

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=ca>

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=es>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



Tesis doctoral

Escritura académica en Colombia: creencias de estudiantes y profesores y su relación con la identidad académica

María Juddy Torres Villamil

Directores

Xavier Fontich Vicens – María Cerrato-Lara

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, y de las Ciencias Sociales

Doctorado en Educación

Universidad Autònoma de Barcelona

2023

Dr. Xavier Fontich Vicens y Dra. María Cerrato Lara

HACEN CONSTAR QUE

La investigación realizada bajo su dirección por la estudiante María Juddy Torres Villamil, con el título "*Escritura académica en Colombia: creencias de estudiantes y profesores y su relación con la identidad académica*", reúne todos los requerimientos científicos, metodológicos y formales exigidos por la legislación vigente para su lectura y defensa pública ante la correspondiente Comisión, para la obtención del grado de Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona. Por tanto, considero precedente autorizar su presentación.

Bellatera, 20 de septiembre de 2023

FIRMADO

DR. XAVIER FONTICH VICENS

DRA. MARÍA CERRATO-LARA

Agradecimientos

Quiero agradecer inicialmente a mi familia, quienes me apoyaron durante todo este proceso y creyeron en la posibilidad de que alcanzara esta meta. Es en parte por ellos que tiene sentido lo realizado hasta el momento.

Así mismo, le agradezco a mis directores, al Doctor Xavier Fontich por la paciencia y la entrega, y a la Doctora María Cerrato por su claridad y acompañamiento. Las orientaciones y la calidad humana de los dos me permitieron aprender muchas cosas.

A mis amigos y compañeros de la Universidad Sergio Arboleda, por su interés y paciencia en la realización de la investigación. Mención especial a los estudiantes que participaron, ya que su sinceridad aportó enormemente al desarrollo de este trabajo.

Finalmente, le agradezco a la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), y en especial a los miembros del Doctorado en Educación, por la paciencia y la claridad con la que me recibieron y resolvieron mis inquietudes.

Resumen

La escritura académica es relevante dentro de la formación universitaria, pues implica la apropiación y generación de nuevos conocimientos que se hacen explícitos a través de esta. Por ello, desde hace aproximadamente veinte años, la mayoría de las universidades en el contexto colombiano han orientado sus esfuerzos para que, quienes ingresan a este escenario académico, adquieran bases para el desarrollo de sus habilidades en el proceso de escritura. No obstante, las problemáticas subsisten ya que, en su gran mayoría, los estudiantes no sienten afinidad con el proceso de escribir y lo asocian con una acción meramente evaluativa. Este escenario es el que rodea a la presente investigación, la cual busca establecer que las concepciones que poseen docentes y estudiantes influyen en la falta de apropiación de la escritura y el bajo desarrollo de su identidad académica.

La investigación se desarrolla en una universidad bogotana en donde se ubican los cursos de Lectura y Escritura Académicas I y II. El enfoque utilizado es un diseño mixto, que se orienta hacia las concepciones de los estudiantes que cursan estas materias y los docentes que las imparten. El análisis de los datos ha permitido establecer que no existe una comprensión de lo que es la escritura académica; además, que la identidad se concibe como filosofía institucional y no se reconoce como un proceso reflexivo en la formación profesional, situación que desencadena una falta de apropiación de los géneros discursivos trabajados en ese contexto, principalmente el argumentativo.

Palabras clave: escritura académica, identidad académica, creencias, géneros discursivos, situación de escritura académica.

Abstract

Academic writing is relevant within university education since it involves the appropriation and generation of new knowledge that becomes explicit through it. Therefore, for approximately the last twenty years, most universities in the Colombian context have directed their efforts towards ensuring that those who enter this academic field acquire a foundation to develop their writing skills. However, problems remain, as most students do not feel a connection to the writing process and often associate it with a purely evaluative task. This is the scenario that surrounds this research, which aims to establish that the conceptions held by both teachers and students influence the lack of appropriation of writing and the limited development of their academic identity.

The research is carried out at a university in Bogotá where *Lectura y Escritura académicas I and II* courses are offered. The approach used is a mixed design, focused on the conceptions of the students enrolled in these courses and the teachers who teach them. Analysis of the data has revealed that there is no clear understanding of what academic writing entails. Furthermore, identity is perceived as an institutional philosophy and is not recognized as a reflective process in professional development. This situation results in a lack of appropriation of the discursive genres worked in this context, especially the argumentative genre.

Keywords: academic writing, academic identity, beliefs, discursive genres, academic writing situation.

TABLA DE CONTENIDO

Introducción	20
1. Escritura e identidad académica	23
1.1 Escritura académica	24
1.2 Estudios sobre escritura académica	29
1.3 Escritura académica y género discursivo	34
1.3 Escritura académica y teoría de la actividad	36
1.5 Escritura en los contextos formativos: el afianzamiento de la competencia comunicativa	29
1.6 Escritura académica y dialogismo	37
1.7 Consideraciones sobre la identidad académica	52
1.8. Noción de identidad académica	53
1.9 Identidad académica y escritura	56
1.10 Identidad académica en el contexto universitario	58
1.11 Identidad académica y género argumentativo	61
2. Docentes y aprendices	64
2.1 La noción vygotskiana de conceptos espontáneos y científicos	64
2.2. Estudio sobre creencias de docentes y aprendices	69
2.2.1 Docentes	69
2.2.2 Estudiantes	71
2.3 Creencias sobre la naturaleza de la escritura	75
2.4 Creencias sobre escritura, comunicación y saber	79
2.5 Creencias sobre pensamiento crítico	83
2.6 Creencias sobre la autoeficacia y escritura	86
2.6.1 Creencias sobre los motivos y actuación	90
2.7 Creencias sobre estrategias de escritura	92
2.8 Creencias sobre la influencia entre escritura y contexto sociocultural	97
2.9 Creencias sobre los procesos de aprender y enseñar	100
2.9.1 Creencias de los estudiantes	105
2.9.2 Creencias de los docentes y su impacto en la enseñanza	108
2.9.3 Creencias y práctica	111
2.10 Algunas conclusiones generales frente los estudios sobre las creencias	114
3. Escritura académica en Colombia	117
3.1 Consideraciones iniciales sobre la formación en la escritura académica	118

3.2 Tendencias sobre la enseñanza de la escritura académica en el contexto colombiano	121
3.3 Presentación de la problemática de investigación	125
4. Objetivos y pregunta de investigación	129
1.1. Objetivos de la investigación	130
4.1.1 Objetivo general	131
4.1.2 Objetivos específicos de la investigación	131
4.2 Preguntas de investigación	132
5. Diseño metodológico	133
5.1 Marco metodológico	134
5.1.1 Paradigma pragmático	134
5.1.2 Enfoque mixto	135
5.1.3 Diseño de investigación: triangulación congruente	137
5.2 Contexto de investigación, población y muestra	140
5.2.1 Contexto	140
5.2.2 Población	141
5.2.3 Muestra	142
5.2.3.1 Estudiantes de LEA I	142
5.2.3.2 Estudiantes de LEA II	146
5.2.3.3 Docentes	149
5.2.4 Manejo ético de los datos obtenidos a partir de los datos con la muestra	151
5.3 Instrumentos de recolección de información	151
5.3.1 Unidades de análisis usadas para la construcción de instrumentos	151
5.3.2 Escala tipo Likert	153
5.3.2.1 Construcción de la escala tipo Likert	153
5.3.2.2 Analizar los ítems en cuanto su validez y confiabilidad	158
5.3.2.3 Construir o adaptar los ítems	160
5.3.3 Entrevista semiestructurada	160
6. Resultados	166
6.1.2 Resultados de aplicación de la escala Likert	167
6.1.3 Resultados escala Likert estudiantes LEA I	168
6.1.4 Resultados escala Likert estudiantes LEA II	218
6.2 Resultados de la aplicación de las entrevistas	292
6.3 Resultados codificación abierta	295
6.2.1.1 Unidad de análisis: escritura académica	295

6.2.1.2 Unidad de análisis: identidad académica	303
6.2.1.3 Unidad de análisis: género discursivo	307
6.2.1.4 Unidad de análisis: situación de escritura académica	312
7. Análisis de resultados	323
7.1 Análisis de resultados: escala tipo Likert	324
7.2 Discusión teórica en relación con los hallazgos obtenidos en Likert	396
7.3 Análisis de resultados: entrevistas semiestructuradas	399
7.3.1 Ámbito (1) “enseñanza/aprendizaje”	401
7.3.2 Ámbito (2) “autoconsciencia, crecimiento, identidad”	439
7.3.3 Ámbito (3) “proceso/ producto”	461
7.3.4 Ámbito (4) “motivo, situación, proyección”	490
7.3.5 Ámbito (5) “intertextualidad”	520
7.4 Triangulación de datos cuantitativos y cualitativos	539
8. CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y RECOMENDACIONES	559
8.1 Conclusiones	560
8.2 Respuestas a las preguntas de investigación	565
8.3 Implicaciones de la investigación	577
8.4 Recomendaciones pedagógicas	578
8.5 Limitaciones de la investigación	581
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	582
ANEXOS	602

Listado de tablas

TABLA 1. Organización del abordaje hecho a los estudios sobre creencias y escritura académica	68
TABLA 2. Rango de edades muestra LEA I	143
TABLA 3. Organización de la muestra- Likert LEA I	144
TABLA 4. Distribución de la muestra de la entrevista semiestructurada LEA I	146
TABLA 5. Rango de edades muestra LEA II	147
TABLA 6. Organización de la muestra- Likert LEA II.....	147
TABLA 7. Distribución de la muestra de la entrevista semiestructurada LEA II	149
TABLA 8. Docentes entrada- salida Likert	150
TABLA 9. Muestra entrevista semiestructurada- docentes	150
TABLA 10. Bloques temáticos- escala tipo Likert	154
TABLA 11. Bloque 1 afirmaciones sobre la escritura	155
TABLA 12. Bloque 2 importancia de algunos aspectos al escribir	156
TABLA 13. Bloque 3 tipos de consultas al desarrollar un texto escrito	157
TABLA 14. Organización de la validación de las afirmaciones de la escala tipo Likert	158
TABLA 15. Organización de interrogantes- entrevista semiestructurada docentes	162
TABLA 16. Organización de interrogantes- entrevista semiestructurada estudiantes	163
TABLA 17. Relación preguntas objetivos- guion entrevista semiestructurada estudiantes .	164
TABLA 18. Margen de error en los datos obtenidos	167
TABLA 19. Descriptiva LEA I-PRE	168
TABLA 20. Datos representativos escala tipo Likert- descriptiva LEA I-PRE	169
TABLA 21. Comportamiento de los estudiantes en las unidades de análisis para LEA I	172
TABLA 22. Descriptiva cuestionario PRE- importancia de algunos aspectos al escribir	174
TABLA 23. Importancia de algunos aspectos para la escritura de los textos	175
TABLA 24. Percepciones de los estudiantes de LEA I frente al proceso de escritura	177
TABLA 25. Descriptiva cuestionario PRE- tipos de consultas al desarrollar un texto escrito	178
TABLA26. Tendencias sobre los tipos de consulta realizada	179
TABLA 27. Percepciones de los estudiantes frente a la consulta de fuentes	180
TABLA 28. Información, definición lectura académica PRE	181
TABLA 29. Términos asociados a la lectura académica	181
TABLA 30. Palabras más asociadas a la lectura académica	183

TABLA 31. Información, definición escritura académica PRE-LEA I.....	184
TABLA 32. Términos asociados a la escritura académica	185
TABLA 33. Palabras más asociadas a la escritura académica	185
TABLA 34. Información, definición género argumentativo PRE-LEA I.....	187
TABLA 35. Términos asociados a género argumentativo	187
TABLA 36. Palabras más asociadas a género argumentativo	188
TABLA 37. Información, definición identidad académica PRE- LEA I.....	189
TABLA 38. Términos asociados a la identidad académica	190
TABLA 39. Palabras más asociadas a identidad académica	190
TABLA 40. Información, definición, situación de escritura académica PRE-LEA I	192
TABLA 41. Términos asociados a la situación de escritura académica	193
TABLA 42. Palabras más asociadas a la situación de escritura académica	193
TABLA 43. Tabla con la descriptiva LEA I- POST.....	195
TABLA 44. Datos representativos escala tipo Likert- descriptiva LEA I- PRE	196
TABLA 45. Comportamiento de los estudiantes en las unidades de análisis para LEA I.....	199
TABLA 46. Descriptiva cuestionario POST- importancia de algunos aspectos al escribir ..	200
TABLA 47. Importancia de algunos aspectos para la escritura de los textos.....	201
TABLA 48. Percepciones de los estudiantes de LEA I frente al proceso de escritura	203
TABLA 49. Descriptiva cuestionario POST	204
TABLA 50. Tendencia sobre los tipos de consultar realizadas	205
TABLA 51. Percepciones de los estudiantes frente a la consulta de fuentes	206
TABLA 52. Información, definición lectura académica POST LEA I.....	207
TABLA 53. Términos asociados a la lectura académica	207
TABLA 54. Palabras más asociadas a la lectura académica	208
TABLA 55. Información, definición escritura académica POST. LEA I	209
TABLA 56. Términos asociados a la escritura académica	210
TABLA 57. palabras más asociadas a la escritura académica.....	210
TABLA 58. Información, definición, genero argumentativo POST- LEA I.....	211
TABLA 59. Términos asociados al género argumentativo	212
TABLA 60. Palabras más asociadas al género argumentativo POST	212
TABLA 61. Información, definición identidad académica POST- LEA I.....	214
TABLA 62. Términos asociados a la identidad académica	214
TABLA 63. Palabras más asociadas a la identidad académica	215
TABLA 64. Información, definición situación de la escritura académica POST LEA I	216

TABLA 65. Términos asociados a la situación de escritura académica	217
TABLA 66. Palabras más asociadas a la situación de escritura académica	217
TABLA 67. Tabla con la descriptiva LEA II- PRE	219
TABLA 68. Datos representativos escala tipo Likert- descriptiva LEA II- PRE	219
TABLA 69. Comportamiento de los estudiantes en las unidades de análisis para LEA II....	224
TABLA 70. Descriptiva cuestionario PRE- importancia de algunos aspectos al escribir	226
TABLA 71. Importancia de algunos aspectos para la escritura de textos	226
TABLA 72. Percepciones de los estudiantes de LEA II frente al proceso de la escritura ...	228
TABLA 73. Descriptiva cuestionario PRE- tipos de consultas.....	230
TABLA 74. Tendencias sobre los tipos de consultas realizadas	230
TABLA 75. Percepciones de los estudiantes frente a la consulta de fuentes	231
TABLA 76. Información, definición, lectura académica PRE- LEA II.....	232
TABLA 77. Términos asociados a la lectura académica	232
TABLA 78. Palabras más asociadas a la lectura académica	233
TABLA 79. Información definición de escritura académica PRE- LEA II.....	234
TABLA 80. Términos asociados a la escritura académica	235
TABLA 81. Palabras más asociadas a la escritura académica	235
TABLA 82. Información definición género argumentativo PRE LEA II	236
TABLA 83. Términos asociados al género argumentativo	237
TABLA 84. Palabras más asociadas al género argumentativo	238
TABLA 85. Información definición identidad académica PRE LEA II	240
TABLA 86. Términos asociados a la identidad académica	240
TABLA 87. Palabras más asociadas a la identidad académica	241
TABLA 88. Información definición situación de la escritura académica PRE LEA II	242
TABLA 89. Términos asociados a la situación de escritura académica	242
TABLA 90. Palabras más asociadas a la situación de escritura académica	243
TABLA 91. Tabla con la descriptiva LEA II - POST.....	244
TABLA 92. Datos representativos escala tipo Likert – descriptiva LEA II POST.....	245
TABLA 93. Comportamiento de los estudiantes en las unidades de análisis para LEA II....	250
TABLA 94. Descriptiva cuestionario POST – importancia de algunos aspectos al escribir	252
TABLA 95. Importancia de algunos aspectos para la escritura de los textos.....	253
TABLA 96. Percepciones de los estudiantes de LEA II frente al proceso de escritura	255
TABLA 97. Descriptiva cuestionario POST	256
TABLA 98. Tendencias sobre los tipos de consultas realizadas	256

TABLA 99. Percepciones de los estudiantes frente a la consulta de fuentes	257
TABLA 100. Información definición lectura académica POST LEA II.....	258
TABLA 101. Términos asociados a la lectura académica	258
TABLA 102. Palabras más asociadas a la lectura académica	259
TABLA 103. Información definición escritura académica POST LEA II.....	260
TABLA 104. Términos asociados a la escritura académica	261
TABLA 105. Palabras más asociadas a la escritura académica	261
TABLA 106. Información definición género argumentativo POST LEA II.....	263
TABLA 107. Términos asociados al género argumentativo	263
TABLA 108. Palabras más asociadas al género argumentativo	264
TABLA 109. Información definición identidad académica POST LEA II.....	265
TABLA 110. Términos asociados a la identidad académica	266
TABLA 111. Palabras más asociadas a la identidad académica	266
TABLA 112. Información definición situación de la escritura académica POST LEA II.....	267
TABLA 113. Términos asociados a la situación de escritura académica	268
TABLA 114. Palabras más asociadas a la situación de escritura académica	268
TABLA 115. Tabla con la descriptiva Docentes - PRE	270
TABLA 116. Datos representativos escala tipo Likert – Descriptiva Docentes PRE	271
TABLA 117. Comportamiento de los docentes en las unidades de análisis	273
TABLA 118. Descriptiva cuestionario PRE – Importancia de algunos aspectos al escribir..	274
TABLA 119. Importancia de algunos aspectos para la escritura de los textos.....	275
TABLA 120. Percepciones de los docentes frente al proceso de escritura.....	278
TABLA 121. Descriptiva cuestionario PRE – Tipos de consultas.....	279
TABLA 122. Tendencias sobre los tipos de consultas realizadas	280
TABLA 123. Percepciones de los docentes frente a la consulta de fuentes	281
TABLA 124. Tabla con la descriptiva Docentes - POST	281
TABLA 125. Datos representativos escala tipo Likert – Descriptiva Docentes POST.....	282
TABLA 126. Comportamiento de los docentes en las unidades de análisis	285
TABLA 127. Descriptiva cuestionario POST- Importancia de algunos aspectos al escribir .	286
TABLA 128. Importancia de algunos aspectos para la escritura de los textos.....	287
TABLA 129. Percepciones de los docentes frente al proceso de escritura.....	289
TABLA 130. Descriptiva cuestionario POST	290
TABLA 131. Tendencias sobre los tipos de consultas realizadas	290
TABLA 132. Percepciones de los docentes frente a la consulta de fuentes	291

TABLA 133. Categorías escritura académica.....	295
TABLA 134. Comportamiento categoría escritura académica – LEA I.....	299
TABLA 135. Comportamiento categoría escritura académica – LEA II.....	300
TABLA 136. Comportamiento categoría escritura académica - Docentes	302
TABLA 137. Categorías Identidad académica.....	303
TABLA 138. Comportamiento categoría Identidad académica – LEA I	305
TABLA 139. Comportamiento categoría Identidad académica – LEA II.....	306
TABLA 140. Comportamiento categoría Identidad académica - Docentes	306
TABLA 141. Categorías Genero discursivo.....	307
TABLA 142. Comportamiento categoría género discursivo – LEA I	309
TABLA 143. Comportamiento categoría género discursivo – LEA II	310
TABLA 144. Comportamiento categoría género discursivo – Docentes	311
TABLA 145. Categoría Situación de escritura académica.....	312
TABLA 146. Comportamiento categoría situación de la escritura académica – LEA I.....	313
TABLA 147. Comportamiento categoría situación de la escritura académica – LEA II.....	314
TABLA 148. Comportamiento categoría situación de la escritura académica – Docentes ..	314
TABLA 149. Comportamiento Unidades de Análisis estudiantes LEA I y LEA II	315
TABLA 150. Distribución categorías Escritura académica LEA I y II.....	315
TABLA 151 Distribución categorías Género discursivo LEA I y II	316
TABLA 152. Distribución categorías Situación de la escritura académica LEA I y II	317
TABLA 153. Distribución categorías Identidad académica LEA I y II	317
TABLA 154. Comportamiento análisis docentes	318
TABLA 155. Organización categorías y unidades – Docentes	318
TABLA 156. Organización categorías y unidades – Docentes	319
TABLA 157. Control de fiabilidad – unidades de análisis	320
TABLA 158. Control de fiabilidad – categorías de análisis	321
TABLA 159. Comparativa Pre y Post LEA I – afirmaciones sobre la escritura.....	325
TABLA 160. Comparativa LEA I – Pre y Post involucrarse o no en el texto.....	327
TABLA 161. Comparativa LEA I – Pre y Post Relaciones de intertextualidad	328
TABLA 162. Comparativa LEA I – Pre y Post Evaluación docente	329
TABLA 163. Comparativa LEA I – Pre y Post Genero narrativo.....	330
TABLA 164. Comparativa LEA I – Pre y Post Escritura como texto.....	331
TABLA 165. Comparativa Pre y Post LEA II Afirmaciones sobre la escritura	332
TABLA 166. LEA II – Pre y Post relación intereses y textos relacionados	334

