la investigación. El primero de esos espacios formativos es la conversación con sus pares y con la coordinadora del equipo. Allí comparten experiencias de acompañamiento y proponen estrategias para mejorar su labor.

El segundo escenario es una serie de conversaciones con expertos disciplinares, donde la coordinadora se encarga de invitar profesores que han sido reconocidos en la universidad por su trayectoria como investigadores (y que además son directores de tesis de posgrado), para que hablen acerca del ejercicio de escritura en sus propias disciplinas. Estos espacios se denominan ¿Cómo se escribe una tesis?, y dependiendo de las competencias específicas de los invitados, el tema se enfoca en elementos particulares. Por ejemplo, en 2022 los temas e invitados fueron los siguientes:

1. ¿Cómo se escribe una tesis con estrategias narrativas? Por Mario Barrero. Director del Departamento de Humanidades y Literatura de la Universidad de los Andes.
2. ¿Cómo se escribe una tesis en un idioma distinto al mío? Por Kelly Crites. Profesora del curso Inglés para Doctorados de la Universidad de los Andes.
3. ¿Cómo se escribe una tesis para públicos no académicos? Por Diego Lucumí. Director de Investigaciones de la Escuela de Gobierno de la Universidad de los Andes.

Además de lo anterior, la formación se nutre del diseño de algunos ejercicios que pueden utilizarse en las tutorías, que son el resultado de un trabajo conjunto entre los tutores y la coordinadora, y se basan en la concepción de Carlino (2005b) acerca de dos tipos de escritura que intervienen en la investigación. El primero es la escritura pública que se enmarca en el “contexto de descubrimiento y el de justificación que corresponden, respectivamente, a cómo se produce el conocimiento y a cómo se intenta justificarlo frente a la comunidad” (p. 12). El segundo, “la escritura privada [que] se vincula en mayor medida con el contexto de descubrimiento” (p. 12).

Como se ilustra en la Tabla 2, si bien los estudiantes asisten a las tutorías con el propósito de trabajar en productos de escritura pública, como el marco teórico o el anteproyecto, los recursos utilizados y diseñados por el equipo de posgrados se enfocan en ejercicios de escritura privada en los que los investigadores organizan, relacionan, controvierten o estructuran ideas. Aquellos escenarios de formación están en constante evaluación y cambio, por lo tanto, lo que está consignado aquí es únicamente lo que se ha propuesto hasta ahora y está abierto a sugerencias y ajustes.

Tabla 2

Algunos ejemplos de escritura pública y privada en las tutorías

Escritura pública	Escritura privada
Redactar el estado del arte	Comprender qué información debo seleccionar en el proceso de lectura para construir un comentario crítico acerca de las investigaciones que abordan temas similares al que pretendo desarrollar en mi investigación. Para esto se propone una tabla de organización de fuentes.
Escribir el marco teórico	Comprender cómo articular las ideas de varios autores con comentarios críticos sobre sus textos. Para esto se propone la construcción de redes de referencias (ejercicio visual).
Introducción	Comprender cuáles son los diferentes tipos de párrafo que se pueden utilizar para organizar información diversa en un texto. Para esto se propone un formato de planeación.
Pregunta de investigación	Comprender que construir una pregunta de investigación implica delimitar un tema, problematizarlo y concretar qué quiero encontrar sobre ese tema delimitado (objeto). Para esto se propone una guía para trabajar en cada uno de los elementos.

Nota. Recurso elaborado por la coordinación de Posgrados e Investigación del Centro de Español de la Universidad de los Andes.

Extender el alcance de la estrategia

Después de llevar a cabo una piloto durante el segundo semestre, en 2019, como se evidencia en la Tabla 1, se extendió el acompañamiento a un mayor número de estudiantes, debido a que el tiempo de sesión de un tutor solo alcanzaba para acompañar máximo a dos estudiantes por semestre (cada estudiante era acompañado siempre por el mismo tutor). Para incorporarse a esta nueva estrategia, los estudiantes debían presentarse a una convocatoria cerrada de cupos limitados, los cuales se asignaban de acuerdo con el número de tutores disponibles.

Luego de hacer una evaluación cuidadosa del acompañamiento, descubrimos que la noción de proceso en las tutorías era tan clara que no era necesario que el mismo tutor estuviera en cada sesión. Sumado a esto, desarrollamos una plataforma en la que los tutores registraban en una ficha los aspectos en los que trabajaron durante la asesoría con su tutorado, estos registros le permitían a cualquier otro tutor dar continuidad al proceso.

A partir de lo anterior, la oferta de tutorías creció y, en 2020, pudimos abrir los espacios para toda la comunidad universitaria. En la actualidad, todos los estudiantes, docentes o administrativos, sin importar su nivel académico, pueden solicitar una tutoría de 50 minutos

para trabajar en un texto producto de investigación. Asimismo, la categoría investigación nos permitió ampliar los textos con los que se trabaja, pues un producto de investigación puede ser algo distinto a una tesis convencional (ponencia, resumen de política, podcast, entre otros).

Conclusiones

Debido a que la consolidación de la estrategia de tutorías de investigación es nueva está en constante evaluación y cambio. De ahí que para finalizar el texto enuncie cuáles son los principales retos que estamos afrontando actualmente. El primero de ellos es establecer un trabajo conjunto entre los docentes y coordinadores que se encargan de acompañar los procesos de escritura para la investigación desde cada facultad. El segundo, continuar consolidando los espacios de formación del equipo de tutores. El tercero, atender la demanda que aumenta semestre a semestre. Finalmente es necesario hacer una investigación exhaustiva sobre el proceso de diseño y consolidación de esta estrategia.

Referencias

- Escallón, E., Parra Gregory, V., & Vásquez, C. (2020). Proceso de formación de los asistentes graduados en la comunidad de práctica del Centro de Español de la Universidad de los Andes. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 11(2), 117-134.
- Carlino, P. (2005a). ¿Por qué no se completan las tesis en los postgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos. *Educere*, 9(30), 415-420.
- Carlino, P. (2005b, 15 de noviembre). *La escritura en la investigación* [Conferencia]. Seminario Permanente de Investigación. Maestría en Educación de la Universidad de San Andrés, Victoria, Prov. de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/66>
- Chartier, Anne-Marie. (2020). Escribir las prácticas: reticencias y resistencias de los profesionales (O. Saldarriaga, Trad.). *Revista Educación y Ciudad*, (39), 19-47. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/2409/2008> (Obra original publicada en 2003)

Chois Lenis, P. M., & Jaramillo Echeverri, L. G. (2016). La investigación sobre la escritura en posgrado: estado del arte. *Lenguaje*, 44(2), 227-259.

Ochoa Parra, A., Gómez Sarmiento, J., Díaz Jiménez, M. C., & Garzón González, E. J. (2022, mayo). *Boletín Estadístico 2021*. Universidad de los Andes. https://planeacion.uniandes.edu.co/images/BoletinEstadistico/Boletin_Estadistico_2021A.pdf

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* [El desarrollo de los procesos psicológicos superiores]. Harvard University Press.

Escribe: experiencia didáctica para la escritura de proyectos de memoria de grado

Herly Alejandra Quiñónez Gómez*

Resumen

Los estudiantes universitarios de la carrera de Comunicación Social enfrentan dificultades para escribir sus proyectos de memoria de grado. Por eso, se plantea como propósito promover la investigación en comunicación para fortalecer su formación, a través de una experiencia didáctica denominada *Escribe*, cuyos objetivos son diseñar, organizar y desarrollar dichos textos, empleando el aprendizaje por competencias y proyectos. Entre los resultados destaca el avance de los estudiantes al aprender diferentes recursos, como guion transmedia, matriz de consistencia, redacción del resumen, evaluación y autoevaluación. Se concluye que las experiencias didácticas con permanente seguimiento contribuyen con la escritura académica.

Palabras clave:

Escritura, Experiencia didáctica, Proyectos de memoria de grado.

* Doctora en Ciencias Humanas. Docente e investigadora de la Universidad de Los Andes – Venezuela. Grupo de investigación “Comunicación, Cultura y Sociedad”. Correo electrónico: gomezh@ula.ve

Introducción

La escritura académica es un discurso y una práctica comunicativa que difunde y divulga el conocimiento en el ecosistema mediático, a través de diferentes plataformas, géneros y formatos. Por tanto, es importante incentivar a los futuros profesionales de la comunicación y el periodismo para que aprovechen estos medios, en el momento de investigar y redactar sus proyectos de memoria de grado. A este respecto, *Escribe* refleja desde la tutoría una experiencia didáctica para la escritura de proyectos de memoria de grado de la carrera de Comunicación Social de la Universidad de Los Andes (ULA), estado Táchira (Venezuela), sistematizando los lineamientos y recursos empleados para la redacción de los textos.