TABLA 167. Comparativa LEA II – Pre y Post involucrarse o no en el texto	335
TABLA 168. Comparativa LEA II – Pre y Post Relaciones de intertextualidad	336
TABLA 169. Comparativa LEA II – Pre y Post Revisión de textos	337
TABLA 170. Comparativa LEA II – Situación de la escritura académica	338
TABLA 171. Comparativa LEA II- Pre y Post Evaluación del docente	339
TABLA 172. Comparativa Pre y Post Docentes Afirmaciones sobre la escritura	340
TABLA 173. Docentes – Pre y Post relación intereses y textos elaborados	342
TABLA 174. Docentes – Pre y Post involucrarse o no en el texto.....	343
TABLA 175. Docentes – Pre y Post relación entre el texto y la identidad académica	344
TABLA 176. Docentes – Pre y Post Autopercepción del estudiante como autor	345
TABLA 177. Docentes – Pre y Post Escritura como texto	346
TABLA 178. Triangulación respuestas estudiantes – docentes – afirmaciones sobre la escritura.....	347
TABLA 179. Comparativa Pre y Post LEA I - Importancia de algunos aspectos al escribir	350
TABLA 180. Comparativa Pre y Post LEA II -Importancia de algunos aspectos al escribir	352
TABLA 181. Nivel de importancia de la revisión de textos modelo	353
TABLA 182. Comparativa Pre y Post Docentes -Importancia de algunos aspectos al escribir	354
TABLA 183. Comparativa Pre y Post Docentes Valoración sobre la estructura del texto ...	355
TABLA 184. Comparativa Pre y Post Docentes búsqueda y selección de fuentes.....	356
TABLA 185. Comparativa Pre y Post Docentes toma de apuntes y revisión de otros materiales	357
TABLA 186. Comparativa Pre y Post Docentes trabajo con pares	358
TABLA 187. Comparativa Pre y Post docentes – Evaluación del docente.....	358
TABLA 188. Triangulación respuestas estudiantes – docentes importancia de algunos aspectos al escribir	359
TABLA 189. Comparativa Pre y Post LEA I consultas al desarrollar un texto escrito	361
TABLA 190. Comparativa Pre y Post LEA II consultas al desarrollar un texto escrito	363
TABLA 191. Comparativa Pre y Post Docentes consultas al desarrollar un texto escrito ...	365
TABLA 192. Triangulación respuestas estudiantes – docentes consultas al desarrollar un texto	366
TABLA 193. LEA I – Lectura académica Pre y Post filtro	368
TABLA 194. LEA I – Lectura académica palabras más usadas Pre y Post filtro.....	368
TABLA 195. LEA II – Lectura académica Pre y Post filtro	370
TABLA 196. LEA II – Lectura académica palabras más usadas Pre y Post filtro	370

TABLA 197. Docentes – Lectura académica Pre y Post filtro	371
TABLA 198. Docentes – Lectura académica palabras más usadas Pre y Post filtro	371
TABLA 199. LEA I Escritura académica Pre y Post filtro.....	373
TABLA 200. LEA I – Escritura académica palabras más usadas – Pre y Post filtro	373
TABLA 201. LEA II – Escritura académica – Pre y Post filtro	375
TABLA 202. LEA II – Escritura académica palabras más usadas – Pre y Post filtro	375
TABLA 203. Docentes – Escritura académica – Pre y Post filtro	376
TABLA 204. Docentes escritura académica palabras más usadas Pre y Post filtro	377
TABLA 205. LEA I – Identidad académica – Pre y Post filtro	378
TABLA 206. LEA I – Identidad académica - palabras más usadas Pre y POST FILTRO ...	379
TABLA 207. LEA II – Identidad académica – pre y Post filtro.	380
TABLA 208. LEA II – Identidad académica palabras más usadas Pre y Post filtro	381
TABLA 209- Docentes – Identidad académica – Pre y Post filtro	382
TABLA 210. Docentes identidad académica palabras más usadas Pre y Post filtro	382
TABLA 211. LEA I Género argumentativo – Pre y Post filtro	384
TABLA 212. LEA I- Género argumentativo palabras más usadas Pre y Post filtro	385
TABLA 213. LEA II – Género argumentativo – Pre y Post filtro	386
TABLA 214. LEA II- Género argumentativo palabras más usadas Pre y post filtro	386
TABLA 215. Docentes – Género argumentativo – Pre y Post filtro	387
TABLA 216. Docentes – Género argumentativo palabras más usadas Pre y Post filtro	388
TABLA 217. LEA I – Situación académica de la escritura – Pre y Post filtro	390
TABLA 218. LEA I – Situación de la escritura académica palabras más usadas Pre y Post filtro	391
TABLA 219. LEA II – Situación académica de la escritura – Pre y Post filtro	392
TABLA 220. LEA II -Situación de la escritura académica palabras más usadas Pre y Post filtro	393
TABLA 221. Docentes - Situación de la escritura académica - Pre y Post filtro	394
TABLA 222. Docentes – Situación de la escritura académica palabras más usadas Pre – Post filtro.....	394
TABLA 223. Organización de los ámbitos	400
TABLA 224. Organización ámbito 1	402
TABLA 225. Convergencias ámbito 1.....	421
TABLA 226. Divergencias ámbito 1	423
TABLA 227. Convergencias ámbito 1- docentes y estudiantes	424
TABLA 228. Divergencias ámbito 1 – docentes y estudiantes	426

TABLA 229. Organización ámbito 2	430
TABLA 230. Convergencias ámbito 2.....	452
TABLA 231. Divergencias ámbito 2.....	454
TABLA 232. Convergencias ámbito 2- docentes y estudiantes	456
TABLA 233. Divergencias ámbito 2 – docentes y estudiantes	458
TABLA 234. Organización ámbito 3	462
TABLA 235. Convergencias ámbito 3.....	482
TABLA 236. Divergencias ámbito 3.....	486
TABLA 237. Organización ámbito 4	491
TABLA 238. Convergencias ámbito 4.....	512
TABLA 239. Divergencias ámbito 4.....	513
TABLA 240. Convergencias ámbito 4 – docentes y estudiantes	515
TABLA 241. Divergencias ámbito 4 – docentes y estudiantes	516
TABLA 242. Organización ámbito 5	520
TABLA 243. Convergencias ámbito 5.....	532
TABLA 244. Divergencias ámbito 5.....	534
TABLA 245. Divergencias ámbito 5 – docentes y estudiantes	535
TABLA 246. Divergencias ámbito 5 – docentes y estudiantes	536
TABLA 247. Triangulación concepto de escritura académica	540
TABLA 248. Triangulación relación con gustos e intereses personales	541
TABLA 249. Triangulación proceso de escritura	543
TABLA 250. Triangulación carácter epistémico – desarrollo de aprendizajes	545
TABLA 251. Triangulación concepto de evaluación	547
TABLA 252. Triangulación relación identidad y escritura académica	549
TABLA 253. Triangulación mediaciones entre lo objetivo y lo subjetivo	550
TABLA 254. Triangulación noción – comprensión de género discursivo	551
TABLA 255. Triangulación género discursivo e intertextualidad	552
TABLA 256. Triangulación texto y tipología	554
TABLA 257. Triangulación género argumentativo	555
TABLA 258. Triangulación noción – comprensión de situación de escritura académica	557
TABLA 259. Triangulación aprendizaje colaborativo	558

Listado de figuras

FIGURA 1. Enfoque que orienta el proceso de investigación	136
FIGURA 2. Organización del diseño de la investigación	138
FIGURA 3. Unidades de análisis de la investigación	152
FIGURA 4. Organización de las preguntas de la entrevista semiestructurada	161
FIGURA 4. Representación gráfica palabras asociadas a lectura académica	183
FIGURA 5. Representación gráfica palabras asociadas a la escritura académica	186
FIGURA 6. Representación gráfica palabras asociadas a genero argumentativo	188
FIGURA 7. Representación gráfica palabras asociadas a identidad académica	191
FIGURA 8. Representación gráfica palabras asociadas a situación de la escritura académica	194
FIGURA 9. Representación gráfica palabras asociadas a la lectura académica post	208
FIGURA 10. Representación gráfica palabras asociadas a escritura académica post	211
FIGURA 11. Representación gráfica palabras asociadas a genero argumentativo post	213
FIGURA 12. Representación gráfica palabras asociadas a la identidad académica post....	215
FIGURA 13. Representación gráfica palabras asociadas a situación de escritura académica post	218
FIGURA 14. Representación gráfica palabras asociadas a lectura académica pre	233
FIGURA 15. Representación gráfica palabras asociadas a escritura académica pre	236
FIGURA 16. Representación gráfica palabras asociadas a genero argumentativo pre	238
FIGURA 17. Representación gráfica palabras asociadas a identidad académica pre	241
FIGURA 18. Representación gráfica palabras asociadas a situación de la escritura académica pre	243
FIGURA 19. Representación gráfica palabras asociadas a la lectura académica post	259
FIGURA 20. Representación gráfica palabras asociadas a escritura académica post	262
FIGURA 21. Representación gráfica palabras asociadas a género argumentativo post	264
FIGURA 22. Representación gráfica palabras asociadas a la identidad académica post....	267
FIGURA 23. Representación gráfica palabras asociadas a situación de escritura académica	269
FIGURA 24. Organización de los datos obtenidos en las entrevistas semiestructuradas ..	294
FIGURA 25. Representación gráfica palabras asociadas a lectura académica pre -post LEA I	369
FIGURA 26. Representación gráfica palabras asociadas a lectura académica pre – post LEA II	370

FIGURA 27. Representación gráfica palabras asociadas a lectura académica pre -post docentes	372
FIGURA 28. Representación gráfica palabras asociadas a escritura académica pre – post LEA I	374
FIGURA 29. Representación gráfica palabras asociadas a escritura académica pre -post LEA II.....	375
FIGURA 30. Representación gráfica palabras asociadas a escritura académica pre- post docentes	377
FIGURA 31. Representación gráfica palabras asociadas a identidad académica pre – post LEA I.....	379
FIGURA 12. Representación gráfica palabras asociadas a la identidad académica pre – post LEA II.....	381
FIGURA 33. Representación gráfica palabras asociadas a identidad académica pre – post docentes	383
FIGURA 34. Representación gráfica palabras asociadas a genero argumentativo pre – post LEA I	385
FIGURA 35. Representación gráfica palabras asociadas a genero argumentativo pre – post LEA II	387
FIGURA 36. Representación gráfica palabras asociadas a genero argumentativo pre - post docentes	388
FIGURA 37. Palabras asociadas a situación de escritura académica pre – post LEA I	391
FIGURA 38. Palabras asociadas a situación de escritura académica pre – post LEA II	393
FIGURA 39. Palabras asociadas a situación de escritura académica pre – post docentes	395
FIGURA 39. Proceso de codificación	400
FIGURA 40. Red de palabras claves - ámbito 1.....	402
FIGURA 41. Enseñanza - aprendizaje	420
FIGURA 42. Organización palabra clave - ámbito 2	430
FIGURA 43. Triangulación – ámbito 2	451
FIGURA 44. Organización palabras clave – ámbito 3	462
FIGURA 45. Triangulación – ámbito 3	481
FIGURA 46. Palabras clave – ámbito 4.....	491
FIGURA 47. Triangulación – ámbito 4	511
FIGURA 48. Palabras clave – ámbito 5.....	521
FIGURA 49. Triangulación – ámbito 5.....	532
FIGURA 50. Proceso de triangulación final	540

Listado de anexos

ANEXO 1. Consentimiento informado	603
ANEXO 2. Revisión ítems – Likert docentes	605
ANEXO 3. Escala Likert docentes	609
ANEXO 4. Correlación ítems – Entrevista estudiantes	616
ANEXO 5. Ejemplo instrumento guion entrevista Instrumento No 2	618
ANEXO 6. Ejemplo de transcripción de entrevista	621
ANEXO 7. Ejemplo de matriz de análisis	627
ANEXO 8. Confiabilidad de la codificación – unidades de análisis	628
ANEXO 9. Ejemplo – matriz de análisis de confiabilidad	630
ANEXO 10. Confiabilidad de la codificación – categorías	631
ANEXO 11. Matriz de análisis – confiabilidad de la codificación Matriz 2	632

Introducción

La escritura ocupa un lugar relevante en numerosos ámbitos profesionales y su importancia es aún mayor en el contexto universitario. Para los estudiantes, dominar la escritura es fundamental para apropiarse y desarrollar conocimientos académicos y profesionales, ya que implica construir una voz propia. Ambos aspectos son clave en la formación académica: la construcción del saber a través del potencial epistémico de la escritura y la formación de la identidad personal. De acuerdo con Bajtín (1982), las distintas esferas de la actividad humana generan sus propios géneros discursivos, y dado que estas esferas son virtualmente infinitas y cambiantes, también lo son los géneros discursivos que surgen en ellas.

Siguiendo este concepto, el uso del lenguaje siempre está situado en contextos específicos, lo que se aplica también al aprendizaje de la escritura. Se aprende a usar el lenguaje al utilizarlo en situaciones concretas, con un acompañamiento ajustado y reflexivo en el contexto del aprendizaje formal. Además, este aprendizaje no solo afecta a cómo se da el proceso de comunicación, sino también al contenido de los mensajes y a la propia voz e identidad mientras se comunican las ideas.

Todo ello se debe a la socialización en diferentes esferas de actividad y al uso de los géneros discursivos característicos de cada una, lo que tiene implicaciones en la capacidad crítica y la identidad académica. De hecho, según Clughen y Hardy (2012), es en la universidad donde los estudiantes se empoderan de su discurso y producen textos enlazados con sus conocimientos y disciplinas profesionales, implicando a su vez, su formación laboral posterior. El proceso de escritura académica ha sido ampliamente estudiado y se considera que es el resultado de una triple relación entre el escritor, el texto y el contexto en el que se produce. Sin embargo, algunos obstáculos pueden surgir en esta relación, especialmente cuando falta un acompañamiento adecuado y una atención al proceso de elaboración del texto, incluyendo la planificación, la escritura y la revisión, así como los rasgos propios del género discursivo.

Esto puede llevar al fracaso en la construcción de un texto específico, incluso si el escritor posee conocimientos sobre el tema que está abordando (Castelló, 2002; Carlino, 2003; Hyland, 2005; Thaiss y Zawacki, 2006; Camps y Uribe, 2008; Camps y Castelló, 2013; Bazerman et al., 2016). En palabras de Flowers y Hayes (2004), en estos casos, parte del drama de la escritura es ver cómo los autores noveles que no tiene mayores dominios sobre los temas, las estructuras e incluso las ideas propias en este contexto deben responder a tareas de escritura bastante demandantes en la educación superior.

Lo expuesto evidencia que las dificultades van más allá del seguimiento de indicaciones o la poca comprensión de los procesos de escritura, sobre todo de quienes recién ingresan al ambiente universitario. Es posible entonces afirmar que el problema se extiende hacia la comprensión de lo que significa escribir, qué es lo que se escribe e incluso el papel que ocupa el autor en las decisiones que toma frente al texto escrito. Por ello, esta investigación aborda la tarea de comprender y explicitar las concepciones que tienen docentes y estudiantes sobre la escritura académica, enfocando la mirada hacia la identidad académica, como factor importante para el desarrollo de los géneros discursivos que se movilizan en el escenario universitario.

Este acercamiento orientado hacia estudiantes de primeros semestres de formación universitaria en Colombia se enfoca en los participantes de las asignaturas de LEA I y II, de una universidad en Bogotá. Estos cursos tienen como objetivo acercar a los aprendices a la formación en las competencias necesarias dentro de la lectura y la escritura académicas, sin embargo, los resultados o incluso las actitudes de los estudiantes muestran poca receptividad frente a lo abordado. En ese sentido, se propone un acercamiento sustentado en un diseño de investigación de corte mixto en el que se identifique lo que piensan los estudiantes y docentes, indagando sobre todo en sus concepciones sobre los elementos más importantes que se

conectan con la escritura, desde el abordaje sobre los géneros discursivos, hasta su concepción de proceso, texto e incluso identidad académica.

El horizonte que se traza es comprender y analizar lo que piensan estudiantes y docentes, pero enfocado a un aspecto concreto, su papel dentro de la escritura académica.

1. Escritura e identidad académica

La comunicación ejerce un papel esencial en la supervivencia de la especie humana, al facilitar la interacción y el establecimiento de conexiones con sus congéneres. Esta interacción no solamente atiende a las necesidades básicas del individuo, sino que también propicia la generación de distintas formas de relaciones, ya sean de naturaleza simbólicas o concretas. La expresión de esta interacción se manifiesta en diversas modalidades y se adapta a las particularidades intrínsecas de un contexto cultural específico. En virtud de ello, para que un sujeto se considere como parte integral de una sociedad, resulta imperativo que internalice y asuma las variadas modalidades comunicativas existentes en su entorno, las cuales pueden ser adquiridas tanto de manera consciente como inconsciente.

Uno de los contextos en los cuales se adquieren y establecen estas modalidades comunicativas es el entorno escolar. En este ámbito, los individuos se familiarizan tanto con las convenciones comunicativas formales como con las informales. Asimismo, es en la escuela donde se promulgan las características distintivas de cada género discursivo, como señala Bajtin (1982), así como sus aplicaciones en el contexto de la educación formal. Este entorno educativo, considerado ideal, debido a su capacidad para fomentar la comunicación y la colaboración entre compañeros, estudiantes y educadores, reproduce las intenciones subyacentes en los intercambios comunicativos, dando lugar a diversas manifestaciones para expresar ideas y conceptos.

La lectura y la escritura se erigen como las dos modalidades de comunicación más preeminentes en el contexto escolar. Estos procesos se conciben como elementos transversales que no solo contribuyen a la construcción del conocimiento, sino que también sirven como medios para la transmisión de saberes. Por lo tanto, su relevancia trasciende más allá de la mera competencia en la manipulación de estructuras, en concordancia con la perspectiva de Van Dijk (1983). En cambio, se enfatiza en la riqueza que estos procesos poseen en el contexto de la experiencia social del individuo.

De esta manera, el acto de escribir adquiere una dimensión significativa como un proceso que implica la inmersión en la cultura, la adquisición de destrezas en el uso de los géneros y las herramientas discursivas inherentes a cada disciplina, según señalan Castelló et al. (2011). No obstante, en la realidad de la mayoría de los escenarios educativos en Colombia, ya sea en el ámbito de la Educación Básica, Media o Universitaria, se observa una pérdida del valor intrínseco de la escritura en la experiencia humana. En ocasiones, se la reduce a un objeto con un propósito meramente instrumental o evaluativo.

Dentro de este contexto, es fundamental identificar el significado que adquiere el concepto de escritura académica y su relación con otras nociones pertinentes, con el objetivo de esclarecer la discusión sobre su función en el entorno universitario, que constituye el núcleo central de esta investigación.

1.1 Escritura académica

Hablar acerca de la escritura implica referirse a un proceso comunicativo que se desenvuelve dentro de un contexto específico. En este sentido, el individuo que se embarca en la tarea de escribir se ve influido por las demandas de dicho contexto y adapta su discurso en consecuencia. La escritura, en calidad de práctica social, implica que previamente se han adquirido las convenciones que rigen la expresión de ideas y que estas convenciones son validadas en contextos particulares.

Desde esta perspectiva, ser un partícipe activo de la cultura escrita implica haber internalizado, en diversos grados de competencia, la herencia cultural que establece, según la perspectiva de un grupo social determinado, las formas legítimas de utilizar el vasto conjunto de conocimientos, procedimientos, valores y actitudes que la escritura engloba (Pérez y Rincón, 2013).

Esta visión de la escritura valida su relevancia tanto en el ámbito individual como en el social. Conforme a la reflexión de Bazerman (2008), la escritura se convierte en un medio de comunicación que supera las limitaciones de tiempo y espacio, desempeñando diversas funciones cruciales. Entre estas funciones se encuentran la alineación de pensamientos, la orientación y la habilitación de acciones como la concreción de acuerdos y la aproximación entre individuos. De esta manera, escribir se revela como un proceso de mayor amplitud, en el cual el autor se embarca con el propósito de llevar a cabo una tarea comunicativa específica. En este sentido, puede afirmarse que "los procesos cognitivos implicados en la escritura constituyen un hábito de pensamiento que trasciende incluso la calidad estilística o elegancia de un escrito" (Villavicencio, et al., 2018, p.18).

La escritura, en su calidad de actividad de índole social, constituye una práctica que amalgama elementos tanto íntimos (subjetivos) como externos (objetivos). En este proceso, los individuos se enfrentan a las demandas que se les plantean, ejecutando acciones que están mediadas por las peticiones que les son formuladas y respondiendo a los estímulos y propósitos que los acompañan. Este fenómeno se desenvuelve en un contexto particular, donde la situación comunicativa y el contenido que se pretende expresar adquieren un significado de gran relevancia.

En realidad, las personas se apropian de su propio discurso y hacen uso de una amplia gama de referencias. Son capaces de interactuar tanto en registros formales como informales, adaptándose de manera eficaz a las circunstancias comunicativas que se les presentan.

Dentro de este contexto, es pertinente realizar una breve revisión de las contribuciones de Bajtin (1982) y Ducrot (1984) en relación con la naturaleza dialógica de los enunciados. A pesar de que la escritura se sitúa en un nivel de dominio de un código y posee un valor significativo en términos de la información que comunica, es esencial recordar que el texto se

forja a partir de enunciados individuales, y son estos enunciados los que se estructuran con el propósito de llevar a cabo una acción comunicativa específica.

Sostener esta perspectiva implica comprender la escritura como un proceso reflexivo y dialógico que capacita al autor para responder a una solicitud comunicativa particular. En esta tarea, el escritor amalgama sus intereses, creencias y elementos subjetivos, al tiempo que se apropia de conocimientos externos, los cuales pueden ser compartidos socialmente o formar parte del acervo cognitivo individual.

El carácter enunciativo que se menciona desempeña un papel fundamental en la comprensión del concepto de escritura académica. Al abordar este término, nos referimos a lo que Ducrot (1984) denomina la "polifonía de la enunciación", donde la voz del comunicador incorpora múltiples voces que se entrelazan en función de sus propios intereses y necesidades comunicativas. En este contexto, la escritura deja de ser una actividad en la que un individuo enfrenta una tarea de manera aislada para transformarse en un proceso comunicativo en el que el autor debe tomar decisiones cruciales en cuanto al manejo del código y, al mismo tiempo, asimilar el discurso de otros.

Este proceso puede llevarse a cabo de manera directa mediante el uso de citas, o bien, empleando estrategias como la alusión, el parafraseo o incluso lamentablemente, el plagio.

La escritura académica no puede ser concebida de manera simplista como una actividad mecánica o como el mero resultado de una acción aislada. En su lugar, debe ser considerada en todas las dimensiones que involucra. Esta perspectiva es respaldada por Bazerman (2012), quien argumenta que a medida que las personas desarrollan su comprensión del mundo comunicativo, sus prácticas de lectoescritura pueden evolucionar para adaptarse a una comprensión más profunda de lo que la escritura puede lograr y cómo lo hace. Estas prácticas

transformadas, a su vez, pueden influir en que otros individuos perciban y se desenvuelvan en el mundo de la comunicación de maneras novedosas.

Este mundo comunicativo engloba la experiencia concreta de la escritura, especialmente en el contexto académico. Quienes aprenden y utilizan la escritura en un entorno académico no solo deben adquirir destrezas en la producción de diferentes tipos de textos requeridos en dicho ámbito, sino que también deben incorporar sus conocimientos y saberes en la construcción de sus escritos. De este modo, su escritura se nutre de una combinación de competencia lingüística y contenido, con un enfoque en los conocimientos que dominan y lo que han aprendido a través de las contribuciones de otros.

Este proceso se asemeja a lo que Flowers y Hayes (1981) describen como un proceso de pensamiento, el cual está dirigido hacia un objetivo específico que el autor va cumpliendo a través de la consecución de metas intermedias.

Un aspecto crucial que debe destacarse en relación con la escritura académica es su estrecha conexión con el ámbito académico. La adquisición y posterior desarrollo de la competencia escrita tienen lugar en un contexto en el cual el aprendiz reconoce las estructuras y funciones que le permiten comunicarse de manera efectiva con su entorno circundante. A pesar de que las investigaciones sobre la adquisición y el dominio del lenguaje (Luria, 1985; Vigotsky, 1986; Bruner, 1989) han demostrado que este proceso se configura a partir de las relaciones sociales y culturales que el individuo establece con su entorno, es evidente que la institución educativa desempeña un papel determinante en la orientación que adquiere dicho proceso.

El entorno educativo tiene un impacto significativo en la evolución de la competencia escrita, llegando a convertirse en uno de los componentes esenciales para el desarrollo de procesos cognitivos de mayor complejidad.

Abordar el tema de la escritura implica, especialmente en el entorno escolar, la estructuración de significado a través de una serie de construcciones textuales que, según la perspectiva de Van Dijk (1983), convergen no solo en términos de su forma, sino también en relación con la intención y el mensaje que se comunica a través de ellas. Esto conlleva a la conclusión de que el proceso de aprendizaje de la escritura, en el contexto de la educación primaria y secundaria, reviste una importancia fundamental. Durante esta etapa, los estudiantes adquieren diversos niveles de competencia en cuanto a las formas textuales que serán empleadas en sus estudios universitarios y en contextos técnicos y laborales.

En este sentido, los estudiantes progresivamente identifican qué tipos de textos son reconocidos y valorados por la sociedad, cómo estos se agrupan en géneros específicos y en qué situaciones es apropiado su uso, dado que "los géneros ejercen una influencia palpable en la estandarización de la experiencia humana; como hemos señalado, se convierten en instituciones" (Camps y Uribe, 2008, p.6).

No obstante, es importante señalar que a pesar de que el panorama pueda parecer prometedor, los procesos metacognitivos que involucran las reflexiones mencionadas previamente no siempre se alinean con la realidad experimentada por los estudiantes. En varios momentos de su proceso de aprendizaje, se ven enfrentados a ejercicios o prácticas de escritura que tienen una conexión limitada o poco coherente con el propósito y las expectativas que se encuentran en los escenarios donde se solicita su desempeño. Como lo argumenta Marín (2006), esta disonancia no proporciona a los estudiantes los recursos necesarios para cumplir con los requerimientos de la sociedad contemporánea.

Desde esta perspectiva, no resulta sorprendente que la escritura, cuando se la contempla en el contexto universitario, se manifieste como un proceso intrincado que ejerce una influencia significativa en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Esto se debe a que, en la

universidad, las habilidades comunicativas asumen una dimensión distinta, ya que se convierten en una parte integral de la transformación del estudiante en un profesional competente.

Este enfoque concuerda con la noción de literacidad académica, como argumentan Cassany y Castellá (2011). Este concepto engloba el conocimiento, la maestría en el uso del lenguaje y del código escrito, los roles que se desempeñan al escribir y leer, la adaptación de géneros en diversas situaciones sociales, y, además, una comprensión de la escritura que va más allá de la simple ejecución de una tarea o ejercicio. Esta visión se fundamenta en la importancia de la escritura en un contexto que abarca tanto el aprendizaje como la adquisición de un conocimiento especializado. Como lo afirma Bazerman (2012), "las identidades y formas de vida se construyen dentro de estos espacios sociales cambiantes y se identifican a través de actos comunicativos reconocibles" (p. 54), siendo la escritura uno de los principales ámbitos donde esto ocurre.

1.2. Estudios Sobre Escritura Académica

Haciendo referencia a Camps et al. (2022), es evidente que, en las últimas décadas, la escritura académica ha sido objeto de una abundante cantidad de investigaciones en distintos contextos y en diversas tradiciones universitarias. No obstante, uno de los desafíos persistentes ha sido la dificultad de establecer un marco compartido en lo que respecta a los géneros específicos de la escritura académico-científica, así como la percepción que tanto estudiantes como profesores tienen respecto a los textos escritos en diferentes disciplinas del plan de estudios. Este desafío ha sido discutido y analizado en profundidad por numerosos académicos, entre los que se incluyen Carlino (2003, 2005), Castelló et al. (2012), Castelló y Mateos (2015), Chitez y Kruse (2012), Corcelles, Oliva, Castelló y Milian (2015), Ganobcsik-Williams (2006), Gardner y Nesi (2012), Lea y Stierer (2009), Lea y Street (2006), Lillis y Scott

(2007), Mateos, Villalón, de Dios y Martín (2007), Russell (2012), Solé et al. (2005) y Street (2009), entre otros.

La discusión se enfoca en cómo los estudiantes internalizan conocimientos y cómo adaptan sus ideas en relación con las formas convencionales de hacerlo, considerando que "ser escritor académico implica comprender la lógica de la herencia cultural y de las disciplinas científicas que involucran diversas relaciones textuales" (Hernández Vargas y Marín Cano, 2018, p. 66). En este sentido, estas formas convencionales demandan competencias específicas que se originan en las distintas disciplinas científicas que se enseñan en la institución educativa (Villavicencio et al., 2012). Una de estas competencias es la escritura, la cual, como se mencionó en la sección anterior, potencia los procesos de adquisición de conocimiento y facilita su desarrollo a través de tipologías textuales específicas.

Es importante destacar que este proceso no se desarrolla de manera clara durante los primeros semestres de la universidad, ya que el enfoque previo a esta etapa difiere tanto en términos de la forma como del contenido de la escritura. Esta observación se fundamenta en la idea de Carlino (2003), quien sostiene que las "diferencias en la concepción atribuida al conocimiento y en las expectativas de su uso configuran culturas particulares que se reflejan en métodos y modelos de pensamiento y escritura" (p. 410).

Desde la década de 1970, ha habido un amplio debate sobre la relación entre el proceso de escritura y la adquisición de conocimiento. En este contexto, surgió el movimiento "Writing Across the Curriculum" (WAC) en Estados Unidos, con la premisa fundamental de que el lenguaje desempeña un papel esencial en la construcción del conocimiento disciplinario. Por lo tanto, se propuso que la enseñanza de la escritura no debería limitarse simplemente a la corrección de estructuras gramaticales y aspectos ortográficos, sino que debería orientarse hacia la forma en que la escritura puede facilitar el aprendizaje (Carlino, 2004).

Este enfoque destacó la importancia de considerar estrategias que fortalezcan la escritura no solo como una materia a enseñar, sino como una herramienta fundamental para el aprendizaje. Se abogó por una perspectiva más amplia y pragmática en la enseñanza de la escritura, que trascendiera los enfoques tradicionales hasta ese momento utilizados

Junto con el movimiento "Writing Across the Curriculum" (WAC), surgieron otros movimientos como "Writing to Learn" (WTL) y "Writing in the Disciplines" (WID). Estos enfoques se centraron en cómo los estudiantes mejoran su pensamiento y su proceso de aprendizaje al dominar los discursos específicos de cada disciplina y al utilizar las estructuras genéricas para organizar y buscar conocimiento. En este sentido, "Writing in the Disciplines" (WID) revivió la noción del impacto que tiene la escritura en diversas áreas de formación académica, ya que escribir se convierte en una habilidad esencial que el estudiante en proceso de formación debe utilizar en todos los contextos en los que se desenvuelva

Esta concepción resalta la importancia de los contextos y entornos donde se lleva a cabo la escritura, los cuales ejercen un impacto que trasciende la mera finalidad de cumplir con una tarea y contribuyen a contextualizar el texto o la producción escrita. El impacto de esta última radica en su capacidad para influir en la forma en que las diferentes perspectivas epistemológicas, haciendo referencia a la tradicional distinción entre las ciencias exactas y las humanidades, adoptan la escritura como parte integral de los entornos de formación

En este contexto, las hipótesis sobre la relación entre escribir y aprender han sido abordadas por Klein (1999) y Bazerman (2009). Klein plantea que los escritores generan conocimiento "en el acto de escribir", externalizan sus ideas y emplean estructuras de género para organizar y recuperar conocimiento. Por otro lado, Bazerman resalta que los efectos cognitivos de la escritura son variados y diversos, y están influenciados por factores como el género del texto, el contexto y las prácticas institucionales.

Además, Klein y Boscolo (2016), al realizar una revisión exhaustiva del concepto de "Writing to Learn" (WTL), destacan la falta de consenso en su definición. Los autores también señalan la evolución desde concebir la escritura como una actividad orientada a la producción de lenguaje hasta comprenderla como un proceso psicológico con diversas funciones y géneros vinculados a contextos socioculturales específicos. En este enfoque, se pone un fuerte énfasis en el aprendizaje epistémico y reflexivo, y se explora la influencia de los géneros en el proceso de aprendizaje. Además, se cuestiona si la instrucción y las prácticas provenientes de disciplinas lingüísticas son suficientes para enseñar a escribir y aprender en otras áreas del conocimiento.

Una perspectiva igualmente notable proviene de Bazerman (2009), quien establece una conexión entre la reconfiguración cognitiva y la escritura, considerándola como una herramienta que facilita la reflexión y los procesos metacognitivos. Bazerman argumenta que el aprendizaje trasciende el mero contenido disciplinario o el dominio de géneros específicos, ya que la escritura en contextos profesionales promueve un cambio en la posición personal del individuo y facilita una nueva dimensión del proceso de aprendizaje.

En este contexto, es relevante mencionar el movimiento "AcLits" (Academic Literacies), que ha contribuido al análisis de la escritura académica desde diversas perspectivas, como las estrategias de estudio, la socialización académica y las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Este enfoque resalta la importancia del contexto disciplinario en la escritura y pone un énfasis significativo en las prácticas culturales y los géneros discursivos. Además, el concepto de enculturación académica ha sido objeto de estudio, destacando que se trata de una actividad situada, histórica, dialógica y en constante evolución, que se desarrolla en espacios donde estudiantes, profesionales y comunidades discursivas se reconfiguran y transforman en la práctica.

En este sentido, Camps et al. (2022) subrayan la dificultad de definir con precisión este tipo de escritura, ya que se ha establecido una distinción provisional entre escritura académica y escritura científica, donde los textos académicos son producidos por estudiantes y los textos científicos por investigadores o científicos. La tradición de investigación propone un esquema que considera dos ejes: el de escritura académica-no académica y el de escritura científica-no científica, lo que da lugar a cuatro espacios distintos de producción escrita: educación superior formal, géneros científicos escritos por investigadores en contextos de educación superior, escritos en entornos empresariales, industriales, gubernamentales o no productivos, y géneros científicos producidos por investigadores fuera de las instituciones de educación formal.

No obstante, se reconoce la complejidad de esta distinción y se resalta la estrecha intersección entre el ámbito académico y científico y el profesional, lo que dificulta la diferenciación clara entre ambos tipos de escritura. Muchos textos académicos tienen como objetivo preparar a los estudiantes para participar en el mundo científico o profesional, lo que conlleva cuestiones relacionadas con la identidad y la integración en comunidades científicas y profesionales más amplias.

Para abordar estos procesos complejos de escritura en contextos escolares y universitarios, se propone el término "escritura en situación académica", ya que permite una perspectiva más amplia. Se considera que la escritura, entendida en un sentido amplio como las marcas hechas en una superficie, actúa como un instrumento de regulación y autorregulación en la actividad de los escritores. Estas marcas activan ideas, dirigen la atención, coordinan acciones y proporcionan medios de relación entre ellas, contribuyendo a dar sentido a los textos de acuerdo con la situación específica en la que se encuentren.

En el caso del desarrollo de la escritura académica, esta perspectiva implica la necesidad de que el estudiante desarrolle una conciencia metacognitiva en la que no solo reconozca su rol

como autor, sino que también comprenda el propósito y la importancia de escribir en su proceso de formación. Este es un aspecto complejo, ya que, como señalan Camps et al. (2019), la tendencia a enfocarse excesivamente en el producto final o prestar atención exclusivamente a la construcción del texto puede impedir una reconfiguración de la actividad en beneficio del aprendizaje o del dominio de la escritura.

En este sentido, Camps et al. (2022) destacan que la teoría de los géneros discursivos y la teoría de la actividad proporcionan un marco para comprender la escritura académica desde una perspectiva dinámica y contextual. Por lo tanto, es importante comprender la relación que existe entre la escritura y los géneros discursivos, ya que este aspecto desempeña un papel fundamental en el desarrollo de esta investigación.

1.3 Escritura académica y género discursivo

El concepto de género discursivo se fundamenta en la perspectiva de Bajtín (1982), quien sostiene que la actividad humana se desarrolla en diversos contextos relacionados con el lenguaje. En sus estudios, Bajtín explora la tensión entre la institucionalización de los géneros (como ensayos, artículos científicos, etc.,) y la noción de género como una práctica social. Con frecuencia, la educación académica aborda los géneros de manera estática, centrándose en sus características lingüísticas y discursivas, sin tener en cuenta cómo la especificidad de las actividades en las que los géneros emergen y operan afecta a la escritura.

En contraste, se adopta una perspectiva dinámica de los géneros discursivos, siguiendo la línea de trabajo de Miller (1984). De esta manera, se concibe el género como una acción, una respuesta retórica a demandas recurrentes y situaciones socialmente compartidas. Los géneros no se consideran como entidades externas, sino que constituyen la propia actividad de escritura. Se enfatiza la importancia de reconocer no solo los géneros ya institucionalizados, sino también los géneros más ocultos o intermedios que los estudiantes también deben

dominar. Estos géneros adicionales pueden facilitar el proceso de construcción del conocimiento tanto en términos de contenidos como de géneros académicos o profesionales. En esta línea, Bazerman (2012) argumenta que los géneros pueden considerarse como dominios que se construyen de manera discursiva. En otras palabras, a través de los géneros se forja un entramado cultural específico que, de manera directa, comunica claramente las intenciones que subyacen. De este modo, los géneros no surgen como construcciones aisladas, sino que se desarrollan en respuesta a intenciones comunicativas particulares, lo que les otorga un poder significativo en el contexto de la escritura académica.

Parodi (2009) plantea que el género se puede entender como "una constelación de potencialidades de convenciones discursivas". Esto se refiere a las relaciones cognitivas que existen entre los interlocutores en un acto comunicativo. En este sentido, cuando se enfrenta la tarea de escribir un texto, el autor es capaz de adaptar y emplear su conocimiento en función del contexto y las relaciones sociales que rodean lo que está escribiendo. El género discursivo deja de considerarse como una producción externa del individuo y se comprende teniendo en cuenta tres dimensiones específicas: la dimensión cognitiva, la dimensión social y la dimensión lingüística (Parodi, 2009).

En esta perspectiva, el autor trae a colación su comprensión del género, teniendo en cuenta la relación implícita que este guarda con un contexto social específico. Este proceso implica la aplicación de conocimientos lingüísticos que toman forma a medida que se intercambian ideas y se organizan en función de la comunicación deseada. Por lo tanto, el individuo adquiere un papel más significativo en una realidad que implica una escritura menos mecánica y más comprometida con un proceso dialógico concreto.

En el contexto académico, se observa una clara tendencia a utilizar los géneros discursivos como un medio para fortalecer el sentido de pertenencia a una comunidad, en este caso, la

comunidad disciplinaria. Según Bazerman (2012), la pertenencia se logra cuando el escritor se esfuerza por emplear los recursos retóricos y la apropiación de un discurso específico para evitar interrupciones que lo saquen del marco al que debe adherirse. Esto se ha logrado a través de las pautas y expectativas que rodean las experiencias de escritura de los estudiantes.

Por otro lado, Parodi (2009) sostiene que es la misma comunidad disciplinaria la que define qué géneros discursivos son apropiados y cuáles no en los contextos de la disciplina. Por lo tanto, además de investigar cómo se conciben las demandas de escritura, también es esencial examinar qué se espera de aquellos que están aprendiendo en determinadas disciplinas académicas.

Este aspecto se manifiesta en la incorporación de los géneros académicos y profesionales en la enseñanza de la escritura académica. De esta manera, escribir va más allá de simplemente reproducir información de manera técnica y se convierte en una actividad que constituye en sí misma una acción retórica dentro de un ámbito comunicativo definido (Miller, 1984; Curry y Lillis, 2003; Prior y Bilbo, 2011). En este sentido, aquellos que están inmersos en el proceso de escritura académica aprenden a expresarse con las particularidades propias del contexto profesional en el que se están formando, lo que contribuye al desarrollo de una identidad específica en ese contexto.

1.4 Escritura académica y teoría de la actividad

En este contexto, es importante destacar la influencia de las teorías cognitivas y de la psicología, basadas en las ideas de Leontiev (1981) y Vigotsky (1986), en cuanto al papel de la actividad y las acciones de los individuos en el contexto social. Según Engeström (1987), esta perspectiva es fundamental para comprender la relación que los individuos establecen

con los objetos, ya que son estos objetos los que otorgan significado a la práctica humana. La actividad mediada por objetos específicos evidencia la apropiación de ciertas formas que son validadas por el contexto social y cultural en el que se desenvuelven.

El concepto de actividad y la relación entre sistemas de actividad desempeñan un papel relevante en esta perspectiva. La teoría se centra en la interacción social y la organización y regulación del comportamiento humano a través de ella. La actividad humana surge de motivos con origen en condiciones sociales y en el desarrollo personal. Esta actividad se articula en niveles de acciones y operaciones, y se interrelaciona con sistemas de actividad que influyen en su desarrollo y significado. En otras palabras, las acciones individuales se enmarcan en sistemas de actividad más amplios que determinan su sentido y significado dentro de un contexto social y cultural dado.

La dinámica de la actividad se fundamenta en la interacción social, ya que los sistemas pueden entrecruzarse y entrar en conflicto, lo que promueve el aprendizaje. En este sentido, la escritura se considera un conjunto de acciones que van más allá, dependiendo de su significado para el individuo que la realiza. Responder a una demanda comunicativa, ya sea en entornos académicos, interacciones sociales o en el ámbito virtual, requiere que la persona ajuste el significado de lo que quiere expresar y emplee las herramientas adecuadas. Esto lleva a la idea de que responder a una tarea de escritura va más allá de simplemente aprender reglas o códigos (el primer paso de la actividad) y se adentra en el nivel de la significación. En este nivel, el individuo otorga importancia a su propia experiencia, no solo para cumplir con una solicitud, sino también para transformar su experiencia cognitiva.