La necesidad de la experiencia didáctica denominada *Escribe* se presenta porque estudiantes de quinto año han expresado su dificultad para redactar textos académicos al iniciar el proyecto, especialmente porque la formación profesional hace énfasis en escritura periodística y producción de géneros radiofónicos, televisivos y digitales. De allí se plantea la siguiente pregunta: ¿Cómo promover la escritura del proyecto de memoria de grado en estudiantes de Comunicación Social desde la tutoría? El propósito fundamental de *Escribe* consiste en promover la investigación en comunicación, a partir de la elaboración del proyecto de memoria de grado de la carrera de Comunicación Social, durante un período máximo de seis meses. Para fortalecer la formación de los estudiantes, se les insiste en el uso de los repositorios, los sistemas de información, los buscadores, las revistas y los medios sociales de las instituciones académicas.

Ocuparse de este tema es importante porque la enseñanza de la escritura en educación superior contribuye con la formación de los estudiantes y constituye una parte fundamental de la didáctica de nivel superior (Serpa, 2021; Schiavinato, 2020), convirtiéndose en fuente generadora de conocimiento y motivación (Acuña et al., 2019). En cuanto a experiencias didácticas, en la Universidad de Los Andes, Venezuela, los autores de dichas propuestas desestiman el enfoque exclusivamente gramatical, prefiriendo otros aportes teóricos, como el procesual y el funcional (Andrade & García, 2015).

Por otra parte, promover la escritura de proyectos de investigación de memorias de grado es relevante porque le permite al estudiante fortalecer sus competencias en esta área. Así, *Escribe* hace un aporte metodológico al desarrollo de proyectos, pues la experiencia coadyuva a la sistematización de la escritura académica, y desde la práctica contribuye

en la elaboración de los textos con los recursos didácticos. Estas líneas reflejan la experiencia desde la tutoría de estudiantes de Comunicación Social, mediante la explicación del desarrollo de la estrategia: objetivos didácticos, competencias, contenidos, actividades, metodología, recursos y evaluación.

Desarrollo de la estrategia

Escribe es una estrategia pedagógica/didáctica, sustentada en tres objetivos didácticos, que busca contribuir con las competencias digitales e investigativas del estudiante, desarrollando el contenido del proyecto de su memoria de grado y atendiendo los procesos de evaluación y autoevaluación.

Objetivos didácticos

- Diseñar el proyecto de memoria de grado de la carrera de Comunicación Social de la Universidad de Los Andes, Táchira (Venezuela).
- Organizar el proyecto de memoria de grado de la carrera de Comunicación Social de la Universidad de Los Andes, Táchira (Venezuela).
- Desarrollar el proyecto de memoria de grado de la carrera de Comunicación Social de la Universidad de Los Andes, Táchira (Venezuela).

Competencias

La tutoría permite el encuentro entre estudiantes y docente para estimular las habilidades, capacidades y competencias para la investigación y escritura académica (ver Figura 1).

Figura 1

Competencias estudiantiles



Contenidos

El contenido de la experiencia didáctica está centrado en la estructura del proyecto de memoria de grado de la institución:

1. Proyecto de memoria de grado. Concepto.
2. Estructura del proyecto de memoria de grado:
 - 2.1 Capítulo I: problema, objetivos, justificación, alcance y limitaciones.
 - 2.2 Capítulo II: antecedentes y marco teórico.
 - 2.3 Capítulo III: marco metodológico (método, nivel, tipo, diseño, población y muestra, técnicas de recolección de datos y técnicas de procesamiento de datos).
 - 2.4 Referencias: textos, video, audios y documentos citados en el texto.

Actividades

El desarrollo de las actividades de la experiencia didáctica está previsto para 6 meses, período que comprende desde la revisión y búsqueda de información hasta la evaluación y autoevaluación del proyecto de memoria de grado (ver Tabla 1).

Tabla 1
Actividades de Escribe

Actividad	Mes					
	1	2	3	4	5	6
— Revisión, búsqueda y resumen de bibliografía sobre proyecto y tema de investigación.	■					
— Organización de referencias.		■				
— Selección de bases teóricas y redacción de título tentativo.			■			
— Elaboración del índice del proyecto.				■		
— Búsqueda, selección y síntesis de antecedentes.					■	
— Redacción del problema.						■
— Redacción de objetivos, justificación, alcance y delimitaciones.						
— Elaboración de matriz de consistencia.						
— Evaluación y autoevaluación del capítulo 1.						
— Redacción de bases teóricas y conceptos clave.						
— Elaboración del glosario.						
— Elaboración del resumen.						
— Evaluación y autoevaluación del capítulo 2.						
— Diseño metodológico.						
— Redacción de metodología: naturaleza, tipo, población, muestra, técnicas e instrumentos.						
— Evaluación y autoevaluación del capítulo 3.						
— Evaluación y autoevaluación del proyecto de memoria de grado.						

Contexto

La Universidad de Los Andes (ULA) es una institución creada en 1785 y tiene núcleos en los tres estados andinos de Venezuela: Mérida, Táchira y Trujillo. En cada una de estas existe una carrera de Comunicación Social, siendo la del núcleo universitario Táchira la más antigua, fundada en 1983.

La memoria de grado es presentada en quinto año. De acuerdo al reglamento universitario, se entiende como un trabajo escrito original que consiste en un informe de investigación documental, de campo, experimental, factible o especial acerca de cualquier tema referido o vinculado a alguna de las diversas áreas de la comunicación social.

Por su parte, el proyecto es un informe escrito de mínimo veinte cuartillas, el cual reúne el siguiente contenido: título, resumen y palabras clave; problema y delimitación; justificación, aportes y limitaciones; objetivo(s) general(es) y objetivos específicos; sistema de variables (cuando corresponda); sistema de hipótesis (cuando corresponda); marco teórico: antece-

dentes y conceptos operacionales; metodología: tipo de investigación, población y muestra, instrumentos, procedimientos y validación; cronograma de trabajo; esquema tentativo de contenido y referencias.

Desde el año 2018, la tutoría ha sido ofrecida a 12 estudiantes con memoria de grado individual y grupal, las cuales han tenido como temática crónicas ambientales interactivas, análisis de cybermedios, análisis de contenido de agencias de noticias y estudio de uso de las narrativas transmedia.

Momentos de la experiencia didáctica

Escribe trabaja, desde la metodología de aprendizajes, por competencias y proyectos. Para la elaboración del texto se proponen seis momentos, siguiendo los mismos planteados generalmente para la producción de géneros periodísticos, ya sea para medios impresos, digitales, radiofónicos o televisivos. Estas etapas son seguidas, con la intención de mantener al estudiante en un proceso ya conocido de la redacción de textos (noticias, reportajes, crónicas, entrevistas, reseñas o guiones), además trabajan con audios y videos.

Dichos momentos son los siguientes; primero, documentación y recopilación de información; segundo, selección y recopilación de la información; tercero, organización, jerarquización y sistematización de la información; cuarto, redacción y edición del texto; quinto, corrección, y sexto, autocorrección. Durante este proceso también hay que destacar tres recursos: guion transmedia de la docente, matriz de consistencia de la investigación y una práctica constante de la redacción del resumen y de las palabras clave de la investigación.

Primer momento: documentación y recopilación de información

El primer momento es la documentación, que se realiza con el propósito de definir el problema, delimitarlo y comenzar a esbozar la metodología. En este punto, los tesisas buscan responder las siguientes preguntas clave: ¿Qué investigo?, ¿cómo investigo?, ¿dónde investigo?, ¿para qué investigo?, ¿cuándo investigo? y ¿a quiénes investigo?

Para ello se usa un guion transmedia que, además de motivar la lectura sobre el tema investigado, permite hacer un plan de escritura de proyecto, el cual orienta a los tesisas en el proceso de lectura/navegación para la documentación, organización, sistematización, redac-

ción, edición, corrección y autocorrección de sus textos, donde cada plataforma es usada con un claro propósito. Es importante que el docente considere el propósito del guion, los formatos y las plataformas (ver Figura 2).

Figura 2
Guion transmedia



Segundo momento: selección y recopilación de información

La selección y recopilación de información para la elaboración del proyecto se hace en los repositorios institucionales, para indagar en el estado de la cuestión, así como el uso de sistemas abiertos de información, siguiendo recomendaciones para la búsqueda.

Tercer momento: organización, jerarquización y sistematización de la información

La organización, jerarquización y sistematización de la información es uno de los momentos con mayor dificultad porque el volumen de información y las dudas estudiantiles son principalmente sobre la argumentación del texto. Para organizar la investigación, y a su vez el texto, se emplea la matriz de consistencia (ver Tabla 2).

Tabla 2
Matriz de consistencia

Problema	Objetivo	Hipótesis	Variable o indicador	Metodología
Formulación. Sistematización.	General. Específicos.	Postulados	Variables, identificadores y dimensiones.	Método. Nivel. Tipo. Diseño. Población y muestra. Técnicas de recolección de datos. Técnicas de procesamiento de datos.