No obstante, como argumentan Camps y Uribe (2008), la relación entre la actividad humana y los sistemas de actividad mediados por la cultura no siempre es armoniosa, como puede observarse en situaciones como responder a una tarea, redactar un ensayo o enviar un correo

electrónico, entre otras. Esto se debe a que no existe una única percepción del objeto ni un único motivo para responder o llevar a cabo una actividad. Estas situaciones generan diferentes niveles de respuesta ante las solicitudes que se realizan y demuestran que las actividades y significaciones humanas evolucionan según las circunstancias y las transformaciones sociales y culturales. En algunos casos, esto conduce a la formulación de un nuevo objetivo colectivo y a un esfuerzo conjunto para producir un cambio; tanto el objeto como el motivo de la actividad se reevalúan para adoptar un horizonte de posibilidades más amplio que en el modo anterior de la actividad (Larripa y Erausquin, 2008).

Los géneros discursivos, por lo tanto, desempeñan un papel fundamental en este proceso, ya que activan la participación de los elementos del sistema y permiten la creación de significados coherentes en sistemas articulados y en constante desarrollo. Los escritores utilizan su conocimiento previo sobre estos géneros para identificar similitudes y diferencias en nuevas situaciones de escritura, lo que puede dar lugar a la creación de nuevos géneros híbridos. Su comprensión dinámica y su relación con la actividad humana enriquecen la comprensión de la escritura académica y su proceso de aprendizaje.

El enfoque propuesto por Camps y Uribe (2021) sobre la escritura en contextos académicos se centra en los procesos de producción de textos en entornos educativos de diversos niveles y áreas de contenido. Este enfoque se enfoca en comprender los procesos involucrados en la producción de textos y los objetivos establecidos, en lugar de centrarse exclusivamente en el resultado final o en una tipificación predefinida del texto esperado. Se trata de un enfoque que pone énfasis en la actividad de escribir en sí misma, considerando los aspectos dinámicos y contextuales de la escritura académica.

El desafío de distinguir entre la escritura académica y la escritura científica se debe a la convergencia de al menos dos sistemas de actividad en situaciones de aprendizaje de la

escritura, según Camps et al. (2022). Estos sistemas no son mutuamente excluyentes, ya que los estudiantes deben aprender a producir textos apropiados para las formas discursivas específicas de las diferentes disciplinas que estudian. Al mismo tiempo, al producir estos textos, los estudiantes se integran en comunidades científicas o profesionales a las cuales solo pueden acceder si adoptan las formas de comunicación propias de esas comunidades, incluyendo los géneros discursivos que las caracterizan. Por ejemplo, un estudiante de medicina necesitará aprender a redactar informes clínicos, mientras que un estudiante de derecho deberá hacerlo con informes jurídicos y un estudiante de literatura con reseñas y críticas de libros, entre otros ejemplos específicos de géneros discursivos.

Además, en la mayoría de los estudios universitarios se espera que los estudiantes produzcan tesis y artículos relacionados con la investigación científica, lo cual tiene un enfoque más cercano a la academia y la investigación que a la práctica profesional. Los estudiantes, en estos casos, deben lidiar con al menos dos sistemas de actividad: el académico, como resultado de su condición de estudiantes, y otro profesional o científico que da significado a los géneros discursivos que están aprendiendo a utilizar. Es importante destacar que muchas de las actividades de escritura académica están diseñadas para facilitar el aprendizaje de los contenidos de la asignatura, lo que agrega otra capa de complejidad a la distinción entre los géneros académicos y científicos o profesionales. En resumen, la convergencia de estos sistemas de actividad en la escritura académica hace que sea desafiante trazar una línea clara entre los géneros discursivos propios de la formación académica y aquellos utilizados en el ámbito científico o profesional.

Considerando el contexto previamente expuesto, resulta crucial explorar la concepción de la escritura académica como un proceso comunicativo fundamental. Esta perspectiva será detallada en la sección siguiente.

1.5 La escritura en los contextos formativos: el afianzamiento de la competencia comunicativa

En el proceso de desarrollo de habilidades en el ámbito de la escritura académica, se ha enfatizado la capacidad de los estudiantes para reproducir información y elaborar ideas en los textos que producen. Aunque la reflexión sobre la contribución y la relación entre la escritura académica y el entorno universitario sugiere una visión ideal en la que se habla de un proceso de conocimiento que impregna al estudiante en formación, es evidente que esta visión ideal no siempre se corresponde con lo que ocurre en los contextos educativos. Esto se debe a diversas situaciones, influenciadas no solo por los intereses inherentes, que se centran en lo que dictan los planes de estudio académicos, sino también por las concepciones que tanto estudiantes como docentes tienen sobre lo que implica escribir, especialmente en términos de su función comunicativa

En este sentido, Bazerman (2014) argumenta que la escritura en las áreas temáticas se aleja considerablemente de lo que los estudiantes piensan o quieren expresar. En el contexto de la formación profesional, a menudo se observa que los estudiantes pierden su voz, ya que, a pesar de tener algo que decir, lo que expresan no se corresponde o no se entiende, lo que lleva a que, como señala Bazerman (2014), la escritura, que debería ser "un vehículo del pensamiento, la creatividad, la originalidad y la comunicación, pierda su alegría y motivación" (pp. 25-26). En este contexto, la escritura a menudo se reduce a una evaluación basada en notas, y no se reconoce que escribir implica un acto comunicativo situado y relacionado con los intereses y las necesidades del escritor.

Es innegable que existe una discrepancia entre la concepción de la escritura académica como un medio de comunicación y la manera en que se percibe y se practica en la realidad educativa. A pesar de la importancia atribuida a la escritura en el ámbito universitario, la experiencia de

escribir a menudo no refleja esta importancia, ya que se centra más en la evaluación y en cumplir con las expectativas académicas que en la comunicación efectiva.

Castelló (2002) destaca que las concepciones individuales y compartidas sobre la escritura académica son cruciales para el éxito en el entorno universitario. Estas creencias pueden influir en cómo los estudiantes abordan la escritura y en cómo se relacionan con el proceso. Por lo tanto, es esencial comprender y abordar las concepciones erróneas o limitadas sobre la escritura académica para promover un enfoque más auténtico y efectivo en la comunicación escrita en la educación superior,

Las concepciones de los estudiantes sobre las tareas de escritura académica pueden analizarse desde dos perspectivas: la cognitiva y la emocional, como señalan Martínez-Fernández et al. (2016). En el ámbito cognitivo, se relacionan con la construcción de ideas y el proceso de aprendizaje que implica la escritura de un texto. Sin embargo, este proceso no siempre es lineal ni claro para los estudiantes. Como menciona Castelló (2002), en algunos casos, la escritura no se sitúa en un contexto comunicativo concreto, lo que dificulta que los estudiantes comprendan la importancia de la escritura como una actividad comunicativa significativa. En lugar de ello, la escritura se centra en cumplir con una demanda académica sin una verdadera afinidad con el contenido transmitido.

Además, existe una brecha entre lo que los estudiantes entienden que deben hacer y utilizar (en términos de estrategias de escritura) y lo que realmente logran, considerando sus conocimientos y habilidades. En resumen, las concepciones de los estudiantes sobre la escritura académica pueden no estar alineadas con la comprensión profunda y efectiva de la escritura como un proceso comunicativo y de aprendizaje.

La percepción de la escritura desde una perspectiva reflexiva también influye en la forma en que los estudiantes estructuran sus textos, ya sea de manera profunda o superficial, como

menciona Ortiz Casallas (2011). La planificación, escritura y revisión de los textos forman parte del proceso de escritura y están influenciados por las percepciones que los estudiantes tienen sobre cómo deben abordar la escritura, según lo planteado por Martínez-Fernández et al. (2016).

La reflexión sobre la escritura puede llevar a los estudiantes a considerar la organización y estructuración de sus ideas de manera más profunda, lo que a menudo se traduce en textos más coherentes y efectivos. Sin embargo, si los estudiantes no tienen una comprensión clara de la importancia de este enfoque reflexivo en la escritura, es posible que tiendan a producir textos más superficiales que no reflejen plenamente su comprensión del tema. Por lo tanto, la percepción de la escritura como una actividad reflexiva puede tener un impacto significativo en la calidad de los textos académicos producidos por los estudiantes.

La relación emocional y motivacional que los estudiantes tienen con la escritura académica es un aspecto importante por considerar. Según Lonka et al. (2014), la escritura académica puede generar una variedad de reacciones y estrategias motivacionales en los estudiantes, algunas más efectivas que otras. Esto se debe a que escribir en un contexto académico implica no solo expresar ideas, sino también cumplir con las demandas y expectativas específicas de un entorno universitario, donde se valoran las formas de comunicación socialmente legitimadas en disciplinas particulares.

La motivación y las emociones desempeñan un papel clave en la forma en que los estudiantes abordan la escritura académica. Un estudiante motivado y emocionalmente comprometido con la tarea es más propenso a dedicar tiempo y esfuerzo a la planificación, escritura y revisión de sus textos. Por otro lado, un estudiante desmotivado o ansioso puede experimentar dificultades para comprometerse plenamente con el proceso de escritura.

Por lo tanto, comprender y abordar las dimensiones emocionales y motivacionales de la escritura académica puede ser fundamental para ayudar a los estudiantes a mejorar sus habilidades de escritura y su rendimiento en contextos universitarios.

La competencia comunicativa es un concepto fundamental en el estudio de la escritura académica y se refiere a la capacidad de un individuo para comunicarse efectivamente en un contexto determinado. A lo largo de la historia, este concepto ha sido objeto de diversas definiciones respaldadas por concepciones teóricas en lingüística y psicología (Fontich et al. 2023).

La competencia comunicativa no se limita únicamente al dominio de las reglas gramaticales y las habilidades lingüísticas, sino que abarca una serie de componentes interrelacionados, que incluyen:

Conocimiento lingüístico: comprende el dominio del vocabulario, la gramática y la sintaxis necesarios para producir un texto coherente y cohesivo.

Conocimiento sociolingüístico: implica la comprensión de las normas culturales y sociales que rigen la comunicación en un contexto específico, como las convenciones de género discursivo y los aspectos pragmáticos de la comunicación.

Conocimiento discursivo: se refiere a la comprensión de cómo se estructuran y organizan los textos en diferentes contextos y géneros discursivos, así como la capacidad de producir textos apropiados para situaciones comunicativas específicas.

Conocimiento estratégico: involucra la capacidad de utilizar estrategias efectivas para planificar, revisar y editar textos, así como para adaptarse a las demandas de diferentes audiencias y propósitos comunicativos.

En el contexto universitario, la competencia comunicativa es fundamental, ya que los estudiantes deben ser capaces de producir textos académicos que cumplan con las normas y expectativas de sus disciplinas. Esto implica no solo un conocimiento profundo de los contenidos, sino también la capacidad de comunicar esos conocimientos de manera efectiva a través de la escritura.

Por lo tanto, comprender y desarrollar la competencia comunicativa es esencial para que los estudiantes tengan éxito en su formación académica y profesional, así como en su capacidad para contribuir al conocimiento en sus respectivos campos.

Efectivamente, el concepto de competencia comunicativa ha evolucionado a lo largo del tiempo y ha enriquecido nuestra comprensión de la comunicación y el lenguaje. Inicialmente, el estructuralismo lingüístico se centraba en las habilidades lingüísticas tradicionales, como hablar, escribir, leer y escuchar, y en los componentes del lenguaje como sistema, como la fonología/fonética, morfología, sintaxis y léxico.

Sin embargo, en la década de 1970, Dell Hymes introdujo el término "competencia comunicativa" y amplió la noción de competencia lingüística tradicional al incluir la dimensión pragmática. Este enfoque reconoció que la competencia comunicativa no se limita solo a la gramática y la sintaxis, sino que también involucra la capacidad de comprender y utilizar el lenguaje en contextos sociales y culturales específicos.

Posteriormente, en 1980, Canale y Swain propusieron una ampliación del concepto de competencia comunicativa al dividirla en tres subcompetencias: gramatical, sociolingüística y estratégica. La subcompetencia gramatical se relaciona con el conocimiento lingüístico clásico, la sociolingüística se enfoca en el contexto sociolingüístico y sociocultural, y la estratégica se refiere a las estrategias comunicativas utilizadas para lograr el éxito en la comunicación.

Posteriormente, Canale (1983) añadió una cuarta subcompetencia, la discursiva, que se centra en la comprensión y producción de textos y discursos completos.

Este modelo de competencia comunicativa ha sido ampliamente aceptado en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, especialmente en el enfoque comunicativo, ya que reconoce la importancia de desarrollar habilidades comunicativas más allá de la gramática y la sintaxis. Ayuda a los estudiantes a adquirir las capacidades necesarias para comunicarse efectivamente en una variedad de contextos y situaciones, lo que es fundamental en el mundo globalizado y diverso en el que vivimos.

En los años 90, se produjo una evolución en la comprensión de la competencia comunicativa con la propuesta de Bachman y Palmer (1996), quienes presentaron un modelo más complejo. Su enfoque integraba la competencia lingüística, que abarca tanto la organización como la dimensión pragmática del lenguaje, junto con la competencia estratégica y metacognitiva. Este modelo buscaba reconfigurar el concepto de habilidad lingüística al relacionarlo estrechamente con el contexto y las características específicas de la actividad comunicativa de un hablante.

Más recientemente, Hulstijn (2011), basándose en la lingüística chomskyana, desarrolló una distinción entre la competencia lingüística central, que comprende los conocimientos lingüísticos clásicos, y la competencia periférica. La competencia periférica incluye dimensiones metalingüísticas y estratégicas que son fundamentales para comprender y utilizar el lenguaje en situaciones reales de comunicación. Esta perspectiva reconoce que la competencia comunicativa va más allá de la mera gramática y se centra en cómo las personas utilizan estrategias y metacognición para comunicarse eficazmente.

En resumen, a lo largo de las décadas, el concepto de competencia comunicativa ha evolucionado desde una visión centrada en la competencia lingüística tradicional hasta modelos más complejos que incorporan dimensiones pragmáticas, estratégicas y

metacognitivas. Estos modelos reflejan una comprensión más completa de la comunicación y destacan la importancia de considerar el contexto y las habilidades comunicativas en situaciones del mundo real.

Los enfoques socioculturales de la competencia comunicativa consideran que el uso de la lengua es central y colocan la competencia lingüística en un lugar secundario o en la periferia de la comunicación. Desde esta perspectiva, se concibe la lengua en una dualidad de uso y comunicación, donde las estructuras lingüísticas adquieren significado y relevancia en función de su ocurrencia específica en contextos concretos.

Estos enfoques sostienen que las lenguas solo existen en las prácticas verbales, es decir, en el acto mismo de comunicarse. La lengua adquiere vida y sentido a través de su uso en situaciones de comunicación reales. Por lo tanto, la competencia comunicativa se basa en la capacidad de las personas para utilizar el lenguaje de manera efectiva y apropiada en situaciones concretas y contextualizadas. Esto implica no solo conocer las reglas gramaticales y las estructuras lingüísticas, sino también comprender cómo se aplican en la interacción comunicativa.

En síntesis, los enfoques socioculturales consideran que la lengua se manifiesta y cobra significado en el contexto de la comunicación real. Las estructuras lingüísticas se explican y comprenden en función de su uso en situaciones específicas, y las lenguas solo existen en las prácticas verbales y en el acto de comunicarse. La competencia comunicativa se centra en la habilidad para utilizar el lenguaje de manera efectiva y apropiada en contextos concretos y en la comprensión de cómo las dimensiones sociales y culturales influyen en la comunicación.

En el contexto educativo, resulta esencial que tanto el conocimiento del sistema lingüístico como las habilidades relacionadas con el uso del lenguaje, incluyendo aspectos discursivos y pragmáticos, sirvan de cimiento para un desarrollo apropiado de la competencia comunicativa.

Según Hulstijn (2011), esta competencia conlleva la adquisición de la cognición lingüística necesaria para desenvolverse eficazmente en situaciones de comunicación específicas y en modalidades particulares, como escuchar, hablar, leer o escribir. Para alcanzar este objetivo, se fusionan dos componentes esenciales: la comprensión de la información lingüística (que abarca el conocimiento de las formas y significados) y la capacidad para procesar esta información con fluidez (habilidad). Además, en el ámbito del aprendizaje de segundas lenguas, el Marco Europeo Común de Referencia (2003) aborda tanto las competencias generales como las competencias comunicativas, desglosadas en tres dimensiones: lingüística, sociolingüística y pragmática. Estas propuestas reconocen que las habilidades comunicativas, tanto en la producción como en la recepción del lenguaje, ya sea de forma oral o escrita, están intrínsecamente relacionadas en el contexto de la comunicación humana y frecuentemente cumplen un papel de intermediación entre los interlocutores.

Así, dirigir las prácticas de escritura académica, en lo que respecta a la utilización de géneros discursivos, académicos y/o profesionales, conlleva una dimensión comunicativa que debe ser aprovechada. Esta perspectiva sugiere una relación dialógica, dado que toda acción comunicativa está intrínsecamente vinculada al contexto en el que se desarrolla.

1.6 Escritura académica y dialogismo

Cuando se habla de escritura académica y la perspectiva dialógica que implica, es importante señalar que la investigación internacional en el campo de la escritura en la educación superior o escritura académica aborda una amplia variedad de temas (Fontich, 2021). Entre estos, se destacan la perspectiva de la escritura en las diferentes áreas del conocimiento (MacArthur, Graham y Fitzgerald, 2016); la relación entre la escritura y la teoría de la actividad (Russell, 2019); la exploración de géneros discursivos en contextos virtuales (Miller y Kelly, 2017); y el estudio de la escritura como objeto de conocimiento a través de los géneros académicos y los

procesos reflexivos (Camps y Castelló, 2013). Todos estos enfoques coinciden en la importancia de abordar de manera explícita las características de los diversos géneros para comprender el uso del lenguaje, especialmente el escrito, como una actividad contextualizada con funciones epistémicas y repercusiones en la construcción de la identidad académica y profesional (Castelló y Mateos, 2015; Street y May, 2017).

La noción de identidad académica cobra relevancia al considerar la escritura como una herramienta para articular dicha identidad en el diálogo con otros miembros de la comunidad disciplinaria. Los estudiantes progresivamente se integran en esta comunidad y, a su vez, contribuyen a darle forma. Desde esta perspectiva, la identidad académica se vincula estrechamente con el razonamiento crítico y la habilidad de convocar diversas voces en el texto, incluyendo la propia voz (Corcelles, Castelló y Mayoral, 2015; Bazerman 2010). Esto implica emplear estrategias discursivas dialógicas, como el reconocimiento de ideas, la ubicación de referentes, la identificación de matices, la ratificación y justificación, el contraste y la paráfrasis. Estas estrategias se materializan a través de recursos lingüísticos específicos, como la citación, la modalización, la estructura argumentativa, los conectores, entre otros.

Lo mencionado anteriormente se relaciona con la propiedad dialógica de la lengua, especialmente en la escritura de lo que Bajtín denomina géneros secundarios o elaborados. En este contexto, la noción de "espacio dialógico" (Wegerif, 2019) se refiere al carácter interactivo de la lengua, donde el diálogo entre individuos no se limita únicamente a un intercambio oral con turnos de palabra, sino que también se manifiesta en instancias lingüísticas escritas. Esto es particularmente relevante en el ámbito de la escritura académica, donde se invocan múltiples voces con el propósito triple de establecer el marco de conocimientos del cual partimos, identificar los aspectos que merecen mayor atención y presentar nuestra contribución (Lonka et al., 2018).

Este mecanismo ilustra el fenómeno conocido como "efecto ratchet", que ha sido descrito en estudios socioculturales (Engeström, 2015). Según este fenómeno, a nivel sociogenético, las comunidades humanas se enfrentan a nuevos desafíos mediante un proceso dual que implica recurrir al conocimiento legado por generaciones previas, el cual está arraigado en instituciones académicas y profesionales, y al mismo tiempo, reformular ese conocimiento para hacerlo relevante en el contexto de nuevos retos. En el ámbito de la formación disciplinaria, la escritura académica, entendida como un espacio dialógico, actúa como el motor que impulsa el desarrollo de la identidad profesional, basado en el pensamiento crítico, y facilita el cultivo de la propia voz en un diálogo con voces ya establecidas.

El pensamiento crítico se caracteriza como un tipo de pensamiento analítico y evaluativo que se basa en la confianza en la razón para mejorar los procesos de pensamiento. Este enfoque se rige por principios de humildad, cortesía y empatía intelectual. Además, el pensamiento crítico implica la necesidad de cuestionar la credibilidad de las fuentes de conocimiento, examinar las suposiciones, evaluar los razonamientos y determinar la aceptabilidad de las conclusiones. Esto se logra mediante la formulación de preguntas pertinentes y esclarecedoras, así como la capacidad de desarrollar y respaldar las propias opiniones y argumentos (Miller & Kelly, 2017).

El aspecto dialógico de la escritura facilita la utilización del lenguaje en contextos concretos, lo que impacta tanto en lo que se comunica como en la manera en que se hace. El aprendizaje va más allá de simplemente comunicar contenido, ya que, al hacerlo, también se profundiza en el conocimiento de ese contenido. El proceso de socialización a través de diversas actividades comunicativas y el uso de géneros discursivos específicos en estas actividades contribuyen al desarrollo de la capacidad crítica y de la identidad académica y profesional.

Es fundamental destacar que, en el contexto del carácter dialógico de los géneros discursivos, estos juegan un papel esencial en la comprensión de cómo participar en las acciones de una comunidad específica. El proceso de aprendizaje está intrínsecamente relacionado con la adquisición de competencias en los géneros discursivos característicos de cada campo de conocimiento y actividad particular. Por lo tanto, cobra relevancia que los estudiantes adquieran la habilidad de utilizar los géneros discursivos que son pertinentes para sus futuras actividades, tal como ocurre en el caso de los docentes que necesitan aprender a utilizar informes, presentaciones o comunicaciones dirigidas a las familias, entre otros.

Este enfoque, de naturaleza sociocultural, destaca la importancia de abordar la competencia comunicativa y el pensamiento crítico en contextos particulares, considerando los géneros discursivos característicos de cada campo y disciplina. La utilización del lenguaje está intrínsecamente ligada a las prácticas sociales y culturales, y el aprendizaje efectivo se logra a través de la comprensión y el dominio de los géneros discursivos relacionados con el contenido y las actividades específicas. De esta manera, el desarrollo de la identidad docente y la preparación para el entorno profesional se ven mejorados al enfocarse en géneros discursivos explícitos en lugar de limitarse a la imitación de estructuras lingüísticas.

Por lo tanto, es fundamental reconocer la competencia comunicativa como un elemento central en la formación de futuros profesionales y ciudadanos en el currículo educativo. De esta manera, las instituciones académicas pueden contribuir al desarrollo de profesionales reflexivos que sean capaces de cuestionar y criticar de manera constructiva tanto sus propias ideas como las de otros, a través de la escritura en diversos contextos de comunicación. En resumen, en el ámbito formativo, todas las materias ofrecen oportunidades para cultivar la competencia comunicativa, enseñando a los estudiantes a utilizar una amplia variedad de géneros discursivos que abarquen tanto lo académico como lo no académico

1.7 Consideraciones sobre la identidad académica

En relación con las ideas previamente expuestas, es fundamental examinar el término "identidad académica", que desempeña un papel fundamental en la investigación propuesta. Según Hyland y Sancho (2012), este concepto abarca tanto la expresión oral como la escrita. Esto se alinea con lo planteado por Castelló et al. (2011), quienes sostienen que "escribir en contextos académicos implica la incorporación deliberada y el diálogo con los discursos ya existentes, de tal manera que esta combinación personalizada de discursos sociales revela la identidad del autor" (p. 4).

En este sentido, al retomar la idea de que la escritura representa una actividad social, ubicada en un contexto comunicativo particular, es esencial reconocer que el escritor trasciende la mera adaptación de su lenguaje y se convierte en un interlocutor activo. Este concepto nos permite comprender la naturaleza dialógica del proceso de escritura, el cual no se concibe únicamente como una acción del autor, sino también como un intercambio comunicativo destinado no solo a quien lo produce, sino también a quien lo lee, y que se centra en intereses específicos.

En el ámbito universitario, la construcción de la identidad académica se forja mediante la interacción del aprendiz con su entorno, abarcando diversas áreas de conocimiento a las que se enfrenta. Este proceso, según Castelló et al. (2011), se describe como la "enculturación de los géneros" y consiste en que los estudiantes se apropian de diferentes herramientas y estrategias discursivas, incluyendo las formas reconocidas social y culturalmente en el contexto académico. Utilizan estas herramientas como parte de su inmersión en una comunidad académica específica, ya que se parte del supuesto de que dominar una disciplina implica, en gran medida, el dominio de sus formas discursivas específicas o su lenguaje particular (Castelló et al., 2011, p. 2).

No obstante, las cuestiones relacionadas con la escritura y, por lo tanto, la forma en que se construye la identidad académica en este proceso, parecen carecer de una conexión sólida. Esto se debe a la forma en que se aborda el texto escrito y a las perspectivas que tanto los profesores como los estudiantes tienen sobre lo que se escribe en la universidad. En este sentido, Colmenares (2013) sostiene que, en lo que respecta a la escritura y los procesos de autoría, paradójicamente, en la universidad "es, por decir lo menos, ilusorio". Sin embargo, estamos de acuerdo en que en los entornos universitarios es fundamental que las personas en formación adquieran habilidades escritas que les permitan elaborar textos académicos (p. 204).

Es pertinente profundizar en el concepto de identidad académica, comenzando por su construcción y explorando la perspectiva que ha tenido en el ámbito de la escritura.

1.8 Noción de identidad académica

El concepto de identidad ha sido objeto de estudio en diversas áreas del conocimiento, especialmente en las ciencias sociales y humanas. Desde esta perspectiva, se ha analizado cómo los individuos se representan a sí mismos y construyen su propia imagen en relación con los demás. Este proceso está intrínsecamente vinculado a las relaciones sociales y culturales, y se lleva a cabo a través del lenguaje, permitiéndoles desarrollar una forma de percibir el mundo y de entender su posición en relación con quienes los rodean.

Es importante aclarar el concepto de identidad, que ha sido objeto de diversas interpretaciones a lo largo del tiempo. Autores como Ivanič (1998) han abordado la identidad en relación con conceptos como la voz, la posición, el posicionamiento, la subjetividad y el ser. Estos términos están relacionados entre sí, pero su interpretación puede variar significativamente según la

perspectiva desde la cual se aborden. En el contexto de este trabajo, nos centraremos en la noción de identidad académica.

El concepto de identidad académica se refiere a la construcción que realiza un individuo en el contexto académico, especialmente en el ámbito universitario. Esta construcción se desarrolla a medida que el individuo se involucra y forma en un campo disciplinario específico en una carrera o área profesional. La identidad académica está influenciada tanto por el campo de estudio como por los intereses y necesidades personales del individuo. En esta relación, se entrelazan las expectativas y demandas de la sociedad y la cultura que lo rodean, y estas influencias se manifiestan, entre otras cosas, a través del lenguaje, que se vuelve evidente en los procesos de alfabetización académica en la universidad.

La perspectiva en torno a la construcción de la identidad académica, en línea con las ideas de Ivanič (1998), señala que este proceso es de naturaleza gradual. En el contexto de la educación superior, los estudiantes que ingresan a este nivel se ven sometidos a una transformación que afecta tanto sus concepciones previas como su adopción de los discursos externos que prevalecen en un ámbito disciplinario específico. En este sentido, es fundamental comprender cómo lograr una presencia destacada en la escritura y, al mismo tiempo, identificar los recursos retóricos utilizados para expresar sus intereses y conocimientos (Ivanič & Camps, 2001; Hyland, 2008; Castello, et al., 2011). Este aspecto puede resultar en ocasiones poco claro para los estudiantes novatos.

En su análisis de la escritura académica, Tardy (2012) aporta una perspectiva relevante que también se puede aplicar al concepto de identidad. En este contexto, se argumenta que la voz desempeña un papel fundamental al construir la identidad, y esta voz se manifiesta tanto a nivel individual como en un contexto social y dialógico más amplio. Desde una perspectiva individual, es posible identificar el rol que la voz juega en la escritura académica,

especialmente en relación con el estilo utilizado por el autor (Elbow, 2007; Hyland, 2008), lo cual influye en las decisiones tomadas durante la composición de un texto.

La dimensión social de la voz se refiere a la manera en que los textos surgen dentro de un contexto social y cultural específico. Este concepto está estrechamente relacionado con la identidad académica, ya que quien escribe toma decisiones influenciadas por los géneros discursivos considerados fundamentales en el ámbito académico. Cuando se escribe, la voz del autor (yo) se manifiesta, y esta voz se entrelaza con las relaciones sociales y culturales que indican la apropiación de las formas institucionalizadas dentro de un contexto académico particular (Ivanič, 1998; Castelló, et al., 2020).

La perspectiva dialógica de la voz, en el contexto de la identidad académica, contribuye a superar la aparente separación entre el autor y los contextos sociales y culturales que lo rodean. Esta aparente separación se desvanece cuando se reconoce que la construcción de la voz no ocurre de manera aislada, sino que implica la integración de diversos elementos, como los discursivos, retóricos, pragmáticos y socioculturales, que permiten al autor apropiarse de otras voces y fusionarlas en su propia expresión. Además, el elemento dialógico en la escritura da lugar al reconocimiento del lector como un participante activo en la interpretación del texto. En el caso de un texto escrito, el lector desempeña un papel fundamental al atribuir significado a lo que lee y al evaluar la eficacia de las ideas presentadas (Tardy, 2012). En consecuencia, la interpretación del lector evidencia el dominio del dialogismo en el ámbito de la escritura y contribuye al desarrollo de la identidad académica.

1.9 Identidad académica y escritura

La reflexión sobre la identidad académica y el campo de la escritura académica ha sido objeto de estudio en diversas corrientes de investigación lingüística (Ivanič, 1998). Estas

perspectivas, que incluyen la semiótica, la sociolingüística y la pragmática, han abordado cuestiones relacionadas con la forma en que se gestionan distintos significados. La elección de los términos, su significado en un contexto particular y su adaptación a las intenciones y situaciones específicas revelan las complejas relaciones inherentes a la escritura, todas mediadas por el autor.

Un aspecto relevante en esta relación entre identidad y escritura se relaciona con la naturaleza de los textos, específicamente en cuanto a los géneros discursivos en los que se enmarcan. A pesar de que existen directrices generales sobre las características y estrategias discursivas de estos géneros, es evidente que los detalles específicos que emergen durante su construcción son el resultado de los intereses y percepciones de grupos sociales particulares. Estos aspectos permiten que los autores se sitúen en contextos concretos (Ivanič, 1998).

Estos contextos particulares, como el entorno universitario, desempeñan un papel crucial en la construcción de la identidad académica. Esta noción se relaciona estrechamente con la escritura académica, ya que al escribir y tomar decisiones sobre qué incluir en los textos y cómo abordarlos, se ponen en juego múltiples identidades o "yo". Estas identidades están destinadas a responder a las demandas específicas de las situaciones de escritura (Li y Deng, 2018). Estas decisiones no se limitan únicamente al uso del discurso escrito, sino que también involucran actos y estrategias retóricas (Li y Deng, 2018). Sin embargo, según Ivanič (1998), es importante destacar que esta concepción refleja la naturaleza dinámica del manejo discursivo, que está en constante evolución, influido por las creencias y dominios cambiantes del autor.

De esta manera, los géneros discursivos que se emplean en el ámbito universitario se definen en función de intereses específicos, ya sea con el campo disciplinario o determinados por el

plan de estudios, lo que Ivanič (1998) describe como comunidades discursivas. El estudiante que se involucra en la escritura académica adopta un papel que lo sitúa en un contexto académico particular. En este enfoque de la experiencia formativa, el autor debe fusionar sus intereses personales y emplear lo que Ivanič (1998) denomina una actividad heterogénea, ya que los géneros discursivos no están restringidos a una única forma y permiten a los participantes en la comunicación utilizar diversas estrategias para expresar sus objetivos comunicativos.

En esta perspectiva, se destaca el papel fundamental de la intertextualidad, un aspecto textual que revela cómo los autores de textos académicos utilizan recursos para desarrollar sus ideas. En el proceso de escritura, los autores demuestran sus conocimientos, pero también deben incorporar fuentes consideradas autorizadas para respaldar sus puntos de vista debido a las convenciones institucionales. Por lo tanto, se enfrentan a la tarea de decidir qué fuentes incluir y cómo hacerlo, ya que deben tomar decisiones pertinentes para comunicar eficazmente sus ideas. En el contexto académico, estas elecciones están guiadas por las normativas disciplinarias a las que pertenecen. Además, la intertextualidad se manifiesta cuando se incorporan las voces de otros individuos, como mentores, profesores o expertos en el tema en cuestión (Ivanič, 1998; Calle-Arango, et al., 2021).

En ese contexto, las relaciones de intertextualidad en la escritura desvelan la manera en que los escritores configuran su identidad académica. Como señala Calle-Arango, et al., (2021), las prácticas discursivas son las herramientas que permiten a los individuos responder a las demandas comunicativas que surgen en los entornos en los que participan. En consecuencia, cuando se aspira o se requiere ajustarse a un determinado contexto, es necesario adaptar las modalidades discursivas y, al mismo tiempo, identificar cómo transmitir la información de manera apropiada. Esto se debe a que en las instituciones educativas y en otros ámbitos en

los que el discurso juega un papel fundamental, existen normativas institucionalizadas que deben seguirse para ser considerado un interlocutor válido (Ivanič, 1998).

En el proceso de integración en una comunidad educativa, no solo se manejan las ideas individuales, sino que también se interiorizan las ideas prevalecientes en las comunidades discursivas específicas. La intertextualidad, por lo tanto, no se limita a la incorporación de voces vinculadas a las ideas o temas citados de manera directa o indirecta, sino que también se refiere a la forma en que se combinan diversos discursos que son asimilados y, al mismo tiempo, desarrollados de manera original por aquellos que buscan establecer su propia voz en los contextos académicos en los que participan.

1.10 La identidad académica en el contexto universitario

En relación con el concepto de identidad académica y su interacción con la escritura, es relevante explorar la relación entre la identidad y los procesos que tienen lugar en el ámbito universitario. Siguiendo la noción de comunidades discursivas de Ivanič (1998), la universidad puede ser considerada como un espacio en el que se utilizan diversos géneros discursivos que deben ser dominados por aquellos que participan en contextos disciplinarios en todos los niveles de formación. Sin embargo, los estudiantes novatos que ingresan a estos contextos, que en ocasiones pueden ser cerrados o sujetos a prácticas establecidas por los currículos o las tradiciones disciplinarias, deben apropiarse de ideas y discursos existentes para, a partir de ellos, desarrollar su propia voz, lo que se refleja en los textos que producen.

Por lo tanto, prevalece una perspectiva que reconoce la influencia del género discursivo y la escritura académica en el desarrollo de la identidad del estudiante universitario, ya que se busca fomentar la expresión genuina de los estudiantes y su capacidad para plasmarla en los textos que producen (Castelló et al., 2011). Este enfoque, como se ha discutido anteriormente,

está vinculado al desarrollo de la identidad. De esta manera, cuando se escribe en un contexto académico específico, el autor se convierte en un miembro de esa comunidad y gradualmente moldea su identidad. Sin embargo, es importante destacar que la sensación de inferioridad o la falta de conocimiento pueden ralentizar este proceso, especialmente entre los estudiantes que recién ingresan a entornos académicos universitarios (Ivanič, 1998; Lonka, 2014). Esta situación puede llevar, como señala Bazerman (2014), a considerar que los textos académicos deben mantener un enfoque estrictamente objetivo, relegando la voz personal a un segundo plano en la redacción.

Lo mencionado anteriormente plantea desafíos en el ámbito de la escritura debido a la aparente dicotomía entre lo objetivo, considerado como conocimiento, y lo subjetivo, relacionado con los intereses y el saber del estudiante. Esta dicotomía se manifiesta en la manera en que se abordan las dinámicas de escritura en los textos pertenecientes a géneros discursivos institucionalizados en contextos disciplinarios específicos.

Es evidente que los géneros discursivos permiten a las comunidades académicas expresarse de acuerdo con las convenciones establecidas y las particularidades que los caracterizan, lo que a su vez facilita la incorporación de los individuos en dichos contextos y contribuye al desarrollo de su identidad académica. Sin embargo, este enfoque plantea dificultades, ya que a menudo se percibe a los géneros como estáticos y, por lo tanto, no reflejan la perspectiva de Bajtin (1982) sobre las situaciones reales de comunicación, donde la interacción entre lo objetivo y lo subjetivo se manifiesta de manera más integrada y abierta.

Las reflexiones previas sobre los géneros y el contexto universitario arrojan luz sobre otras dimensiones del concepto de identidad académica. Más allá de simplemente manejar convenciones retóricas o aspectos textuales, se trata de entender al autor como un individuo ubicado en un contexto disciplinario particular. Este individuo tiene la capacidad de jugar con los géneros discursivos y toma decisiones estratégicas para expresar su cercanía y posición

con respecto a ideas específicas (Hyland, 2005; 2015). La noción de cercanía, según Hyland (2015), refleja cómo el escritor adapta su discurso para conectarse con la comunidad, utilizando los recursos a su disposición para asegurarse de que sea comprendido, al mismo tiempo que establece su posición distintiva dentro de una comunidad particular (Bazerman, 1998). Por lo tanto, considerar los géneros discursivos implica comprender que, debido a su naturaleza dialógica, el escritor se configura como un miembro de un contexto educativo específico.

De esta manera, la percepción de una comunidad disciplinaria implica comprender también las formas específicas en que sus miembros escriben y se relacionan con los géneros discursivos que emplean. Por consiguiente, la identidad académica se forja simultáneamente con la internalización y el dominio de las convenciones retóricas seleccionadas, que están arraigadas principalmente en las prácticas compartidas. En este contexto, es interesante destacar la observación de Hyland (2015) de que este enfoque influye en la forma de escribir. Por ejemplo, en las Ciencias Humanas, es común que el autor se posicione y participe en la construcción de sus textos, a diferencia de las Ciencias Exactas, donde esta práctica se evita. Además, en lo que respecta al manejo de la intertextualidad, en las Ciencias Humanas, debido a la heterogeneidad de los lectores que no presuponen un contexto altamente compartido, se requiere un mayor uso de citas en comparación con las Ciencias Exactas, donde se presume una secuencia de interés establecida y, por lo tanto, se evita el uso excesivo de citas.

Esta explicación de los procesos disciplinarios también se refleja en la validación de las afirmaciones y en el uso de estrategias retóricas en el texto, como señala Hyland (2015). La perspectiva sobre la autoría y la forma se manifiesta en la construcción misma de los textos académicos. Por esta razón, es común encontrar que en los textos científicos se emplean estrategias discursivas que utilizan un lenguaje conciso, preciso y estandarizado. Por otro lado, en el ámbito de las humanidades, los textos tienden a ser más extensos, ya que siguen una

secuencialidad que implica un enfoque distinto hacia el lector, orientado hacia la explicación o presentación detallada de una idea. Aquellos que se consideran parte de una comunidad académica comprenden estos enfoques y los incorporan, lo que les permite adaptar su dominio de los géneros discursivos y construir su identidad académica.

1.11 Identidad académica y género argumentativo

Según Bajtin (1982), en los géneros discursivos existe una relación intrínseca entre el individuo que pertenece a un grupo y la comunidad en la que se encuentra (Ivanič, 1998; MacArthur et al. 2016). Esta relación se manifiesta en todas las interacciones comunicativas en las que participa. En este sentido, es fundamental examinar el género argumentativo, que es ampliamente utilizado en el contexto universitario y guarda una estrecha conexión con la construcción de la identidad académica de aquellos que se encuentran inmersos en un campo disciplinario de formación.

Abordar la escritura del género argumentativo implica examinar cómo los estudiantes desarrollan textos que defienden una postura mediante argumentos y cómo logran persuadir o convencer a su audiencia. Esta perspectiva involucra tanto la competencia comunicativa como el aspecto dialógico del lenguaje, ya que no se trata únicamente de presentar una idea, sino también de lograr persuadir o convencer a otros. Para alcanzar este propósito, los textos generados incorporan una fuerte dimensión del yo, que se entiende como la construcción de la identidad del autor. Asimismo, se considera la voz que se manifiesta en el texto, la cual está relacionada con los conocimientos adquiridos a través de la interacción con la comunidad educativa a la que el escritor pertenece, además de la organización de la estructura argumentativa.

Padilla (2019) argumenta que, al omitir ciertas actividades centradas en la escritura, es esencial identificar el perfil del escritor, ya que la distinción entre principiantes y expertos refleja

la capacidad de apropiación o las dificultades que surgen al escribir. En este contexto, los estudiantes universitarios, sin importar su nivel de educación, se enfrentan a la tarea de redactar textos que pertenecen al género argumentativo. Este género se entiende aquí, siguiendo la perspectiva de Vignaux (1978), como la capacidad de persuadir a otros mediante la construcción de una representación discursiva en función de las ideas que se desean comunicar.

En consecuencia, el estudiante se posiciona discursivamente, incorporando su voz con el propósito de construir lo que Castro y Sánchez (2013) denominan perspectiva, un elemento necesario para expresar y respaldar sus ideas. Este posicionamiento se logra mediante la interconexión de diversas expresiones léxicas y el uso de estructuras gramaticales que permiten comunicar los sentimientos y juicios personales que se encuentran presentes en los textos argumentativos que se generan. De esta manera, emerge un diálogo intersubjetivo entre el escritor y el lector, quienes comparten un contexto común y otorgan significado a las ideas transmitidas, ya sea aceptándolas o rechazándolas.

En la relación entre el desarrollo de la identidad académica y el género argumentativo, se evidencia que la construcción de la identidad académica, especialmente en los primeros semestres de formación, implica una interacción con otros. Los conceptos y conocimientos propios de los campos disciplinarios se aplican en la creación de textos que se ajustan a la comunidad discursiva en la que el estudiante se encuentra. Estos textos también incorporan otras voces, lo que, en términos de intertextualidad, contribuye al desarrollo de argumentos respaldados por autoridades, ejemplos, hechos, entre otros, que estén coherente y bien estructurados. La efectividad de estos textos es evaluada por la comunidad disciplinaria en la que se presentan, en su mayoría, los docentes, quienes requieren este tipo de actividades como parte de la formación de los estudiantes.