Cuarto momento: redacción y edición del texto

Para la redacción y edición del texto, la matriz de consistencia guía a los estudiantes en la escritura académica del proyecto de memoria de grado. Además, aquellos comienzan a redactar el resumen con las palabras clave, siguiendo el modelo Introducción, Métodos, Resultados y Discusión (IMRyD). Reynosa (2020) explica que el resumen debe ser estructurado de acuerdo al sistema IMRD, sintetizándolo en 300 palabras: problema, objetivo o propósito del estudio, metodología (material y métodos), resultados y conclusiones.

Asimismo, es importante seguir las recomendaciones de Andrade & García (2015): (a) plano intratextual, la escritura académica exige que la redacción se ajuste a normas (b) plano extratextual, seguir las convenciones de cada comunidad científica; (c) plano intertextual, responsabilidad ética de dar crédito a los autores citados.

Quinto momento: corrección

El proceso de corrección, donde se hace énfasis en los aspectos relacionados con la investigación, como planteamiento del problema, bases teóricas y metodológicas, y en los de la redacción, como ortografía, sintaxis y coherencia, lo hace la docente.

Sexto momento: autocorrección

La autocorrección es un momento que el estudiante repite varias veces durante la elaboración del proyecto. Para ello se le recomienda hacer una lista de chequeo, con el propósito de que verifique los elementos y las características del texto.

Recursos

- a) Bibliografía obligatoria y complementaria.
- b) Guía de preguntas clave.
- c) Guion transmedia.
- d) Matriz de consistencia
- e) Guía para elaborar el resumen.
- f) Ejemplos de proyectos de memoria de grado.

Evaluación

La evaluación y autoevaluación se realiza de acuerdo con cada una de las partes del proyecto, revisando la coherencia de la investigación y la escritura académica. La rúbrica de la evaluación es con escalas: (a) Evaluación del docente (rúbrica), (b) Autoevaluación del docente (rúbrica).

Resultados

Los resultados de la tutoría, siguiendo los seis momentos y estos recursos, ha permitido a los estudiantes que presenten sus proyectos de memoria de grado para la evaluación de un jurado asignado por el departamento de Comunicación Social (ver Tabla 3).

Tabla 3

Resultados análisis de evaluación y autoevaluación

Unidad	Resultado de evaluación
Título	Las observaciones consisten en número de palabras y delimitación.
Resumen	Seguimiento de la estructura.
Capítulo I	Argumentación para el planteamiento del problema y elaboración de citas.
Capítulo II	Elaboración de citas y exposición conceptual de las bases teóricas.
Capítulo III	Población y muestra y explicación de técnicas de investigación e instrumentos.
Proyecto	Observaciones sobre el estilo y referencias.
Unidad	Resultado de autoevaluación
Título	Observaciones sobre el número de palabras.
Resumen	Dificultad para resumir los resultados.
Capítulo I	Planteamiento del problema y redacción de objetivos.
Capítulo II	Redactar el marco teórico y ordenarlo.
Capítulo III	Dudas sobre las citas.
Proyecto	Estilo del proyecto.

Por otra parte, la publicación de artículos en revistas científicas también es un resultado importante de dicha experiencia. Dos ejemplos son los artículos de Yoser Linares (2021) y Albymar García et al. (2019)¹, publicados por la revista *Question*.

Conclusiones

La motivación por la investigación en comunicación y la constante reflexión sobre el tema de la memoria de grado han sido fundamentales para promover la lectura y escritura académica en los tesisistas de la carrera de Comunicación Social de la ULA-Táchira.

El uso de los recursos como el guion transmedia, la matriz de consistencia de la investigación y la permanente construcción del resumen, permiten el avance de los estudiantes hacia la aprobación de su proyecto. Durante los procesos de evaluación y autoevaluación, el tesisista reconoce la estructura del proyecto y sus componentes, así como la forma de escribir, especialmente las citas.

Finalmente, las experiencias didácticas con seguimiento de las actividades de los tesisistas contribuyen con su formación y con el desarrollo de la escritura académica, de ahí la importancia de continuar fomentando la investigación en cada disciplina.

Referencias

Andrade, E., & García, M. (2015). Investigaciones sobre escritura académica realizadas por la comunidad científica de la Universidad de Los Andes (2009-2013): Alcances y Limitaciones. *Educere*, 19(63), 455-468.

Reynosa, E. (2020, junio). *Guía para la elaboración y publicación del artículo científico utilizando en sistema IMRYD* [Material académico didáctico]. <https://www.aacademica.org/ern/13.pdf>

¹ <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/6638>

<https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/5149>

Serpa, C. (2021). La enseñanza de la escritura en la educación superior: una experiencia didáctica en torno al macrogénero "Descripción del flujograma". *Íkala*, 26(1), 77-96.

Schiavinato, N. (2020). La escritura académica de los estudiantes de comunicación: desafíos para su incorporación al campo disciplinar. *Grado Cero*, 2, 1-20. <http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/handle/123456789/5306>

Programa UNALee: experiencia de formación en la Universidad Nacional de Colombia sede Manizales

Cárol Viviana Castaño-Trujillo*

Pablo Felipe Marín Cardona**

Diana Marcela Valencia Bermúdez***

Resumen

El programa UNALee tiene como objetivo fortalecer las competencias comunicativas de los estudiantes de la Universidad Nacional, sede Manizales, a través de estrategias relacionadas con la alfabetización académica. Desde el 2021, su implementación ha contemplado el acompañamiento a los procesos de lectoescritura que se adelantan dentro y fuera de las asignaturas, como una forma de procurar la atención de la comunidad educativa sobre la importancia de la literacidad académica para todas las disciplinas, asunto que se ha podido evidenciar en la vinculación de docentes a los talleres de lectoescritura en las asignaturas, uno de los pilares metodológicos que sostiene al programa.

Hasta la fecha, se han realizado 104 talleres en las asignaturas, para el desarrollo de temas como planificación textual, escritura de textos académicos, citación y referenciación en diferentes sistemas, lectura crítica, presentación oral de la información, búsquedas efectivas de información y derechos de autor, a partir de la comprensión de las necesidades particulares de

* Profesional en Filosofía y Letras. Profesional de la Dirección Académica. Programa UNALee, Universidad Nacional de Colombia sede Manizales. Correo electrónico: lecescripos_man@unal.edu.co <https://orcid.org/0000-0003-2204-9748>

** Doctor en Ingeniería – Industria y Organizaciones. Director Académico de la Universidad Nacional de Colombia sede Manizales. Programa UNALee, Universidad Nacional de Colombia sede Manizales. Correo electrónico: pfmarinc@unal.edu.co <https://orcid.org/0000-0001-5194-8668>

*** Magíster en Educación. Líder de la Dirección Académica. Programa UNALee, Universidad Nacional de Colombia sede Manizales. Correo electrónico: dmvalenciab@unal.edu.co <https://orcid.org/0000-0002-6722-9331>

las disciplinas, y con el ánimo de mejorar la comunicación del conocimiento en las diferentes profesiones. El trabajo desarrollado permite evidenciar la necesidad de seguir implementando estrategias para generar aprendizajes significativos en los estudiantes, que les permitan adquirir habilidades de y para la vida.

Palabras clave:

Lectoescritura, Pensamiento crítico, Taller.

Introducción

La lectura y la escritura son actividades que en la experiencia estructuran el pensamiento, son “una ruta de diferencias y diversidades, de silencios y palabras, de reflexiones y construcciones que nos conducen al pensamiento” (Larrosa, 2003, p. 8), y se convierten en herramientas que permiten la interacción social, a través del dominio discursivo necesario para el ejercicio de la ciudadanía en democracia (Serrano, 2014). En esto reside su importancia para cualquier programa de formación y, de hecho, para la vida humana misma dentro y fuera de las instituciones, por la capacidad que se desarrolla a través de ellas para comprender los imaginarios que constituyen la realidad, y ser parte de estos en la realización de los ideales de libertad y justicia, pues la mente así formada modifica las ideas en su constante reflexión, genera nuevo conocimiento sobre el mundo y encuentra la manera de pensar-nos juntos.

Sobre este planteamiento, la Dirección Académica de la Universidad Nacional de Colombia sede Manizales (DAMA) implementa desde el año 2021, en el marco del proyecto Programa de innovación y desarrollo pedagógico, el programa UNALee, cuyo objetivo es fortalecer las competencias comunicativas de los estudiantes de todos los programas de la sede, a través de estrategias relacionadas con la alfabetización académica. Por esto, UNALee retoma en su proceder dos ideas que considera fundamentales. Primera, la formación en lectura y escritura es una necesidad imperante para la educación, es decir, más allá de los conocimientos disciplinares, formar para el desarrollo de estas dos actividades, que siempre van de la mano, ha de ser un principio indeclinable de los programas académicos. Segunda, como actividades intelectuales la lectura y la escritura permiten el desarrollo de la inteligencia narrativa, aquella que directamente se relaciona con el reconocimiento de la identidad personal. Ambas ideas confluyen en la postura de que la experiencia de la escritura y la lectura es un proceso social, que se da como un medio para situarnos en la urdimbre de relaciones que constituyen la realidad humana.

Para Delors et al. (1996), la educación en el siglo XXI tiene como función esencial “conferir a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación que necesitan para que sus talentos alcancen la plenitud” (p. 107), una misión que se realiza a través del diálogo, la discusión, el cuestionamiento, la reflexión y la validación de puntos de vista, para encontrar puntos de consenso que permitan la existencia de la diferencia en las sociedades democráticas. Tal proyecto, que pareciera utópico, solo es posible a través del reconocimiento del otro como aquel que interpela con su palabra –que es presencia justificada en el contexto–, y con la respuesta que, de la misma manera, por medio de la palabra,

recibe cuando acontece (Lévinas, 1993). Es por esto que leemos a los demás, sus ideas y concepciones del mundo, para responderles y confrontar lo que comprendemos del mundo, y al final para crearlo con las palabras (Austin, 1962). Esto se ha convertido en una preocupación institucional, por tanto, ha sido un reto para la DAMA la configuración de estrategias que permitan abordar asuntos de literacidad académica en los niveles de pregrado y posgrado, a través del programa UNALee.

Así, enseñar en la práctica disciplinar a discutir con los autores, proponer ejercicios de escritura para exponer argumentos y fomentar el debate de los presupuestos son actividades que permitirán desde la educación, formar esos seres humanos libres que imaginamos, aquellos que podrán tomar mejores decisiones éticas, políticas y económicas. Lo anterior también significa que los procesos de alfabetización académica son esencialmente críticos, en la medida en que distan de ser mecánicos y ajenos al contexto en el que se producen las prácticas discursivas (Foucault, 1980).

Vargas Guillén (2012) se refiere al pensamiento crítico como aquel que se forma para que cada quien “se narre a sí mismo, construya su identidad; no sólo [*sic*] reconozca un pasado, sino que figure y reconfigure su proyecto de ser” (p. 47), ya que es el que pone en acción la inteligencia narrativa, la cual consiste en que podemos *contar* a nosotros mismos nuestro lugar en el mundo, la configuración del tiempo que nos asiste, para dar cuenta de lo que somos y queremos ser. La lectura y la escritura aparecen de nuevo como herramientas para moldear el pensamiento del ser humano que es en sociedad, cuyo reconocimiento fluye en la palabra en la medida que lee el contexto y lo escribe para existir como parte de él.

En últimas, la importancia de la escritura y la lectura para la vida, en el movimiento entre las fronteras institucionales (Malagón, 2019) y las dinámicas sociales que nos llevan de lo pensado a lo que podemos pensar, radica en que nos permiten comunicarnos y comprendernos más allá del tiempo y el espacio, dialogar y aprender de los otros para seguir entendiendo y construyendo el mundo.

Con estas consideraciones, a continuación, se presenta uno de los pilares en los que se fundamenta la metodología del programa UNALee: los talleres de lectoescritura en las asignaturas, los cuales han permitido aproximaciones epistemológicas a las formas de producción académica en las diferentes disciplinas, en las que la lectura, la escritura y la expresión oral se interrelacionan como procesos activos para la comprensión y generación de conocimiento.

Desarrollo de la estrategia

Las actividades que se desarrollan para brindar un acompañamiento integral a los estudiantes deben conducir al desarrollo de habilidades de y para la vida, que les permitan desenvolverse adecuadamente tanto en el proceso de formación universitaria como de cara a la vida profesional y las demandas de la sociedad globalizada. En consecuencia, las estrategias y metodologías implementadas han de considerarse en razón de cómo contribuyen a generar aprendizajes significativos en los estudiantes, es decir, que las acciones que se llevan a cabo como parte del propósito enunciado permitan una apropiación eficaz de los contenidos por parte de la población impactada.

De ahí que la metodología del programa UNALee sea participativa, toda vez que reconoce las necesidades particulares de los estudiantes para asumir los procesos de lectura y escritura que demanda una disciplina en particular, las exigencias de cada asignatura y las tareas que deben realizar para aprobarlas. Así, son cuatro los pilares que sostienen metodológicamente el programa: primero, talleres de lectoescritura en la asignatura; segundo, formación de pares tutores y asesorías personalizadas; tercero, taller para la permanencia académica, y cuarto, experiencias de formación (club Vicios de lectura y revista digital de alfabetización académica Nabu). Ahora bien, en este texto solo abordaremos el primero, debido a que permite mostrar la manera en que UNALee trabaja para fortalecer las competencias de lectura, escritura y oralidad académicas de estudiantes de pregrado y posgrado, propias del contexto disciplinar en el cual se encuentran inmersos.

Resultados

En los cuatro periodos de implementación del programa UNALee (del 2021-1 al 2022-2) se han desarrollado 104 talleres en las asignaturas, en los cuales se trataron los siguientes temas: estrategias de lectura crítica, propiedad intelectual, planificación textual, escritura de textos académicos (ensayo, informe de lectura, artículo científico, guía de proyecto, anteproyecto de investigación, informes técnicos), sistemas de citación y referenciación (*American Psychological Association* [APA], *Institute of Electrical and Electronics Engineers* [IEEE]), búsquedas efectivas de información y pautas para la presentación oral de la información.

Esta estrategia metodológica tiene en cuenta las competencias dentro de la disciplina, adopta diferentes dinámicas de trabajo y permite identificar vacíos y dificultades en el proceso de formación. En cuanto a las competencias dentro de la disciplina, cuando se acuerda el plan de trabajo con el profesor para cada asignatura inscrita en el programa UNALee, se procura abordar los textos que deben leer los estudiantes para tal componente académico y los tipos textuales que deben producir, esto significa que hay un reconocimiento de la particularidad del conocimiento y se realiza el acompañamiento para el fortalecimiento dentro de la profesión.

El segundo aspecto, las diferentes dinámicas de trabajo que adoptan los talleres, se refiere a que, si bien un principio fundamental de las actividades que desarrolla el programa UNALee es fomentar el correcto uso del lenguaje, la aplicación de normas y de estándares internacionales para la presentación de textos académicos y el respeto a la propiedad intelectual -acciones que se guían por el seguimiento estricto de normas-, el trabajo en las asignaturas se acopla y moldea según las necesidades específicas que expresa inicialmente el docente, y en su desarrollo puede variar en cuanto los implicados -estudiantes y docentes- se apropian de los contenidos y reconocen cuáles son los temas que requieren profundizar para mejorar sus competencias en lectura, escritura y oralidad.

A la vez que se trabaja desde los contenidos disciplinares con dinámicas que se establecen de acuerdo con las necesidades específicas de cada asignatura, los talleres permiten la identificación de dudas y gazapos recurrentes en los procesos de lectoescritura. Esto se debe principalmente a que la metodología participativa, en la que se ven involucrados los estudiantes y profesores, da pie a la expresión de asuntos que por lo general se dan por conocidos en la vida académica, pero que requieren mayor tratamiento para ser comprendidos y apropiados; y también a la posibilidad de evaluación de las actividades desarrolladas en los talleres, cuando se trabaja el acompañamiento en la escritura de textos académicos, pues a través de la retroalimentación de estos se realiza la valoración de saberes.

Conclusiones

El aprendizaje enfocado en el estudiante requiere que se consideren al menos cuatro elementos: “1. La organización de los espacios y los tiempos; 2. El modo de suministro de la información; 3. La orientación y gestión de las actividades de aprendizaje; 4. Las relaciones interpersonales” (Zabalza, 2011, p. 88), que resaltan en los talleres de lectoescritura en las asignaturas, toda vez que su planeación permite la investigación formativa como armonizadora de las funciones

misionales, y con esto involucra a los estudiantes en la temática que se aborda, en el fomento del trabajo colaborativo y en el seguimiento a la aplicación del conocimiento adquirido durante la actividad, con ejercicios que parten de lo disciplinar, y sobre los cuales se realiza retroalimentación oportuna (Gallego & Ágredos, 2016).

Por su parte, los profesores como agentes facilitadores, durante los procesos de formación, dentro de aquella estrategia metodológica juegan un papel crucial, ya que son quienes deciden inscribir sus asignaturas en el programa UNALee, a partir del reconocimiento de la importancia que tiene la literacidad académica para la formación de los estudiantes, y con quienes se acuerda cómo abordar las temáticas disciplinares para dar cuenta de tal conocimiento a través de la expresión oral y escrita.

Uno de los muchos retos de la educación superior es seguir implementando metodologías participativas que realmente involucren a los estudiantes para construir aprendizajes significativos. Así, surgen interrogantes sobre cómo lograr articulaciones más efectivas con las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las actividades que desarrollamos en el programa, pues si partimos del estudiante como el centro de nuestros esfuerzos, hemos de considerar su realidad, "47 % of Gen Z spend 3 or more hours per day on YouTube ... 55 % of Gen Z say YouTube has contributed to their education, learning and/or personal development in the past 12 months" [El 47 % de la Generación Z pasa 3 o más horas al día en YouTube ... El 55 % de la Generación Z dice que YouTube ha contribuido a su educación, aprendizaje y/o desarrollo personal en los últimos 12 meses] (Pearson, 2018), y esto en últimas implica que pensemos nuevas maneras de acercarnos a sus comprensiones del mundo y a los diferentes juegos del lenguaje que las permean.