Es fundamental destacar que la competencia argumentativa constituye un elemento intrínseco en el proceso de enseñanza-aprendizaje en todas las disciplinas académicas (Castro y Sánchez, 2013). Esta relevancia no se limita únicamente a ciertas áreas, como las Ciencias Humanas, ya que el acto de argumentar es una modalidad discursiva presente en todas las interacciones humanas mediadas por la comunicación (Cervera, 2020). No obstante, es importante señalar que el género discursivo y la formación académica a veces han simplificado el género argumentativo. Más allá de institucionalizarlo como una práctica que conlleva intenciones específicas y se manifiesta en contextos particulares, como en la redacción de ensayos y reseñas críticas, a menudo se reduce al dominio de estructuras discursivas (Camps, et al., 2022). Aunque estas estructuras son indudablemente relevantes, a veces se perciben como el único objetivo de la escritura académica en la universidad.

2. DOCENTES Y APRENDICES

2.1. La noción vygotkiana de conceptos espontáneos y científicos

Los conceptos espontáneos y científicos son términos empleados en el ámbito educativo para describir dos categorías de conocimiento que los estudiantes pueden poseer sobre determinados temas. Estas categorías se distinguen por su origen, grado de formalidad y nivel de precisión.

Según Fontich (2016), los modelos conceptuales se basan en un conjunto de conceptos que Vygotsky (1986) categorizó como espontáneos o científicos. Miller (2011) sostiene que los conceptos espontáneos, como "flor", operan "de manera similar o al mismo nivel que los nombres más específicos para objetos y sirven como sustitutos de los nombres en lugar de representar un nivel superior de organización". En contraste, los conceptos científicos, que forman parte de un sistema, se relacionan indirectamente con los objetos a través de otros conceptos dentro del mismo sistema (por ejemplo, "flor" en relación con "planta", "vegetación" y "margarita") (p. 113). Mientras que los conceptos espontáneos se originan en la experiencia personal de un individuo y son empíricos y contextualmente específicos, los conceptos científicos son sistemáticos, abstractos y generalizables, y "revelan las cualidades esenciales de una entidad o proceso" (Lantolf y Poehner 2014, p. 60). Desde una perspectiva vygotkiana, los conceptos desempeñan un papel relevante en la formación de la conciencia, dado que configuran cómo percibimos, comprendemos y actuamos en el mundo (Lantolf y Poehner 2014).

Lantolf y Poehner (2014, p. 64), plantean que los conceptos científicos deben fundamentarse en "la mejor información disponible generada por los especialistas a través del análisis sistemático de un dominio particular". Sin embargo, estos autores sostienen que, dado que son constructos culturalmente elaborados, los modelos científicos deben someterse a un constante proceso de crítica, o de lo contrario podrían convertirse en realidades rígidas. Esto implica que, en el contexto escolar, es posible discernir cuáles modelos específicos son

intrínsecamente apropiados para lograr los objetivos pedagógicos. Sin embargo, dado que los modelos lingüísticos también son construcciones culturales, pueden estar más orientados a los objetivos de la lingüística que a los objetivos de la educación. Mediante un proceso de escrutinio, es posible determinar qué conceptos de diferentes modelos son más adecuados para satisfacer las necesidades pedagógicas (Camps, 2011).

La comprensión de las concepciones espontáneas de los estudiantes es de vital importancia en el proceso educativo, ya que los docentes pueden utilizar este conocimiento como punto de partida para la enseñanza. La identificación y corrección de concepciones erróneas o malentendidos permite a los educadores construir una comprensión más sólida y precisa de los conceptos científicos en los estudiantes. Además, abordar las concepciones de los docentes es cuestionar cómo se conciben ciertas prácticas y evaluar la influencia de estas concepciones en las estrategias metodológicas empleadas.

Según Camps y Fontich (2018), el conocimiento espontáneo se forja a partir de experiencias prácticas y concretas, centrándose en las propiedades inmediatamente observables de los objetos. Los conceptos espontáneos se encuentran impregnados de experiencias y están estrechamente relacionados con contextos cotidianos, caracterizándose por una falta de organización sistemática que se refleja en una expresión verbal no sistemática, a menudo incompleta y propensa a errores. El desarrollo del lenguaje se basa en la interacción y conlleva la habilidad de hablar sobre el lenguaje que se aprende y utiliza (Taylor, 2000). Durante este proceso, los hablantes elaboran conceptos sobre el lenguaje de la misma manera en que lo hacen en relación con otros aspectos del mundo que les rodea (Miller, 2011). Estos son conceptos espontáneos que se desarrollan sin la necesidad de una enseñanza específica e intencional. La exposición al lenguaje escrito contribuye a la expansión de estos conceptos, que pueden ser más o menos espontáneos.

Muchos de estos conceptos emergen a través de la interacción y están impregnados de conocimiento adquirido durante la educación formal y de lo que la tradición ha vuelto común, como palabras, sustantivos, frases y textos, entre otros (Casas, 2014). No obstante, estos conceptos no son sistemáticos y están intrínsecamente relacionados con los contextos de uso del lenguaje. En esencia, los conceptos espontáneos, también denominados concepciones previas o conocimientos intuitivos, son ideas que los individuos desarrollan de manera natural y sin una instrucción formal específica. Estas concepciones surgen a partir de la observación personal, experiencias cotidianas y razonamientos individuales. En ocasiones, estas concepciones pueden no estar completamente alineadas con las explicaciones científicas establecidas y pueden contener elementos de malentendidos o simplificaciones conceptuales.

El conocimiento científico se caracteriza por ser una generalización de la experiencia humana, tal como se ha consolidado en el ámbito de la ciencia. Los conceptos científicos incorporan dos elementos fundamentales: (a) una sistemática estructuración y (b) un nivel de abstracción más elevado, ya que requieren la identificación de relaciones entre entidades que no son perceptibles de manera directa (Miller, 2011). Estas dos características confieren a tales conceptos la capacidad de ser funcionales en la explicación de la realidad. Este proceso parte de la observación directa de la realidad, seguida de la organización de los datos recolectados y culmina en la formulación de generalizaciones. En consecuencia, el conocimiento científico proporciona una comprensión más profunda y rigurosa de la realidad.

No obstante, la adquisición de estos conceptos no ocurre de forma espontánea; más bien, requiere un proceso de aprendizaje deliberado y, por ende, debe ser objeto de enseñanza. Además, este proceso demanda la presencia de un modelo de referencia, considerando que un modelo no representa la realidad de manera idéntica, sino que constituye una construcción sociocultural diseñada con la finalidad de elucidar la realidad. Por su parte, los conceptos científicos se fundamentan en explicaciones rigurosas respaldadas por evidencia empírica y

teorías científicas ampliamente aceptadas. Estos conceptos se adquieren principalmente a través de la educación formal, ya sea en el ámbito escolar o en instituciones científicas, y se destacan por su alta precisión y su capacidad para describir y explicar de manera coherente los fenómenos del mundo.

Siguiendo la perspectiva presentada por Carey (2011), las concepciones iniciales que los individuos poseen pueden servir como la base para sistemas conceptuales mucho más elaborados. En este sentido, lo que se considera inicialmente como verdadero o válido contribuye a la comprensión de aspectos más complejos y refleja la transformación que ocurre a través del proceso de aprendizaje. Este proceso implica que los individuos modifiquen sus ideas preexistentes, lo que se conoce como cambio conceptual (Carey, 2011). Este cambio conceptual se relaciona con el conflicto cognitivo que puede surgir cuando un concepto se somete a revisión, y este proceso puede desarrollarse de manera progresiva con la influencia de la experiencia, que a su vez está enraizada en la cultura como un factor determinante (Vygotsky, 1986).

En este punto, es fundamental considerar que los cambios conceptuales también están influenciados por las creencias de los individuos. En este contexto, las creencias pueden entenderse como ideas o disposiciones cognitivas (Diez, 2017) que los estudiantes universitarios mantienen con respecto a la escritura. Estas creencias se han desarrollado a lo largo de su proceso de formación y están influenciadas tanto por dimensiones cognitivas como emocionales. La fuerza de estas creencias como ideas está relacionada con el grado de acuerdo respaldado por el razonamiento, así como con el nivel de certeza y conocimiento que poseen.

Al examinar la creencia como una disposición cognitiva (Diez, 2017), se comprende que los estudiantes pueden expresar una idea o concepto sobre la escritura, pero al momento de

escribir, pueden confirmar esa perspectiva o expresar algo completamente opuesto. En este sentido, es posible que el individuo albergue una creencia latente o inconsciente (Diez, 2017) que se manifiesta de formas vinculadas a su comportamiento y que solo pone a prueba cuando se vuelve consciente de ella. Por lo tanto, lo mencionado en relación con los conceptos y las creencias influye de manera significativa en lo que el estudiante considera relevante, en su enfoque o comprensión de la escritura, y en el papel que desempeña como autor en los textos que produce.

Este análisis de las creencias sobre la escritura y el papel de los participantes en estos procesos se ha abordado desde diversas perspectivas. Es esencial comprender en qué consisten estas creencias y, en particular, cómo influyen en los procesos de escritura académica que se desarrollan en el entorno educativo. Para lograrlo, se organiza la revisión y consulta de enfoques de investigación relacionados con estas concepciones de la siguiente manera (ver Tabla 1).

Tabla 1

Organización del abordaje hecho a los estudios sobre creencias y escritura académica

ESTUDIOS DE CREENCIAS SOBRE	docentes y aprendices
	la naturaleza de la escritura
	Escritura, comunicación, saber
	el pensamiento crítico
	la autoeficacia y la escritura
	estrategias de escritura
	la relación entre escritura y contexto sociocultural
	los procesos de aprender y enseñar

2.2. Estudios sobre creencias de docentes y aprendices

La atención prestada a las creencias ha sido especialmente relevante en lo que respecta a las percepciones de docentes y estudiantes acerca de sí mismos y de su rol en un entorno educativo particular. En este sentido, antes de explorar las concepciones sobre la escritura académica, es necesario comenzar por identificar lo que se ha descubierto en relación con los actores principales de este proceso, que en este caso son los docentes y los estudiantes.

2.2.1 Docentes

En relación con los docentes, los estudios sobre creencias han señalado inicialmente que estas forman parte de un sistema cognitivo intrínsecamente relacionado con sus actitudes y valores (Rokeach, 1969, citado en Skott, 2015). A pesar de la falta de un consenso claro sobre la definición del término "creencia", existen cuatro aspectos clave que han orientado la comprensión de las creencias en general en el contexto de la investigación con docentes (Skott, 2015). En primer lugar, se utilizan para describir las construcciones mentales que se consideran o se asumen como verdaderas. En segundo lugar, las creencias están vinculadas a componentes afectivos, a pesar de sus variaciones individuales. En tercer lugar, se argumenta que las creencias tienden a ser relativamente estables en términos temporales y contextuales, y cualquier cambio en ellas suele ser el resultado de un proceso consensuado en contextos sociales significativos.

El último aspecto relevante, centrado en la perspectiva del docente (Skott, 2015), radica en el peso significativo de las creencias en la comprensión y abordaje de la práctica docente. Según Schoenfeld (2011, citado por Skott, 2015), la relación entre creencias y práctica cobra sentido cuando se considera en un contexto específico, ya que existe una correlación sustancial entre el conocimiento y la acción. Buehl y Beck (2015) llevaron a cabo una revisión que reveló tendencias relacionadas con las creencias de los docentes y sus prácticas. En este sentido, algunas investigaciones sostienen que las creencias orientan las prácticas, aunque al analizar

otras tendencias y resultados de investigación, se reconoce que las prácticas se moldean mediante la realización de acciones concretas o en ciertos entornos formativos. Un punto esencial es que, a pesar de que haya perspectivas en las que las creencias no guarden una relación directa con las prácticas pedagógicas, estos autores argumentan que las creencias y las prácticas se influyen mutuamente y también varían en función de los contextos, las personas y las circunstancias.

No obstante, según Skott (2015), es importante destacar que esta relación no siempre se presenta de manera evidente cuando se aborda desde una perspectiva de investigación.

Esto significa que, independientemente del instrumento o enfoque utilizado, pueden surgir discrepancias entre las creencias y las prácticas docentes, lo que indica que las creencias no siempre guían de manera efectiva las acciones en el aula.

Las investigaciones han demostrado que las concepciones de los individuos pueden variar en función de las situaciones en las que se involucren. En este sentido, Cobb (1999) sostiene que cuando se establece una relación en el aula entre el docente y el estudiante, no solo se produce un intercambio de conocimiento, sino que también se ponen de manifiesto las concepciones que ambos poseen en esa dinámica, las cuales influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este contexto, es pertinente destacar las reflexiones de Levin (2015) sobre las concepciones de los docentes, las cuales pueden ser abordadas desde diversas perspectivas. Estas perspectivas incluyen lo que los docentes plantean en su campo de conocimiento, sus percepciones sobre sus estudiantes, su autorreflexión en relación con su enseñanza, los métodos que emplean, así como las consideraciones éticas que surgen y que impactan en su labor docente.

Un aspecto notable en esta revisión es que, aunque estas creencias son de naturaleza individual, existen parámetros o conjuntos de creencias que pueden ser compartidos por los

educadores, emergiendo de fuentes comunes. Fives y Buehl (2009) y Levin (2015), entre otros, han identificado diversas fuentes que contribuyen a la formación de estas creencias compartidas. Estas fuentes incluyen el conocimiento adquirido sobre la enseñanza, que se centra en modelos y prácticas pedagógicas; la educación formal en sí misma, con sus objetivos y desafíos inherentes; los campos de conocimiento y las perspectivas desde las cuales pueden ser abordados; el aprendizaje derivado de la observación; la colaboración con otros, incluyendo pares y otros profesionales educativos; las experiencias personales en la enseñanza; y, por último, la autorreflexión sobre la propia dimensión de ser docente.

Según Buehl y Beck (2015), las creencias desempeñan diversas funciones en relación con el conocimiento docente y sus acciones. Los educadores utilizan sus creencias para determinar qué enseñar, filtrando e interpretando información, al mismo tiempo que consideran las demandas curriculares y normativas. Además, estas creencias son fundamentales para abordar tareas específicas, tanto administrativas como didácticas, como la planificación y las estrategias de evaluación. Asimismo, las creencias desempeñan un papel crucial al guiar las acciones inmediatas en las que los docentes deben participar.

2.2.2 Estudiantes

Las creencias de los estudiantes pueden definirse como los supuestos generales que los aprendices mantienen acerca de sí mismos en calidad de estudiantes y respecto a la naturaleza de lo que están aprendiendo (Rieger, 2009). En el contexto de un estudio centrado en la percepción de estudiantes que están adquiriendo una segunda lengua, se ha observado que estas ejercen una influencia significativa, particularmente en lo que concierne a la dificultad del proceso de aprendizaje y la valoración de la relevancia de sus esfuerzos en su desarrollo académico. En este sentido, se ha identificado que las concepciones que los estudiantes

tienen acerca de sí mismos en el contexto de sus actividades académicas tienen un impacto directo en los procesos de aprendizaje (Rieger, 2009).

En investigaciones sobre el aprendizaje de las lenguas, Orawiwatnakul y Wichadee (2017) resaltan la relevancia de involucrar y empoderar a los estudiantes en los procesos formativos. Argumentan que los aprendices que disfrutan de una mayor autonomía poseen una autoimagen más positiva derivada de las prácticas pedagógicas y de la claridad en la comunicación docente, y son capaces de ejercer un mayor control sobre su propio proceso de aprendizaje, tienden a lograr un mayor impacto en la asimilación del conocimiento y en los resultados de su formación. De hecho, las creencias positivas que mantienen sobre sí mismos guardan una estrecha relación con el grado de influencia en la adquisición de conocimientos y los logros alcanzados en su desarrollo formativo.

Se observa, por lo tanto, que las creencias ejercen una influencia significativa en los procesos de aprendizaje, llegando incluso a determinar su éxito o fracaso, así como a limitar el grado de apropiación de los conocimientos adquiridos. Los estudiantes suelen poseer preconceptos antes de iniciar un curso o programa de formación, y estos preconceptos evolucionan a medida que avanzan en sus estudios (Kuntz, 1999). Las experiencias de aprendizaje previas en entornos formativos anteriores, las interacciones con otros estudiantes y, en algunos casos, con profesores de cursos previamente cursados, desempeñan un papel significativo en la adquisición y modificación de las creencias de los estudiantes. Es importante destacar que el momento de la formación también influye, ya que los estudiantes en etapas avanzadas de sus estudios suelen evidenciar de manera más clara la transformación de sus creencias con respecto a su objeto de estudio. Kuntz (1999) sugiere que es fundamental analizar este fenómeno con el fin de identificar estrategias de enseñanza-aprendizaje más efectivas.

Al abordar las estrategias de aprendizaje, Meshkat y Saeb (2012) argumentan que tomar en consideración las creencias de los estudiantes es esencial para desarrollar estrategias efectivas en la enseñanza de una segunda lengua. En este sentido, se observan correlaciones significativas entre las estrategias metacognitivas de los estudiantes y sus niveles de motivación y expectativas. Victori y Lockhart (1995), citados por Meshkat y Saeb (2012), subrayan la importancia de las creencias en el proceso de aprendizaje de una lengua, definiéndolas como las suposiciones que los estudiantes tienen acerca de sí mismos como aprendices, de los factores que influyen en el aprendizaje de una lengua y de la naturaleza misma del proceso de aprendizaje y enseñanza de una lengua. Además, destacan la necesidad de que los docentes consideren las perspectivas de los estudiantes en sus discursos y prácticas pedagógicas en los contextos de enseñanza de una lengua.

Cuando se aborda el tema de las estrategias de aprendizaje de un idioma, se hace referencia a acciones, comportamientos, pasos o técnicas empleadas con el propósito de mejorar el proceso de adquisición de dicho idioma. No obstante, es innegable que existe una estrecha relación entre las creencias acerca del aprendizaje de un idioma y la forma en que se desarrollan las estrategias de aprendizaje

Una perspectiva adicional sobre las creencias es presentada por Hamman (2005). Hamman aborda el interés en comprender el proceso de aprendizaje de la escritura en los estudiantes y argumenta que los futuros profesionales pueden fortalecer su discurso al basarse en sus propias percepciones sobre la escritura. Esto les permite adoptar una mentalidad más profesional y menos centrada en la adquisición de conceptos académicos. Hamman subraya la importancia de tener en cuenta las creencias de los estudiantes al enseñar escritura, ya que esto les permite desarrollar prácticas pedagógicas que impacten de manera efectiva en el aprendizaje de los estudiantes. Este aspecto es especialmente relevante para la presente investigación, que se enfoca en la formación de docentes.

Asimismo, cabe destacar que los estudiantes exhiben una apreciación disímil en relación con la competencia escrita y su nivel de dominio cuando se han visto inmersos en prácticas pedagógicas que consideran sus intereses específicos, e incluso cuando se les proporciona una orientación explícita acerca de las tareas y métodos correspondientes. De hecho, resulta intrigante observar que, al examinar las creencias sostenidas por los estudiantes, se advierte que aquellos que mantienen la creencia en la posibilidad de adquirir habilidades de escritura demuestran un nivel más elevado de maestría en dicho proceso en comparación con sus pares que no comparten dicha perspectiva.

Un aspecto de considerable relevancia que emerge de la perspectiva de Hamman (2005) es la noción de que la escritura académica se ve significativamente influenciada por las creencias arraigadas en los estudiantes. Paralelamente, se observa que en niveles educativos superiores se otorga una mayor atención a este factor en comparación con etapas de educación más temprana. En este contexto, se sugiere que, con el fin de facilitar el proceso de aprendizaje de la escritura, los estudiantes deben identificar y definir con precisión su propia concepción acerca de la escritura académica y su proceso de adquisición. Esta autoevaluación les proporcionará una mayor claridad en cuanto al proceso mismo y, a su vez, fomentará un elevado grado de motivación en relación con la tarea que deben llevar a cabo.

Este planteamiento puede enriquecerse con las investigaciones llevadas a cabo por Huismana y colaboradores (2020), quienes sostienen que las concepciones que un individuo posee acerca del proceso de adquisición de conocimiento ejercen una influencia notable sobre su proceso de aprendizaje. Este argumento refuerza la premisa de que las creencias epistemológicas se encuentran intrínsecamente vinculadas tanto con la edificación del conocimiento como con su posterior aplicación en el ámbito académico.

2.3 Creencias sobre la naturaleza de la escritura

Uno de los aspectos fundamentales subyacentes a la presente investigación radica en la apreciación de la naturaleza intrínseca de la actividad escritural. En un extremo del espectro de opiniones, encontramos a quienes sostienen que la escritura es una aptitud inalienable, reservada únicamente para un selecto grupo de individuos dotados de un talento innato. Por contraste, en el otro extremo, se halla la corriente de pensamiento que postula que la escritura constituye una habilidad susceptible de desarrollo y mejora mediante la adhesión a una práctica constante y una instrucción adecuada. Esta dicotomía de perspectivas alberga connotaciones de importancia capital en lo que respecta a la orientación que tanto alumnos como educadores pueden adoptar con miras a la mejora de las competencias escriturales.