Referencias

- Austin, J. (1962). *How to do things with words* [Cómo hacer cosas con palabras]. Harvard University Press.
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, L., & Nazhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana – UNESCO.
- Foucault, M. (1980). *El orden del discurso*. Cuadernos Marginales.

- Gallego, A., & Ágredos, A. (2016). Implementando una metodología de gamificación para motivar la lectura y escritura en jóvenes universitarios. *Revista KEPES*, 13(14), 61-81. http://kepes.ucaldas.edu.co/downloads/Revista14_4.pdf
- Larrosa, J. (2003). Dar la palabra. Notas para una dialógica de la transmisión. En *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. (pp. 653-672). Fondo de Cultura Económica.
- Lévinas, E. (1993). *Humanismo del otro hombre*. Caparrós Editores.
- Malagón, L. (2019). *La Re-existencia en la educación*. Universidad de la Salle.
- Pearson. (2018). *Meeting the expectations of Gen Z in higher ed* [Satisfacer las expectativas de la Generación Z en la enseñanza superior]. https://www.pearson.com/us/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/us/en/files/PERSONA5646-8150_TIDL_GenZ_Infographic_Print_FINAL.pdf
- Serrano, E. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42(1), 97-122.
- Vargas Guillén, G. (2012). *Hacer-se sujeto. Una perspectiva para la enseñanza del filosofar en la educación secundaria*. Universidad de Antioquia.
- Zabalza, M. (2011). Metodología docente. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 75-98. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/94586/00820123016082.pdf?sequence=1>

Trabajo entre pares: una experiencia significativa en el acompañamiento de la escritura académica

Yenny Marcela Sánchez Rubio*

Maria Camila Perdomo Forero**

Manuela Alexandra Rolon Kandia***

Juan Esteban Saldaña Saavedra****

Jainny Carolina Ramírez Caicedo*****

Resumen

El Centro de Español de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias es un espacio de la Universidad de Ibagué que facilita la participación de todos los estudiantes en el proceso de escritura de textos académicos. Allí se busca introducirlos en las prácticas discursivas de sus propias disciplinas, desde un ejercicio de acompañamiento entre pares. Las tutorías se desarrollan a través de la valiosa experiencia de monitores, seleccionados y formados que cuentan con habilidades de lectura y escritura y son conscientes de la importancia de orientar y retroalimentar a los estudiantes para lograr la mejor versión de sus escritos.

* Magister en Educación. Coordinadora Centro de Español Universidad de Ibagué. Grupo de investigación GESE. Universidad de Ibagué, Ibagué-Tolima. Colombia. Correo electrónico: yenny.sanchez@unibague.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8634-2030>.

** Estudiante de 4º semestre del Programa de Derecho Universidad de Ibagué. Tutora Centro de Español Universidad de Ibagué. Universidad de Ibagué, Ibagué-Tolima. Colombia. Correo electrónico: foreromariacamila1@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5309-0156>

*** Estudiante de 4º semestre del Programa de Derecho Universidad de Ibagué. Tutora Centro de Español Universidad de Ibagué. Universidad de Ibagué, Ibagué-Tolima. Colombia. Correo electrónico: a.manuela14@icloud.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2500-6068>

**** Estudiante de 4º semestre del Programa de Ingeniería Electrónica de la Universidad de Ibagué. Tutor Centro de Español Universidad de Ibagué. Universidad de Ibagué, Ibagué-Tolima. Colombia. Correo electrónico: juanrosarista@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9697-2194>

***** Estudiante de 2º semestre del Programa de Arquitectura de la Universidad de Ibagué. Tutora Centro de Español Universidad de Ibagué. Universidad de Ibagué, Ibagué-Tolima. Colombia. Correo electrónico: jainnycarolinaramirezcaicedo@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0022-6435>

Con todo se considera importante aludir a la experiencia del grupo de tutores, visibilizar sus retos y el impacto que este tipo de estrategias trae a la comunidad educativa, desde algunas de las percepciones de los estudiantes asesorados que acuden al servicio y dan valor a este ejercicio. Algunos de los resultados consideran la necesidad de asumir la escritura como un proceso que se puede pulir. Desde la perspectiva de los estudiantes, el servicio de tutorías ofrecido por el Centro de Español aporta a sus aprendizajes en el campo del lenguaje y facilita su desempeño en el desarrollo de las prácticas letradas propias del ámbito universitario.

Palabras clave:

Acompañamiento, Disciplinas, Escritura académica, Monitorías, Pares.

Introducción

El Centro de Español de la Universidad de Ibagué se ha posicionado como una estrategia de apoyo del Área de Lenguaje de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales. Desde las acciones que se desarrollan hay un enfoque claro en el fortalecimiento de habilidades escriturales de los estudiantes y en el acompañamiento a los procesos formativos propios de la escritura académica. Allí se tiene como propósito brindar un espacio para que los estudiantes se sientan acompañados y orientados en la redacción de los distintos textos desarrollados y asignados en el ámbito académico desde la mirada de un par. Así, se busca introducirlos en los discursos propios de su disciplina y permitirles que conciban la escritura como un proceso que requiere etapas y momentos para apropiárselas, además de que reconozcan la escritura como una herramienta que les permite avanzar a lo largo de su formación.

El Centro de Español figura igualmente como un apoyo para los docentes, quienes a través de las distintas asignaturas potencian la escritura, pero no cuentan con el tiempo ni las orientaciones suficientes para acompañar el desarrollo de estas habilidades en los estudiantes. Por tanto, se habla de una responsabilidad compartida que puede impactar favorablemente a todos dentro de la comunidad universitaria (Carlino, 2006). Aquel lo conforma un grupo de tutores habilidosos en el campo de la lectura y la escritura, los cuales se enfrentan al gran reto, desde su faceta como estudiantes, de ayudar a sus iguales a despejar las dudas sobre los ejercicios de escritura asignados. Leen diversos lenguajes, analizan varios discursos, reciben distintas orientaciones y consideran diferentes percepciones y concepciones de los profesores sobre cómo escribir determinado texto.

De este modo, los monitores tienen la constante necesidad de interesar al estudiante por su ejercicio de escritura e incentivarlo a continuar con su proceso escritural más allá de la asesoría. Por un lado, el tutor se involucra con las necesidades escriturales de los estudiantes, y paralelamente, les facilita las herramientas para que logren familiarizarse con las características propias de la escritura académica. Por otro lado, los estudiantes se abren a otros para ser escuchados y orientados, a fin de fortalecer de manera sólida escrituras propias de su campo de conocimiento, se apuesta, según responde Navarro, a que el estudiante pueda “internalizar los géneros discursivos de diferentes ámbitos vinculados: del español formal, del español académico, del discurso disciplinar” (Ávila et al., 2015, p. 41).

Finalmente, se logra identificar que algunos de los estudiantes aprovechan el espacio de tutoría para avanzar en sus procesos y presentar versiones mejoradas de sus escritos. Como ganancia aquellos logran construir textos originales y desarrollan habilidades lecto-escritoras que consideraban no tenían y que estos espacios se las descubrieron.

Para efectos de este ejercicio se llevó a cabo un análisis cualitativo fenomenológico interpretativo, como método para abordar y comprender las experiencias de los monitores y estudiantes que acceden al servicio del Centro de Español, que se centra en las vivencias de los directamente implicados (Smith et al., 2009).

Desarrollo de la estrategia

A través del Centro de Español se busca propiciar un espacio de asesoría que fortalezca la escritura desde la valoración y evaluación de los textos, a partir de una mirada formativa, efectiva, oportuna y comprensible. Otro de los objetivos es inquietar a los estudiantes para que se interesen por sus procesos lecto-escriturales, y sientan confianza de compartir sus escritos y trabajarlos bajo la asesoría de un par, quien lo lee, escucha y trata de entender lo que quiere comunicar. Paralelamente se desarrollan competencias genéricas para que todos los estudiantes de la universidad asuman la lectura y la escritura desde una mirada universal, con un enfoque hacia las competencias de comunicación en lengua materna.

Respecto al equipo de trabajo, el Centro de Español cuenta con un grupo de tutores seleccionados a través de convocatoria. Tras su vinculación, y durante todo el periodo académico, los tutores participan de espacios de formación para fortalecer su ejercicio. Con relación a las tutorías existen dos tipos: presencial y remota. Las remotas se desarrollan en horarios adicionales y flexibles; las presenciales, por su parte, se llevan cabo directamente en el espacio físico del Centro de Español.

Metodológicamente el Centro de Español cuenta con un microsítio al que pueden acceder los miembros de toda la comunidad educativa¹. Allí los estudiantes pueden verificar la disponibilidad de los horarios ofrecidos por el centro para las tutorías. El tiempo de duración de la tutoría es de 30 minutos. Durante este espacio los monitores indagan, orientan y formulan preguntas que le permiten al estudiante precisar, esclarecer y aterrizar sus ideas de manera ordenada, es decir, el estudiante asume un rol activo. Ahora bien, es importante recalcar que

¹ <https://centrodeespanol.unibague.edu.co/#contacto>

en el espacio de tutorías no se corrigen textos ni se generan ideas por los estudiantes, más bien se trabaja con ellos para que desarrollen una escritura independiente. Al terminar cada tutoría los estudiantes evalúan el desarrollo de la misma.

Evaluación del proceso

Uno de los espacios que se ha logrado configurar durante todo el semestre de tutorías es el de la formación a tutores, que implica una preparación desde el aprendizaje colectivo. Otra de las estrategias que busca favorecer el trabajo de los monitores es la vinculación de profesores disciplinares, a través de ejercicios de formación para el desarrollo de la escritura por medio del currículo.

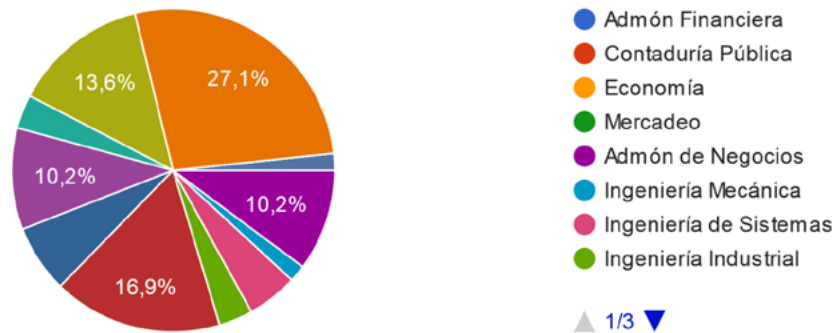
Esto significa una oportunidad, según Ramírez & López (2018), para “reconfigurar didácticamente los cursos, pues implica una mayor articulación entre las formas de enseñanza y de evaluación” (p. 19). Con lo anterior, se logra que los profesores adopten una cultura de acompañamiento en la escritura, a la vez que diseñen material didáctico para hacer lo más claro posible el trabajo de escribir desde una mirada orientadora. Con esto se busca que toda la universidad se responsabilice del hecho de escribir, como un ejercicio transversal que se fundamenta en las bases del conocimiento disciplinar (Molina, 2012).

Además, otro de los ejercicios valiosos es la evaluación que se aplica a los estudiantes asesorados para conocer su percepción acerca de las tutorías, allí se evalúa la atención del tutor, la disponibilidad de horarios, la metodología de la tutoría, las condiciones del espacio físico donde se llevan a cabo las tutorías, el impacto de la tutoría en los escritos, la preferencia del tipo de tutoría, las recomendaciones y las opiniones. Tras la revisión de los criterios establecidos para la valoración de las tutorías, hay aspectos favorables por destacar desde la mirada de los usuarios, a continuación, se presenta un panorama de este ejercicio de evaluación, a través de las Figuras 1, 2, 3, 4 y 5:

Figura 1

Programas académicos que asisten al Centro de Español

Seleccione su programa académico
59 respuestas

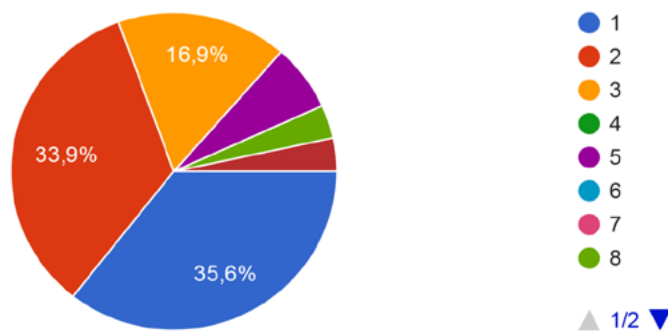


Nota. La Figura 1 muestra los porcentajes de estudiantes que asisten al Centro de Español, teniendo en cuenta el programa académico al que pertenecen.

Figura 2

Clasificación de semestres de los alumnos que asisten al Centro de Español

Semestre
59 respuestas

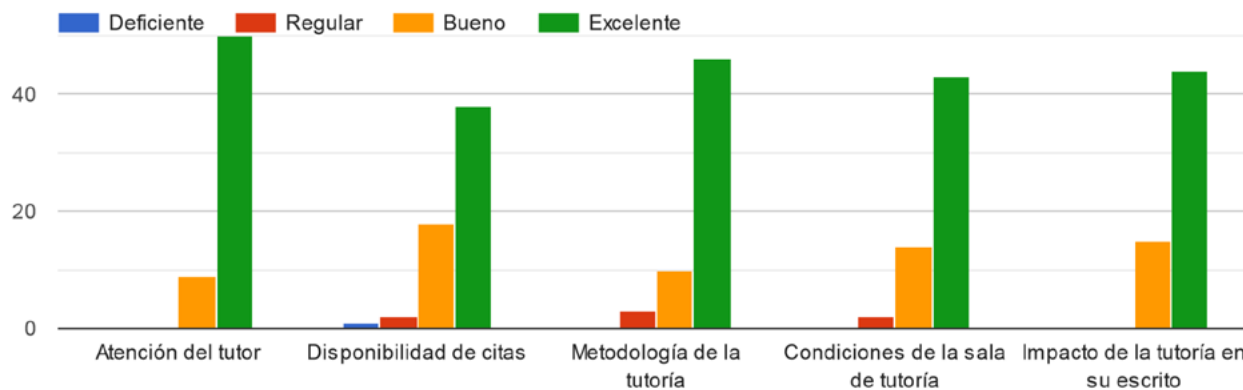


Nota. La Figura 2 muestra los porcentajes de estudiantes que asisten al Centro de Español, teniendo en cuenta el semestre académico al que pertenecen.

Figura 3

Nivel de satisfacción en el Centro de Español

Indique su nivel de satisfacción con la tutoría recibida de acuerdo con la siguiente escala:



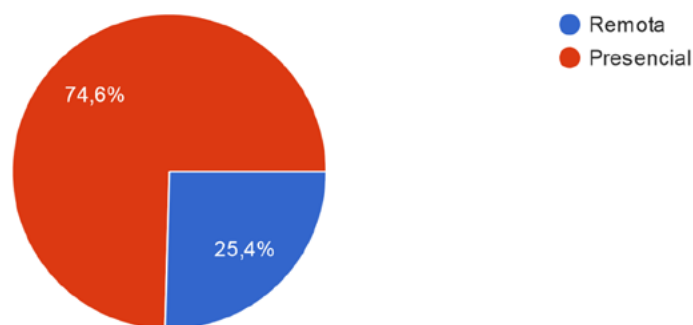
Nota. La Figura 3 muestra el nivel de satisfacción por parte de los estudiantes que asisten al Centro de Español.

Figura 4

Preferencia por la tutoría remota o presencial

¿Prefiere que su tutoría sea remota o presencial?

59 respuestas

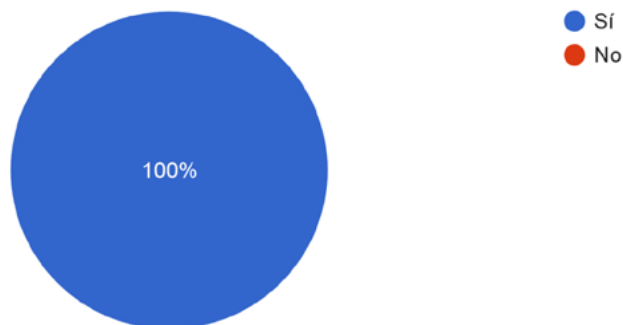


Nota. La Figura 4 muestra los porcentajes de preferencia por la tutoría remota o presencial.

Figura 5

Recomendación de las tutorías en el Centro de Español

¿Recomendaría usted las tutorías del Centro De Español?
59 respuestas



Nota. La Figura 5 muestra el porcentaje total de recomendación por parte de los estudiantes que asisten al Centro de Español.

Opiniones de los estudiantes

Primer estudiante: “me parece buenísimo su servicio de ayuda y apoyo para la preparación de los textos académicos, puesto que muchos no tienen mucha experiencia escribiendo, y otros queremos mejorar nuestra escritura. Así que se les agradece mucho por todo” (L. Sánchez, comunicación personal, 22 de abril de 2022).

Segundo estudiante: “me gusta bastante, es muy práctico, los tutores son muy amables. La universidad ha hecho un trabajo muy excelente en asignar estos tutores para lectura y escritura. Me gustaría que existieran tutores de matemáticas” (J. López, comunicación personal, 25 de abril de 2022).

Tercer estudiante: “es un servicio muy bueno, los tutores son muy respetuosos a la hora de hacer una corrección del escrito y nos ayuda a mejorarlo” (L. Barbery, comunicación personal, 5 de mayo de 2022).