En el contexto previamente mencionado, el estudio realizado por Anderson y Cuesta-Medina (2019) aborda la cuestión del desarrollo de estrategias efectivas destinadas a mejorar las competencias en el ámbito de la escritura académica entre docentes de inglés a nivel de posgrado. Los autores identifican una disyuntiva significativa en su investigación: a pesar de que los estudiantes poseen competencias tanto en su lengua materna como en una segunda lengua, experimentan dificultades para comunicarse de manera efectiva a través de la escritura. De manera destacada, su estudio revela un desequilibrio entre las competencias requeridas para el nivel de formación de posgrado, las competencias deseables en su campo de especialización y las competencias reflejadas en los textos escritos que los docentes producen.

En líneas generales, Anderson y Cuesta-Medina (2019) concluyen que existe una carencia en el dominio del género argumentativo. Esto se manifiesta en la ausencia de textos que presenten posiciones claramente definidas y respaldadas por argumentos que sustenten una discusión coherente.

Esta perspectiva resalta la importancia de que los docentes en formación posean un sólido dominio de la escritura académica, ya que, sin este dominio, la enseñanza efectiva de dicho proceso se vuelve inviable. Este aspecto suscita preocupación en lo que respecta al nivel de formación de estos docentes. De acuerdo con Anderson y Cuesta-Medina (2019), sus investigaciones indican que las concepciones previas que los estudiantes tienen acerca de la escritura desempeñan un papel significativo en la forma en que abordan esta habilidad. Para muchos estudiantes, existe un nivel de dominio, aunque tiende a centrarse en aspectos gramaticales y expositivos, lo que limita su capacidad de acercarse a la construcción del conocimiento y de desarrollar un enfoque crítico.

De hecho, al profundizar en la percepción de los estudiantes respecto a la escritura académica, se revela una marcada inclinación hacia un enfoque puramente mecánico de dicha actividad. En otras palabras, se considera esencial el dominio de estructuras formales, la correcta utilización de signos de puntuación y una ortografía impecable, independientemente del género textual que se esté componiendo. Estas perspectivas arraigadas en los estudiantes se han forjado en contextos anteriores a su experiencia en programas de posgrado, lo que indica que adquirieron habilidades de escritura sin el componente retórico necesario para la comunicación académica. Un hallazgo significativo relacionado con las concepciones acerca de la naturaleza de la escritura se encuentra en el trabajo de Anderson y Cuesta-Medina (2019), quienes postulan que los desafíos en escritura experimentados por los estudiantes pueden interpretarse como un choque cultural.

Los resultados de la investigación revelan que la inmersión en la cultura académica es una faceta crucial para los estudiantes, imponiendo la necesidad de adquirir un conocimiento profundo de sus convenciones y normativas. Sin embargo, cabe destacar que estas mismas convenciones a menudo permanecen desconocidas incluso para algunos educadores. Este

hallazgo suscita la conclusión de que, más allá de la habilidad puramente técnica de escribir, el choque cultural que se manifiesta ejerce una influencia significativa. Este fenómeno conlleva que los estudiantes tiendan a abordar la escritura de manera mecánica, despojándola de su riqueza y profundidad como género discursivo en el contexto de sus prácticas educativas. Esta perspectiva limitada, a su vez, restringe su comprensión de la importancia intrínseca de la escritura en el desarrollo y la construcción del conocimiento en el ámbito académico.

Hodges, et al. (2019) se alinean con una corriente de investigación previa y plantean la hipótesis de que a pesar de que los educadores en formación reconocen la importancia de la escritura, experimentan inseguridad en relación con la metodología apropiada para abordar su enseñanza. En este contexto, se recalca un punto previamente abordado, que sugiere que la posesión de creencias positivas sobre la escritura capacita a los profesores para transmitir esta percepción positiva a sus estudiantes, fomentando así una visión favorable de la escritura como actividad. Un aspecto de particular relevancia en relación con las creencias acerca de la naturaleza de la escritura es la noción de autoeficacia, la cual, cuando se encuentra en un nivel bajo, tiende a ser pasada por alto por los docentes en sus prácticas de enseñanza de la escritura, según lo argumentado por Hodges, et al. (2019).

En consecuencia, es plausible afirmar que aquellos individuos que poseen una elevada confianza en su capacidad de ejercer eficazmente el acto de escribir tienden a comprometerse de manera recurrente en la práctica de la escritura, tanto en el ámbito educativo como en su desarrollo profesional en diversas disciplinas. Es relevante destacar que esta observación no se limita exclusivamente a los futuros educadores, sino que puede extrapolarse a profesionales de otros campos del conocimiento.

En este contexto, resulta pertinente señalar que la adquisición de competencias en escritura, enriquecidas por una comprensión profunda de los aspectos retóricos, constructivos y

epistemológicos inherentes a este proceso, así como su aplicabilidad en la difusión de investigaciones, contribuye de manera significativa a garantizar la idoneidad de las prácticas de escritura y la producción de textos congruentes con los géneros discursivos que prevalecen en las respectivas comunidades discursivas en las que se desenvuelven los estudiantes.

En el contexto de la concepción acerca de la naturaleza de la escritura, el papel del docente se erige como un elemento de extrema relevancia. Sin embargo, su ejercicio se ve substancialmente influenciado por las concepciones que han dado forma a su formación y práctica pedagógica. Este condicionamiento, en ocasiones, obstruye la capacidad del docente para comprender plenamente cómo guiar el desarrollo de la voz en los textos elaborados por sus estudiantes, como fue señalado por Hodges y colaboradores en su estudio de 2019.

En este sentido, se observa una situación paralela a la descrita anteriormente. A pesar de contar con las herramientas necesarias para la composición de textos, dicha preparación tiende a adoptar una perspectiva mecanicista que relega a un segundo plano al autor y su relación con las ideas que busca expresar. De hecho, se hace evidente que esta misma desconexión se manifiesta en la falta de claridad respecto a la audiencia a la que se dirige el escrito. Esta falta de claridad plantea desafíos tanto para los docentes como para los estudiantes, ya que dificulta la comprensión de la función del interlocutor y cómo adecuar el contenido que se pretende comunicar en función de esta interacción.

Este aspecto revela una significativa fragilidad, puesto que los procedimientos relacionados con la instrucción y la adquisición de conocimientos están intrínsecamente vinculados a las exigencias de una determinada perspectiva en cuanto a la escritura. En ocasiones, se reitera o se evidencia una estructura lingüística preestablecida, sin embargo, no se logra plenamente comprender su auténtica naturaleza, que consiste en ser una actividad comunicativa que

adquiere su verdadero sentido en el contexto de la interacción discursiva y desempeña un papel fundamental en el fomento del desarrollo del conocimiento.

2.4 Creencias sobre escritura, comunicación y saber

Un aspecto de notable relevancia se encuentra en la significativa importancia atribuida a la escritura como una herramienta fundamental en el proceso de comunicación. Aquellos individuos que otorgan un alto valor a la escritura como medio eficaz para la expresión de ideas y la transmisión de conceptos con claridad, suelen invertir una cantidad sustancial de tiempo y esfuerzo en el perfeccionamiento de sus competencias escritas. Por contraste, aquellos que subestiman la trascendencia de la escritura podrían exhibir una menor motivación y compromiso en el proceso de adquisición de habilidades de escritura. En este contexto, es imperativo resaltar que las percepciones individuales acerca de la escritura pueden aportar elementos significativos en lo que respecta a la conformación de concepciones respecto a su función tanto en la comunicación como en la adquisición de conocimiento.

Como se ha mencionado previamente, existe una tendencia en ciertos momentos a adoptar una perspectiva mecanicista en relación con el proceso de escritura en el ámbito académico. Esta perspectiva limitada ha generado cierta confusión en cuanto a las estrategias de enseñanza-aprendizaje que resultan más efectivas para cultivar una comprensión más precisa en los estudiantes universitarios acerca de la naturaleza intrínseca de la escritura en este contexto específico.

Uno de los primeros conceptos cruciales que requiere una elucidación adecuada es la percepción que algunos estudiantes mantienen en torno a su visión como participantes en una comunidad discursiva que opera con parámetros predefinidos, en ocasiones, rígidos. Estos parámetros, una vez dominados, supuestamente facilitarían el acceso a esta comunidad. No

obstante, tal como señala con acierto Suchan (2004), estas estructuras limitan la concepción que los estudiantes novatos tienen de sí mismos como escritores en evolución.

Es comprensible, entonces, que el conocimiento se transmita mediante el acto de la escritura y que la competencia crucial radique en la maestría de este medio. En consecuencia, el conocimiento no surge de manera intrínseca durante el proceso de redacción, sino que, a través del texto escrito, se exponen las perspectivas o descubrimientos alcanzados. Además, esta noción se ve respaldada por la idea de que se debe obedecer a las normas establecidas sin involucrarse en un diálogo sobre lo que se intenta comunicar. Si se concibe la escritura como la mera presentación de información, sin considerar la capacidad de responder o interactuar como un interlocutor que posee saberes, se desvanece la posibilidad de que el texto logre comunicar eficazmente o suscite una respuesta favorable por parte del lector (Suchan, 2004).

En relación con lo expuesto previamente, Pittama y sus colegas (2011) sostienen que, al abordar la problemática del plagio académico, se observa en un primer análisis que los estudiantes presentan una percepción limitada de sí mismos, ya que tienden a creer que carecen de la capacidad para generar contribuciones originales y críticas en el ámbito académico, lo que los lleva a recurrir a la imitación o a apropiarse de las ideas de otros. De manera significativa, esta perspectiva sobre la construcción del conocimiento académico está intrínsecamente relacionada con la noción de identidad académica, dado que la representación de uno mismo como autor y la percepción de control sobre el conocimiento desempeñan un papel fundamental en la formación de la identidad del estudiante dentro de su campo disciplinario.

En este contexto, es importante destacar que la concepción de la escritura como un proceso comunicativo se encuentra restringida por la necesidad de establecer una correspondencia coherente entre el autor y el conocimiento que se pretende transmitir. Cuando los estudiantes

no logran establecer una conexión significativa con el contenido que están escribiendo o cuando perciben que el único propósito de los textos académicos es la mera referencia a fuentes externas (Pittama et al., 2011), la actividad de escribir puede convertirse en una tarea desalentadora, e incluso generar un rechazo hacia la misma.

La capacidad de plantear una posición argumentativa sólida o de manejar un concepto de autoría en relación con el contenido que se está elaborando suele considerarse como una habilidad propia de escritores experimentados o de docentes con una vasta experiencia teórica. En consecuencia, se tiende a pensar que aquellos estudiantes que están cursando programas de formación se enfrentan a una de las tensiones más comunes en el proceso de escritura: la tensión entre expresar su propio pensamiento genuino y ajustarse a los rigurosos estándares establecidos para la escritura académica (Pittama et al., 2011).

Resulta imperativo resaltar que esta tensión adquiere una mayor comprensión al ser examinada en el contexto del género argumentativo. Para ciertos alumnos, este género se percibe como el vehículo idóneo para la manifestación de sus propias ideas. No obstante, existe la percepción de que, al respaldarse con fuentes o referencias, conforme a las normativas académicas, dicho género deja de ser considerado como una expresión genuina y pasa a ser etiquetado como un texto foráneo, incluso cuando se está elaborando desde una perspectiva personal (Pittama et al., 2011).

En relación con la concepción que se pueda tener acerca de la interacción entre escritura, comunicación y conocimiento, resulta evidente que una comprensión más profunda puede ser alcanzada mediante un análisis detallado del género argumentativo. Schommer (2002), como se indica en la obra de Mateos et al. (2011), identifica cuatro dimensiones que fundamentan las creencias epistemológicas individuales. Estas dimensiones se presentan en el siguiente orden: la creencia en el conocimiento como algo absoluto que se convierte en relativo; la concepción del conocimiento como algo simple que evoluciona desde datos hacia estructuras

complejas; la noción de una capacidad intelectual innata, que se transforma en una habilidad mejorada para el aprendizaje; y, por último, la idea de un proceso de aprendizaje que puede ser instantáneo o gradual. Estas creencias desempeñan un papel de relevancia significativa en el contexto del género argumentativo, ya que ejercen influencia en la forma en que se construyen los argumentos y en cómo se determina la veracidad y calidad de las conclusiones alcanzadas (Mateos et al., 2011).

La perspectiva adoptada en el acto de la escritura está intrínsecamente relacionada con la concepción del significado y la manera en que se logra comunicar. Desde una vertiente denominada "transmisionista", se postula que el significado es una entidad independiente del autor y debe ser transmitido de manera directa al lector a través del texto. Por otro lado, en una perspectiva "transaccional", se sostiene que el significado reside en la mente del autor y debe ser construido de manera conjunta con el lector, quien a su vez integra sus propios pensamientos (Mateos et al., 2011). Esta perspectiva implica una concepción de la escritura como un acto pasivo en el caso del modelo transmisionista, mientras que, en el enfoque transaccional, se le atribuye un carácter más crítico y propositivo. Esta última perspectiva, cuando se aplica al ámbito argumentativo, ha demostrado ser más propicia para la producción de textos argumentativos coherentes, que hacen un uso más efectivo de posiciones y argumentos, así como de relaciones intertextuales, especialmente cuando se encuentra fundamentada en concepciones epistemológicas vinculadas a la perspectiva transaccional (Mateos et al., 2011).

2.5 Creencias sobre pensamiento crítico

Las concepciones acerca del pensamiento crítico también encuentran su relevancia en la literatura académica, específicamente en el contexto de la escritura académica. Como se ha mencionado previamente, la relación entre las percepciones de los profesores y los estudiantes con respecto a las tareas de escritura y su comprensión del papel del conocimiento

se conectan de manera significativa en este ámbito. En este contexto, se evidencia que el componente crítico desempeña un papel crucial en el desarrollo de las ideas dentro de un género discursivo determinado. El pensamiento crítico se define como una modalidad de pensamiento orientada hacia un objetivo específico, la cual requiere una serie de acciones que no solo facilitan la toma de decisiones, sino también el análisis exhaustivo de todas las variables inherentes a dichas decisiones (Torff, 2005).

Una de las cuestiones que suscita interés en relación con las creencias vinculadas al pensamiento crítico radica en la percepción de su utilidad en el contexto académico, específicamente en el ámbito universitario. A pesar del reconocimiento generalizado de la relevancia del pensamiento crítico en el fomento de las capacidades intelectuales superiores, no todos los individuos logran desarrollar este tipo de habilidad de razonamiento. Por consiguiente, se vuelve esencial dirigir las actividades pedagógicas en función de una evaluación previa que permita identificar el nivel de competencia en pensamiento crítico de los estudiantes, con el propósito de, gradualmente, intensificar su relación con los conocimientos que se pretenden cultivar. En este sentido, para algunos educadores, la tarea de fomentar el pensamiento crítico durante los procesos de escritura se convierte en un desafío significativo, particularmente en el caso de aquellos estudiantes que no alcanzan un nivel de rendimiento sobresaliente o que se encuentran por debajo de la media (Torff, 2005).

Sin embargo, resulta imperativo abordar la comprensión del rol que desempeña el pensamiento crítico en el proceso de formación de los estudiantes universitarios. De hecho, el análisis de las creencias y su internalización, en ocasiones como parte de concepciones erróneas o razonamientos inadecuados, subraya la necesidad de examinar minuciosamente la organización de estas creencias y las bases epistemológicas que las respaldan (Zlatkin-Troitschanskaia, et al., 2020). Cuando los estudiantes se enfrentan a tareas relacionadas con la gestión y evaluación de información, se ven obligados a tomar decisiones fundamentadas

en un proceso de reflexión que les permite comprender cómo adaptar su perspectiva ante una determinada posición y cómo sus ideas se integran en ciertos razonamientos.

La concepción relativa al pensamiento crítico y su implementación en el contexto educativo, a cargo del docente, desempeña un papel fundamental en atenuar ciertos paradigmas arraigados en los estudiantes con respecto a la información y su utilización en la formulación de sus propias concepciones. De manera significativa, los alumnos pueden fundamentar sus juicios y perspectivas críticas en recursos y fuentes de información que poseen la capacidad de extraviarlos o inducirlos a cometer errores, una situación que se ve reflejada en la insuficiente consideración otorgada a otras perspectivas o enfoques que podrían incidir en sus concepciones individuales (Zlatkin-Troitschanskaia, et al., 2020). Es necesario subrayar que las preconcepciones mantenidas por ciertos estudiantes pueden propiciar sesgos durante el proceso de revisión de información, además de influir en el modo en que se aborda el análisis de datos que no se ajustan a la posición previamente sostenida. En esta tesitura, los textos producidos pueden presentar limitaciones sustanciales o, incluso, propagar ideas erróneas que ejercen un impacto negativo en la calidad de estos (Zlatkin-Troitschanskaia, et al., 2020). Por lo tanto, resulta de vital importancia la amplificación del pensamiento crítico, conforme a las directrices propuestas por Zlatkin-Troitschanskaia (2020). En sus afirmaciones, esta autora destaca la imperiosa necesidad de orientar las capacidades cognitivas de los estudiantes hacia la identificación, evaluación y asimilación de las fuentes utilizadas, el reconocimiento y la aplicación de evidencias respaldatorias, el razonamiento fundado en pruebas concretas, la capacidad de síntesis, la identificación de relaciones causales y morales basadas en la selección realizada, y, en última instancia, la utilización de dicha información en el contexto de las actividades comunicativas a las que se enfrenta el estudiante, particularmente en el contexto de la escritura académica.

Es relevante destacar que el género discursivo que exhibe una mayor afinidad con el fomento de las aptitudes relacionadas con el pensamiento crítico, así como la capacidad de confrontar diversas perspectivas e ideas, es el género argumentativo. Surge, por ende, una significativa correlación entre la concepción de la argumentación como una de las formas enunciativas más preponderantes y recurrentes en el discurso, y su empleo con fines persuasivos destinados a obtener la adhesión de otros individuos.

De acuerdo con la investigación de Mota de Cabrera (2010), la utilización de distintas estrategias para contrastar información y la capacidad para identificar creencias débiles o puntos de argumentación ambiguos conllevan al desarrollo de habilidades relacionadas con el pensamiento crítico. Estas habilidades, a su vez, se aplican de manera efectiva al redactar textos de naturaleza argumentativa. Por lo tanto, al concebir el pensamiento crítico como un elemento esencial en la formación académica se contribuye a mejorar los procesos formativos de los estudiantes, especialmente en lo que respecta a sus habilidades intelectuales de nivel superior. Además, esta perspectiva fomenta la reflexión sobre las ideas preexistentes de los estudiantes, promoviendo así el desarrollo de procesos metacognitivos.

2.6 Creencias sobre la autoeficacia y escritura

Como se ha destacado previamente en una sección anterior, la concepción de la autoeficacia juega un rol de suma importancia en el ámbito de la escritura académica. En consecuencia, resulta apropiado profundizar en la revisión de los elementos que han sido objeto de estudio desde esta perspectiva. Aquellos estudiantes que exhiben un alto grado de autoeficacia en el ámbito de la escritura, es decir, aquellos que poseen una creencia firme en su capacidad para redactar de manera competente y afrontar exitosamente las tareas relacionadas con la escritura, tienden a manifestar una mayor tenacidad y efectividad en el proceso de perfeccionamiento de sus aptitudes escritas.

La noción de autoeficacia hace referencia a la confianza que una persona alberga en su capacidad para llevar a cabo una tarea específica con éxito. En el contexto del proceso de aprendizaje de la escritura, los estudiantes que mantienen creencias positivas acerca de su habilidad para redactar tienden a abordar las tareas relacionadas con la escritura con un mayor grado de confianza y eficacia

La autoeficacia, según Mustafá et al. (2012), ejerce una influencia significativa en los pensamientos, emociones y acciones de los individuos. Específicamente, desempeña un papel crucial en la motivación relacionada con el éxito académico y el proceso de aprendizaje. La capacidad de los estudiantes para desenvolverse en el ámbito educativo y alcanzar los objetivos propuestos está intrínsecamente vinculada a su percepción de autoeficacia.

Como se ha sostenido de manera constante a lo largo de esta investigación, la escritura académica se encuentra profundamente arraigada en la autoimagen del estudiante y su creencia en su habilidad para llevar a cabo tareas escritas. Cuando un individuo se siente eficaz en la producción de un texto escrito, su nivel de persistencia se ve elevado y, por ende, se encuentra mejor preparado para afrontar los obstáculos que puedan surgir en el proceso (Mustafá et al., 2012).

Además de su influencia en la escritura académica, la autoeficacia también actúa como un mediador en las respuestas emocionales, como la ansiedad y la motivación, y la competencia en escritura, como señalan Sung y Wang (2020).