Cuarto estudiante: “Espacio totalmente recomendado para solucionar dudas respecto escritos académicos, buena atención por parte de los tutores y horarios flexibles. Es recomendable que los estudiantes hagan uso del mismo” (J. Torres, comunicación personal, 5 de mayo de 2022).

Lo anterior evidencia que quienes asisten a los espacios de tutorías valoran la experiencia, el acompañamiento y la guía; también el factor humano, la empatía, la cordialidad y la interacción que se logra a través de las tutorías, ya que son principios fundamentales. En resumen, los estudiantes ven que hay alguien que se preocupa por la manera como escriben y que la universidad propicia espacios para que asuman la escritura desde un rol activo. De allí la importancia de que “la universidad ofrezca lectores que devuelvan a los alumnos el afecto que sus textos producen” (Carlino, 2005, p. 31). En suma, hay una idea de tutor que anima y motiva al estudiante a generar, cotejar, gestionar y dar valor a sus propias ideas.

Resultados

Desde las acciones desarrolladas en el Centro de Español se considera como crucial el papel que desempeñan los tutores, pues finalmente son ellos quienes llevan a cabo prácticas que visibilizan, motivan y hacen que los estudiantes quieran acceder a las tutorías. Como ejercicio de reflexión, autoevaluación y retroalimentación al final del semestre académico, los tutores expresan lo que para ellos significa ser monitores del Centro de Español:

“Mi experiencia este semestre como monitora del Centro de Español fue muy grata. Las capacitaciones y formaciones fueron de gran utilidad para recordar y reforzar los conocimientos previos y así, dar una mejor asesoría” (N. J. Jensady Leal, comunicación personal, 31 de mayo de 2022).

Personalmente, siempre me ha gustado ayudar a otras personas en su trájín académico, puesto que entiendo que para nadie es sencillo enfrentarse a un mundo desconocido y complejo. Por esta razón, decidí ser monitor del centro y agradezco que la universidad brinda estas oportunidades que me permiten explotar mis competencias en la lectura y la escritura, además de adquirir paulatinamente experiencia atendiendo personas.

A lo largo del semestre ejerciendo mis labores, sentí cómo los estudiantes en tutoría evolucionan sus habilidades y reconocían ellos mismos sus propios errores con las indicaciones que les proporcionaba, cuestión que me satisface enormemente pues me percataba que me entendían y lo que aprendían les ayudaba a crecer. (J. J. Leyton, comunicación personal, 31 de mayo de 2022).

Los monitores reconocen como ganancia el fortalecimiento de sus habilidades lecto-escriturales, al igual que su capacidad de liderazgo y la comunicación asertiva, dentro de un marco de respeto mutuo. Asimismo, aquellos desarrollan competencias comunicativas, actitudinales y de trabajo en equipo que les permiten implementar estrategias innovadoras, para que los estudiantes se sientan en confianza y expongan sus ideas de manera más clara.

Por otra parte, entre los retos evidenciados por los tutores se considera importante que el estudiante tenga claridad de las exigencias del profesor con respecto al texto que va a escribir, para hacer efectivo el acompañamiento del par. En ocasiones resulta difícil orientar a estudiantes, dado que las instrucciones por parte del docente para la redacción de sus textos no son claras o son nulas. Esto supone una amplia capacitación al monitor, debido a la gran variedad de textos que se desarrollan en todos los programas.

Del mismo modo, se evidencia en los estudiantes grandes problemas de escritura básica (construcción de oraciones, párrafos, coherencia, cohesión) que dificultan el desarrollo de textos completos. Algunos estudiantes solo se centran en una revisión gramatical, lo que resta importancia a aspectos fundamentales en el desarrollo de la escritura. También se identifican dificultades en la gestión de la información por parte de los estudiantes, sobre todo acerca del manejo de fuentes externas.

Desde las tutorías resulta importante potenciar el desarrollo del pensamiento reflexivo. ¿Qué hacer con lo que se aprende? ¿Para qué le sirve al estudiante escribir determinado texto? Por ello, los monitores consideran necesario que los estudiantes conciban la escritura por etapas, entiendan la importancia de pensar los textos y proyecten a sus profesores la necesidad de contar con el tiempo suficiente y la orientación clara en el momento de escribir.

El Centro ocasionalmente recibe estudiantes ansiosos, agobiados, con miedo y frustración hacia el acto de escribir. Existen también algunos con problemas de aprendizaje o asociados al desinterés y a una pésima actitud, parece que estuvieran allí obligados por el profesor, rechazan la lectura y la escritura y no las consideran relevantes dentro de sus procesos. Por consiguiente, a través de las acciones desarrolladas por el Centro de Español y su equipo de tutores, se impulsa la escritura autónoma, en tanto se acompaña a los estudiantes y se intenta que sean ellos mismos quienes asuman la labor de escribir para trascender en la vida universitaria.

Conclusiones

El desarrollo de la escritura académica debe ser prioridad a través del currículo de la universidad, principalmente por el hecho de que existen graves falencias que son consecuencia de la desarticulación de los procesos lecto-escritores desarrollados en la educación media. Por

tanto, se considera importante una mayor vinculación de los profesores disciplinares con el centro y que este, con respecto a la formación de monitores, permita tener una mirada más amplia de los discursos que manejan los diferentes campos del conocimiento.

Del mismo modo, se requiere de conciencia y voluntad sobre el ejercicio de escritura por parte de todos los implicados, y que los estudiantes sientan que hay alguien que se ocupa de estas prácticas, de ahí la relevancia de involucrar a otros en el proceso de enseñanza de la escritura, también es necesario seguir fortaleciendo la idea de generar una cultura de escritura por etapas (revisión de los textos antes de las entregas finales, permitir la lectura colectiva para mejorar la escritura).

Actualmente, los estudiantes tienen dificultades en el desarrollo de competencias lecto-escritoras por distintos motivos, entre ellos el más evidente es que los docentes no son claros a la hora de dar instrucciones sobre el desarrollo de la escritura, pues lo ven como un producto terminado y no como un proceso. Así, los estudiantes verían la escritura como una habilidad que los impacta en su vida académica y profesional.

Referencias

- Ávila, X., Orellana, M., Rodríguez, C., & Rodríguez Castagno, T. (2015, noviembre). Escritores somos todos. *El Cactus*. [https://www.escriturayaprendizaje.cl/wp-content/uploads/2020/05/avila-et-al_2015_entrevista-a-federico-navarro_el-cactus.pdf](https://www.escriturayaprendizaje.cl/wp-content/uploads/2020/05/avila-et-al_2015_entrevista-a-federico-navarro-el-cactus.pdf)
- Carlino, P. (2006). Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo. *Signo y Seña*, (16), 71-117. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/202.pdf>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Molina-Natera, V. (2012). Escritura a través del currículo en Colombia: situación actual y desafíos. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(10), 93-108.
- Ramírez, L., & López, K. (2018). *Orientar la escritura a través del currículo en la universidad*. Sello Editorial Javeriano.

Modelo y metáfora experimentales del Laboratorio de Escritura Científica EscriLAB

Jairo Gutiérrez Avendaño*

Resumen

El Laboratorio de Escritura Científica EscriLAB busca fortalecer las capacidades para la escritura y la publicación científica en estudiantes y docentes, mediante la creación de estrategias interactivas, experienciales, artefactos y didácticas propias del aprender haciendo. El laboratorio tiene proyectado investigar sobre los procesos de escritura y publicación de los artículos de revisión y de resultados presentados en las maestrías de la Universidad Católica Luis Amigó, fundamentar y diseñar estrategias didácticas mediante la experimentación, análisis de la gestión, experiencia y composición escrita de artículos publicados por áreas de conocimiento de los grupos de investigación de la universidad, a través de la estrategia de Club de revistas y el diseño de monitorías o trabajo entre pares avanzados.

Palabras clave:

Artículo científico, Didáctica, Escritura, Experimentación, Investigación, Laboratorio.

* Doctor en Ciencias Humanas y Sociales, Universidad Nacional de Colombia. Posdoctorado en Bioética, Universidad El Bosque. Magíster en Educación, Universidad de Medellín. Filósofo, Universidad de Antioquia. Docente integrante del grupo Educación, Infancia y Lenguas Extranjeras, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia. Correo electrónico: jairo.gutierrezav@amigo.edu.co

Introducción

Una actitud que busca proyectar EscriLAB es la que afirma la *escritura científica* con decisión y sin eufemismos, porque se suaviza al decirle *académica*, por tratarse de la que se enseña, la que aún no se domina y no es de un nivel de experto, como si los contenidos que pasaran por las aulas de clase no se trataran de las ciencias más diversas entre las llamadas duras y blandas.

De este modo, se mitifica y otorga a lo científico el sentido de inaccesible y denso, pero creemos que hay una tarea importante por hacer, y es la de bajar la ciencia hacia la apropiación social, fomentarla como un objeto de consumo cultural y que se asimile como palabra y contenido de la vida cotidiana, circule con mayor interés en los medios de comunicación y se divulgue o viralice (como se le dice hoy) al punto de contagiar el público.

La consigna que propusimos de la *Ciencia como escritura* es un homenaje al clásico texto de David Locke (1997), en el que se debaten las fronteras entre el estereotipo de *Las dos culturas*, expuesto por Charles P. Snow (2000); en este caso la escritura, que por su naturaleza pertenece a la lingüística, la literatura y otras humanidades; en oposición a la ciencia, que buscaría estandarizar estructuras para presentar sus producciones. En este sentido, se apuesta por la postura que considera que la investigación científica es una práctica discursiva, incluso que su proceso de evidencia y validación configura un documento que en términos de producción intelectual se clasifica como obra literaria.

Por otra parte, también optamos por aquel nombre porque, por ejemplo, en los programas de posgrado de la Universidad Católica Luis Amigó se unificó la nominación de la asignatura justo como Escritura científica, pero esta coincidencia no es una consecuencia de EscriLAB, sino al contrario, una experiencia de aula expandida del curso *Escribir para publicar* en investigación, que le dio origen a la estrategia de laboratorio.

Un giro “despistemológico”

Se destaca que en los posgrados es crucial la reformulación y reescritura continua de los textos de investigación. Este proceso se evidencia en que existe el imaginario de que el procedimiento que más dedicación demanda es la redacción, cuando efectivamente la parte más exigente y extensa es la de pre-redacción o diseño del plan de escritura, seguida de la re-escritura o de revisión y edición.

De ahí que para dicha experiencia se propuso un giro en el sentido del título Escribir para publicar, más bien por “investigar para escribir en publicaciones” (Gutiérrez, 2012, p. 141). Es usual que en los cursos de escritura científica se oriente el interés más en publicar (el cómo, instructivo) que en escribir (el qué, investigativo) y, de este modo, lo convierten en un obstáculo para la escritura, incluso antes de siquiera intentarlo.

En el proceso de alfabetización académica, se advierten cuatro problemáticas, a saber:

1) dificultad para escribir teniendo en cuenta la perspectiva del lector, 2) desaprovechamiento del potencial epistémico de la escritura, 3) propensión a revisar los textos sólo en forma lineal y centrándose en aspectos locales y poco sustantivos, 4) dilación o postergación del momento de empezar a escribir (Carlino, 2004, p. 322).

Frente a estas dificultades detectadas, EscriLAB brinda asesorías a casos puntuales de redacción, edición y publicación, aunque no se trata de un servicio de corrección de estilo, sino de acompañamiento para la escritura autónoma y que se logre el propósito de entrega de trabajos propios del género de la escritura científica o académica.

Desarrollo de la estrategia

Modelo y metáfora del laboratorio de ciencias

La estrategia de EscriLAB se enfoca en un doble propósito; el experiencial, interactivo, de aprender haciendo, y el experimental, propio del laboratorio de ciencias, pero usado como metáfora didáctica que permita conocer sobre este género en otros formatos, más allá del manuscrito tradicional.

La experimentación permite el aprendizaje por descubrimiento, un enfoque de la corriente de enseñanza de las ciencias, que se basa en el supuesto de que la metodología más potente es de hecho la propia metodología de la investigación científica (Pozo & Gómez, 2018, p. 273). Es preferible que el estudiante aprenda por su propio descubrimiento, porque de lo contrario se privilegia más el resultado que el proceso y no lo entendería integralmente.

Es así como se proyecta una narrativa que ilustre los componentes del modelo Introducción, Métodos, Resultados y Discusión (IMRyD), mediante una serie de experimentos que los participantes podrán tomar según su interés o el ciclo completo. De tal forma que en el juego o lógica de laboratorio se agreguen reactivos, soluciones y compuestos esperables en cada experiencia o práctica.

Se buscará llevar esta estrategia a un diseño y programación multimedia que, al finalizar todos los experimentos, arroje un archivo de texto que sirva de borrador para editar y complementar una versión presentable para una clase o envío a una revista. Para esta dinámica se propone recrear el formato de un manual de prácticas de laboratorio, que será publicado en formato documental, y la misma estructura se llevará a la multimedia.

Manual de laboratorio

Instrucciones

Experimento uno. Concreción: título, resumen, palabras clave, identificadores.

Experimento dos. Modelo para armar: introducción.

Experimento tres. Gabinete: métodos y materiales.

Experimento cuatro. Eureka: resultados.

Experimento cinco. Contraste: discusión.

Experimento seis. Síntesis: conclusiones.

En la actualidad circulan algunas obras que desarrollan la idea de *laboratorio de escritura creativa*, pero justo para realizar actividades propias del género narrativo, como son los textos de Ress (2021), Spinoza (2021) & Díaz (2020), por mencionar los más visibles. En las universidades de nuestro medio se encuentran tres laboratorios de lectura, escritura y lenguaje en general en los que se trabajan otras estrategias didácticas de alfabetización académica.

En ese sentido, EscriLAB promueve el encuentro entre las escrituras creativa y científica, basados en el modelo de *Lab Lit (Literatura de laboratorio)*, que es un género emergente de la ficción experimental, fundado por Rohn (2006), científica aplicada en biología, en el que los protagonistas de novelas, cuentos, relatos y crónicas son científicos en sus ambientes académicos y de la vida cotidiana, en contextos de circulación de la ciencia en los medios y la cultura popular.

Inspirados en la etnografía de laboratorio creada por Latour & Woolgar (1995), quienes realizaron un proceso de inmersión para comprender cómo se desenvuelve lo humano en un ambiente controlado donde se supone que el factor subjetivo se aísla. En esta se destacan las vicisitudes, las motivaciones, las decisiones, los dilemas, entre otros elementos que ocurren detrás de la publicación de los resultados de investigaciones.

Conclusiones

El laboratorio tiene proyectado investigar sobre los procesos de escritura y publicación de los artículos de revisión y de resultados presentados en las maestrías y doctorados de la Universidad Católica Luis Amigó; fundamentar y diseñar estrategias didácticas mediante experimentación; analizar la gestión, experiencia y composición escrita de artículos publicados por áreas de conocimiento de los grupos de investigación de la universidad, a través de la estrategia de Club de revistas, y diseñar monitorías o trabajos entre pares avanzados. El propósito es que EscriLAB promueva su espacio natural en la biblioteca, donde se realicen eventos propios, por ejemplo, el cineclub *ScienCine* sobre la escritura de las grandes teorías. De este modo, será un espacio que se ocupe de procedimientos técnicos de la escritura científica, pero también de su fomento cultural.

Referencias

- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza académica. *Educere*, 8(26), 321-327.
- Díaz, R. (2020). *Laboratorio portátil de escritura*. Tres tigres tristes.
- Gutiérrez, J. (2018, 12 de febrero). *Escritura científica* [Carta descriptiva]. Vicerrectoría de Investigaciones, Escuela de Posgrados. Universidad Católica Luis Amigó.
- Gutiérrez, J. (2016, 10 de marzo). *Escribir para publicar en investigación* [Carta descriptiva]. Vicerrectoría de Investigaciones. Universidad Católica Luis Amigó.
- Gutiérrez, J. (2012). Epistemografía y didáctica: la enseñanza basada en la investigación a través de artículos científicos. *Revista de Educación y Ciencias Sociales*, 1(2), 127-156. https://revistas.udem.edu.co/index.php/Ciencias_Sociales/article/view/821

Latour, B., & Woolgar, S. (1995). *La vida en el laboratorio. La construcción de los hechos científicos*. Alianza.

Locke, D. (1997). *La ciencia como escritura*. Cátedra.

Pozo, J., & Gómez, M. (2018). *Aprender y enseñar ciencia*. Morata.

Rees, L. (2021). *Laboratorio de escritura creativa: más de 70 actividades divertidas*. Outset Publishing.

Rohn, J. (2006, 18 de enero). Experimental fiction [Ficción experimental]. *Nature*, 439, 269. <https://www.nature.com/articles/439269a>

Snow, C. (2000). *Las dos culturas y la revolución científica*. Nueva visión.

Spinoza, A. (2021). *Laboratorio de escritura creativa*. Amazon.

La ciencia como escritura es la consigna que trazamos en el lanzamiento del Laboratorio de Escritura Científica – EscriLAB, con la presentación de siete estrategias de centros y programas de escritura de universidades latinoamericanas y nacionales. Estas memorias presentan una contribución en áreas de enseñanza de la escritura universitaria y la investigación pedagógica de la misma, así como para la orientación de trabajos de grado y tesis.

La escritura y la ciencia tienen una relación de mutua dependencia, la primera es una invención tecnológica productora de evidencia y memoria, de la que se sirve la segunda para explicar y divulgar sus resultados en una comunidad científica. Del mismo modo, existe una ciencia del texto (sea alfabetización, literacidad, escrituralidad), que estudia la forma como las disciplinas transmiten sus teorías y nuevos conocimientos en la enseñanza y la apropiación social.