En el contexto del desarrollo de los procesos de escritura, resulta fundamental destacar la influencia determinante de las habilidades cognitivas y metacognitivas subyacentes en la producción de textos escritos. Específicamente, estas competencias ejercen un papel esencial en la configuración de la claridad expositiva y la adecuada gestión de la información en el seno de un escrito. En este sentido, es relevante destacar que la disposición de habilidades

metacognitivas adecuadas resulta en la capacidad de autorregulación y supervisión de las actividades de escritura.

No obstante, es importante destacar que la autoeficacia, entendida como la creencia en la propia capacidad para realizar con éxito una tarea determinada, desempeña un papel crucial en este proceso. Específicamente, en el caso de los estudiantes que presentan una baja autoeficacia en relación con las tareas de escritura, se observa una limitación significativa en su motivación intrínseca para llevar a cabo dichas tareas. Esta carencia de motivación puede conducir a una disminución en el grado de cumplimiento de las directrices y orientaciones proporcionadas para la elaboración de los textos escritos (De Caso et al., 2010).

Por lo tanto, se hace patente la relevancia de abordar de manera efectiva y estratégica el fomento de la autoeficacia en la escritura en el ámbito educativo, dado su impacto potencial en la calidad de los textos producidos por los estudiantes. La comprensión y el abordaje de estas dinámicas resultan esenciales para promover un desarrollo más efectivo de las habilidades de escritura y, por ende, una mejora en la calidad de la producción escrita en el contexto académico.

En consonancia con la literatura académica, Bandura (1997), tal como fue referenciado por Reyes y Gutiérrez (2015), postula que las fuentes que contribuyen a la formación de la autoeficacia pueden ser contempladas a través de diversas vertientes. Estas se originan en las experiencias pasadas de los individuos, incluyendo aquellas derivadas de la observación de las acciones ejecutadas por otros. Además, se extienden hacia la influencia de la persuasión verbal, la cual se encuentra orientada hacia la actividad que se encuentra en desarrollo. Asimismo, las fuentes de autoeficacia incluyen la consideración de los estados fisiológicos y emocionales que experimentan los sujetos en el proceso de ejecución de cualquier tarea previamente encomendada.

Si extrapolamos estas fuentes al contexto de los procesos de escritura académica, se podría inferir que la autoeficacia de los estudiantes se basa en varias fuentes: sus experiencias previas en tareas de escritura realizadas en etapas anteriores de su formación, la observación de cómo sus docentes y otros pares expertos abordaron la escritura, las retroalimentaciones recibidas en dichos procesos y las condiciones en las que se llevaron a cabo. En resumen, al considerar estas cuatro fuentes, la concepción de la autoeficacia en la escritura académica está estrechamente relacionada con el éxito o el fracaso en estas tareas académicas. Esto se debe a que, si un estudiante carece de experiencia previa en escritura académica, si ha tenido experiencias negativas en el pasado, si no ha recibido retroalimentación adecuada o si las condiciones físicas y emocionales son limitadas, es poco probable que esté altamente motivado para emprender un ejercicio significativo de escritura académica.

No obstante, según De Caso et al. (2010) y Reyes y Gutiérrez (2015), es factible incrementar la autoeficacia de los estudiantes mediante la implementación de una serie de medidas diseñadas para abordar y solventar las dificultades identificadas en las fuentes previamente citadas. Desde una perspectiva centrada en la escritura, la autoeficacia no se limita a la mera comprensión del texto como un producto final, sino que se encuentra intrínsecamente relacionada con el proceso de redacción, particularmente en lo que respecta a la estructura, la coherencia de las ideas expresadas y su calidad (De Caso et al., 2010). Esta concepción se alinea con el enfoque propuesto por Sung y Wang (2020), quienes hacen referencia a las estrategias de aprendizaje autorregulado como un medio para alcanzar los objetivos deseados en el ámbito de la mejora de las habilidades escritas.

Una inquietud adicional en relación con la autoeficacia y su función en el contexto de los procesos de redacción se encuentra intrínsecamente relacionada con la noción de maestría en una tarea determinada. La actividad de redacción se configura como un proceso práctico que involucra una serie de habilidades que abarcan desde la etapa de planificación hasta la

retroalimentación. En este sentido, resulta evidente que las estrategias de autorregulación emergen como un componente fundamental para asegurar el éxito en el desarrollo de las tareas de escritura propuestas. Es digno de destacar que la práctica continua en el acto de escribir y la adquisición de competencia en distintos géneros discursivos contribuyen de manera significativa a una percepción más elevada en lo que concierne a la capacidad de producir textos adecuados para una comunidad discursiva establecida, tal como lo señalan Sung y Wang en su estudio de 2020.

2.6.1 Creencias sobre los motivos y actuación

Las creencias en torno a la autoeficacia están intrínsecamente relacionadas con los motivos y la ejecución de acciones que conducen a la realización de actividades específicas dentro de un proceso de aprendizaje. En el contexto de la autorregulación, las concepciones acerca de la habilidad para llevar a cabo una actividad, como es el caso de la escritura, conllevan una serie de pasos que orientan al individuo hacia el pensamiento y la acción necesarios para cumplir de manera adecuada con los requisitos establecidos, en este caso, la producción de un texto escrito. En este punto, es pertinente hacer referencia a lo previamente abordado en secciones anteriores respecto a la concepción de la escritura desde las perspectivas transmisiva y transaccional, dado que esta percepción implica la elección o el desarrollo de estrategias que generan distintas consecuencias durante el acto de escribir (Baaijen, et al., 2014).

La concepción transaccional en oposición a la perspectiva transmisiva implica una serie de concepciones que se relacionan intrínsecamente con el proceso de composición escrita. Desde la perspectiva transmisiva, se establece una vinculación sólida con las fuentes utilizadas para respaldar las ideas, lo que conlleva a una limitación en cuanto a las dimensiones afectivas y cognitivas. Por otro lado, la perspectiva transaccional enfatiza menos

la fuente de las ideas y se centra más en el desarrollo de las ideas propias del autor. Esto da lugar a una implicación variable en la percepción del acto de escribir. Los individuos que adoptan la visión transmisiva tienden a depender en gran medida de las fuentes y su consideración principal radica en la capacidad de abordar un amplio espectro de ideas. En contraste, aquellos que se inclinan hacia la perspectiva transaccional poseen una disposición a comunicar no solo el contenido existente, sino también las ideas que emergen en el proceso de escritura (Baaijen, et al., 2014).

Las dos perspectivas en cuestión con respecto a la escritura conllevan diversas implicaciones que a su vez dan lugar a estrategias distintas que determinan el grado de satisfacción de las expectativas inherentes al proceso de redacción. La planificación de los textos, la elaboración de esquemas, la redacción de borradores y la revisión constante durante el acto de escribir se erigen como acciones fundamentales que reflejan el acto de escribir en sí mismo. En el contexto de la perspectiva transaccional, el enfoque recae en la formulación de ideas personales y en la evaluación de su adecuado desarrollo. Por otro lado, desde la perspectiva transmisiva, se presta atención a la verificación de si existe un exceso de información o si se logra satisfacer las demandas establecidas para la presentación de ideas provenientes de fuentes específicas (Baaijen, et al., 2014).

De esta manera, la noción de adecuación adquiere relevancia en la validación de la interpretación de la escritura y de los valores que se consideran fundamentales en la composición textual. Según Baaijen (2014), este concepto se encuentra intrínsecamente relacionado con la experiencia de los escritores que adoptan una perspectiva predominantemente transmisiva respecto a la escritura, ya que estos individuos tienden a concebir la mayoría de las ideas que deben desarrollar como eminentemente objetivas. Por lo tanto, consideran que no es apropiado que su posición personal quede patente en el texto. De esta forma, se evidencia que, en función de las premisas que se abracen durante el proceso

de escritura, el estudiante seleccionará las estrategias apropiadas que se ajusten a dicha perspectiva. Estas estrategias cumplen un doble propósito al permitir al escritor satisfacer los requisitos formales de la tarea mientras, al mismo tiempo, posibilitan la exposición de sus propias concepciones y percepciones en el contexto de su formación académica.

Según De Smedt et al. (2023), la eficacia en los procesos de escritura está intrínsecamente vinculada a la percepción autónoma que los estudiantes tienen de su propia capacidad. En este contexto, la noción de autoeficacia autorregulada desempeña un papel fundamental, ya que influye en la producción de textos más apropiados dentro de la comunidad discursiva a la que pertenecen. Esta perspectiva sostiene que cuando los estudiantes están motivados, comprenden las diversas estrategias disponibles para la redacción y reconocen la importancia de la colaboración con sus pares, se logran procesos de escritura más coherentes y congruentes con su nivel de formación.

Este enfoque coincide con la manera en que se deben abordar los procesos de enseñanza de la escritura. Para efectuar cambios en las creencias sobre la autoeficacia, tal como se ha mencionado previamente, es imperativo seguir un enfoque guiado y significativo.

2.7 Creencias sobre estrategias de escritura

El apartado precedente sienta las bases para el examen de las creencias en torno a las estrategias de escritura, las cuales ostentan una relevancia de considerable magnitud en el momento de tomar decisiones durante el proceso de composición textual. Entre los estudiantes, existen divergentes concepciones acerca de cuál enfoque reviste una importancia preponderante: algunos sostienen que una revisión y edición minuciosas son aspectos fundamentales para potenciar su competencia escrita, mientras que otros ponen un énfasis mayor en la fase inicial de planificación y organización del contenido. Estas percepciones ejercen una influencia significativa en la manera en que los individuos abordan las diversas etapas inherentes al proceso de escritura, y están intrínsecamente relacionadas con su

concepción global del acto de escribir. A este respecto, las investigaciones llevadas a cabo por Baaijen (2014) y Galbraith (2009) arrojan luz sobre la existencia de dos enfoques asociados al desarrollo de textos escritos.

El primero de estos enfoques se caracteriza por una revisión crítica de las ideas preexistentes en la mente del autor, con el propósito de evaluarlas y organizarlas en consonancia con las necesidades comunicativas que imperan en la obra en cuestión. El segundo enfoque, en cambio, se orienta hacia la disposición y la manipulación que el escritor efectúe sobre el material y, además, permite una flexibilidad más amplia en lo que respecta a la inclusión de elementos necesarios para el desarrollo de la comunicación escrita.

La influencia de las estructuras en las estrategias de escritura es un aspecto de notable interés, dado que la elección de enfoque en dichas estrategias engendra una serie de acciones radicalmente distintas. En otras palabras, cuando el estudiante reconoce la importancia de otorgar prioridad a la organización del contenido, otorga primacía a la estructura, pues esta última sirve como fundamento sobre el cual se erige el texto. Por otro lado, si la producción textual es la faceta que se busca privilegiar, se dirige la redacción hacia la plasmación y desarrollo de la idea central, postergando la fase de organización hasta que se ajuste a las demandas retóricas pertinentes.

Existen otras estrategias que se vinculan con la composición de textos y están intrínsecamente relacionadas con las concepciones acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura, tanto por parte de los educadores como de los estudiantes. Estas estrategias se centran en la adquisición de información explícita acerca del conocimiento inherente a la escritura, incluyendo aspectos como el género y la estructura textual. Además, se destacan prácticas como la planificación y revisión de los textos, así como la promoción de la escritura colaborativa como parte fundamental del proceso (De Smedt et al., 2023).

En relación con las perspectivas de los educadores respecto a las estrategias de escritura, es imperativo destacar que, para una parte significativa de ellos, la estructura se erige como un elemento fundamental en el proceso inicial de composición textual. En este sentido, dichos profesionales emplean modelos o esquemas para articular la disposición de un escrito, lo cual puede ser interpretado como una instrucción explícita que los estudiantes emplean como guía durante su labor escrita. Asimismo, en consonancia con las investigaciones de McCarthy y Mkhize (2013), se identifica otra perspectiva relevante entre los docentes, que gira en torno a la manera en que se aborda el estilo retórico por parte de los estudiantes.

Es plausible entender que, en instituciones educativas con una población estudiantil de ingresos económicos sustanciales, se promueve el desarrollo de las ideas, alentando la selección y el uso de un léxico aún más sofisticado. En contraste, en establecimientos con estudiantes cuyos recursos económicos son más limitados, la dimensión retórica no se aborda con la misma intensidad o enfoque.

En realidad, estas prácticas pedagógicas encuentran fundamentos en las estrategias enfocadas en el desarrollo de habilidades vocales por parte de los estudiantes. En consonancia con este enfoque, la instrucción de este componente, aunque es de suma relevancia para la producción de textos auténticos, se percibe como un desafío metodológico considerable. Para abordar este desafío, se recurre a estrategias que están vinculadas con la manipulación de diversos géneros discursivos y la aplicación de distintos modos de expresión durante las actividades de lectura llevadas a cabo en el entorno educativo (McCarthy y Mkhize, 2013).

Además de la gestión de las ideas, es imperativo destacar que una de las concepciones fundamentales que emerge en el contexto de las estrategias de escritura, según la perspectiva de los educadores, se relaciona con la importancia de la gramática y la ortografía. En este

sentido, numerosos profesionales de la educación sostienen que estos aspectos desempeñan un papel crucial en el proceso de redacción. Para algunos, la competencia discursiva o incluso el dominio del lenguaje se define en términos de la correcta construcción de las oraciones y la aplicación adecuada de reglas ortográficas, incluyendo la acentuación. Este énfasis en la corrección gramatical y ortográfica se ve fortalecido cuando se trabaja con oraciones que siguen la estructura clásica de sujeto-predicado, ya que se argumenta que esta conforma el núcleo esencial del aprendizaje (McCarthy y Mkhize, 2013).

De este modo, se constata que las estrategias pedagógicas destinadas a la mejora de las habilidades escritas están intrínsecamente relacionadas con las concepciones que los educadores mantienen en torno al proceso de escritura. Aunque los elementos previamente señalados subrayan aspectos ciertamente pertinentes en el acto de escribir, también proporcionan una comprensión más profunda de las asociaciones y restricciones que influyen en los textos generados por los estudiantes. La excesiva preeminencia otorgada a la estructura y a la gramática a menudo conlleva a que los alumnos perciban la escritura como un mero cumplimiento de pautas mecánicas, lo que, como se mencionó en secciones anteriores, suprime el componente retórico como un elemento fundamental en el proceso de escritura.

Es fundamental destacar que, en el ámbito de las estrategias de escritura, no se puede soslayar la relevancia del contexto. Wang y Troia (2023) enfatizan que la escritura desarrollada en entornos académicos está intrínsecamente vinculada a géneros discursivos específicos y comunidades particulares en las cuales cobran sentido las exigencias asociadas a la creación de textos con intenciones comunicativas bien definidas. En este sentido, la perspectiva pedagógica que otorga mayor importancia a los factores contextuales, en contraposición a los individuales, puede generar una serie de directrices didácticas que permitan al estudiante comprender la necesidad de dirigir sus composiciones hacia una audiencia más amplia, trascendiendo así la mera evaluación docente. Esta consideración se suma a la visión holística

del proceso de escritura, ya que concebirlo como un continuum y no como un objeto aislado conlleva una serie de acciones que, como se ha argumentado previamente, implican un compromiso aún más profundo con la práctica de la escritura en el entorno educativo.

El presente análisis destaca la relevancia sustancial de las orientaciones prescritas para los contenidos curriculares en materias centradas en la escritura, según lo indicado por Wang y Troia (2023). Este fenómeno adquiere importancia debido a la imperativa necesidad de cumplir con los planes de estudio, cuya naturaleza puede no ser conciliatoria con la concepción de la escritura como un proceso. Esto se debe a la presión de abordar una multiplicidad de temas, como ya se ha mencionado, lo que conduce a una atención primordial otorgada a los aspectos ortográficos y gramaticales.

No obstante, es fundamental destacar, tal como concluyen Wang y Troia en su estudio de 2023, que adoptar perspectivas más amplias respecto a las estrategias que deben emplearse para fomentar la motivación de los estudiantes en el ámbito de la escritura, genera un entorno de aprendizaje enriquecedor y propicio para el desarrollo positivo de competencias

2.8 Creencias sobre la influencia entre escritura y contexto sociocultural

En este estudio, se aborda de manera fundamental la interacción existente entre la escritura académica y el contexto sociocultural, una cuestión de gran relevancia debido a su influencia significativa en la percepción de los géneros discursivos y la forma en que se gestionan las ideas en los textos producidos. A continuación, se examinan algunas de las concepciones más destacadas que han emergido en la investigación relacionada con esta compleja relación entre la escritura y el contexto sociocultural.

Con el propósito de lograr una comprensión más precisa de la naturaleza de esta interacción, Curry (2002) postula que se puede referir a estas representaciones como "modelos culturales". Estos modelos culturales desempeñan un papel esencial en la comprensión de cómo ciertos

individuos o grupos sociales representan el mundo que les rodea. Asimismo, estos individuos y grupos generan herramientas y dispositivos de mediación, y es precisamente en estos elementos donde se manifiestan los diversos géneros discursivos con los que interactuamos en nuestra cotidianidad.

Los modelos culturales desempeñan un papel crucial en la configuración de los individuos que participan en diversas comunidades académicas. Estos modelos culturales sirven como base para la formulación de estrategias que se consideran apropiadas tanto para los profesores como para los estudiantes, como se señaló en el trabajo de Curry en 2002. En el ámbito de la escritura, como se ha explicado previamente, las representaciones que se establecen están intrínsecamente ligadas a la perspectiva del docente y a lo que el estudiante percibe como sus necesidades.

Además, el estudiante, como resultado de sus experiencias previas de formación, aporta su propia concepción de lo que considera fundamental en su proceso de aprendizaje y, en consecuencia, orienta sus acciones en función de esos conceptos que ha internalizado. En esta interacción, la escritura, mediada por la utilización de géneros específicos, se convierte en un elemento integral de las dinámicas culturales que facilitan la integración en una comunidad académica particular.

La última consideración mencionada se ajusta igualmente a la imperiosa necesidad de que los educadores mantengan una comprensión clara de los objetivos académicos de sus alumnos, dado que este conocimiento les permite estructurar de manera adecuada las estrategias pedagógicas destinadas a fomentar el desarrollo de habilidades en el ámbito de la escritura académica. En concordancia con la exposición de Curry (2002), la elaboración de representaciones culturales acerca de los estudiantes conlleva desafíos que no se limitan exclusivamente a las interacciones con los profesores, sino que se extienden a los niveles de

asimilación de saberes por parte de los aprendices. Este punto de vista es corroborado por Zavala (2011), quien argumenta que los individuos inmersos en contextos de formación académica específica, insertos en procesos de aprendizaje contextualizados, transforman sus concepciones a medida que se integran en comunidades académicas particulares. En virtud de ello, se torna esencial reconocer que tales concepciones no son estáticas, sino que evolucionan con el tiempo, lo que a su vez demanda una adaptación correspondiente en las estrategias empleadas por aquellos que dirigen el proceso educativo.

Bain y sus colegas (2013) realizaron un estudio que se enfocó en estudiantes de segunda lengua, y en este se evidenció la existencia de discrepancias entre las percepciones de los estudiantes y los docentes en relación con la escritura académica. Estas diferencias pueden superarse mediante un análisis más detenido de la comunicación intercultural. Además, este enfoque proporciona una comprensión más profunda de cómo los individuos que están aprendiendo a escribir en contextos universitarios deben abordar las prácticas discursivas que se rigen por los géneros, considerándolas como productos que emergen de interacciones socioculturales. Según lo argumentado por Zavala (2011), estas prácticas discursivas, aunque pueden haber adquirido formalidad o estar vinculadas a estructuras institucionalizadas, no deben negar la influencia de la perspectiva personal o el hecho de que la identidad del autor subyace en las diversas modalidades discursivas que emplea.

En consecuencia, la identidad que se manifiesta a través de la escritura revela la comunidad discursiva a la que pertenece el autor y, de manera simultánea, implica una selección consciente de estilo y vocabulario que se ajusta a las normas aceptadas en dicha comunidad (Li, 2007).

Hablar acerca de la identidad del escritor implica considerar su inserción en una comunidad académica, así como también implica abordar aspectos relacionados con su historia personal,

su percepción de sí mismo, la autoridad que proyecta en sus textos y los géneros discursivos que utiliza. En este sentido, una perspectiva sociocultural respecto a los procesos de escritura reconoce que esta actividad, como una manifestación fundamental de la condición humana, desempeña un papel crucial como herramienta mediadora y reguladora en las interacciones tanto con el lector como con el propio escritor (Lia y Ruanb, 2014).

En consecuencia, la comprensión de la escritura y su interrelación con los factores socioculturales se sustenta en la premisa de que, al ser una actividad humana, su sentido se encuentra arraigado en la práctica misma, pero no exclusivamente en su dimensión mecánica, que ha sido objeto de discusión, sino en su capacidad para otorgar significado a través de la comunicación. De este modo, la escritura se erige como un medio de participación en el mundo y una vía para establecer conexiones con otros individuos (Zavala, 2011).

Las estrategias destinadas a abordar la escritura de los géneros discursivos no se limitan a los recursos lingüísticos adquiridos durante la adquisición de la lengua materna. Estas estrategias conllevan prácticas sociales que abarcan desde el reconocimiento de las convenciones retóricas predominantes en determinados grupos hasta la comprensión de la relevancia de los diferentes géneros discursivos en la pertenencia a grupos específicos. Estas perspectivas evolucionan a lo largo de la práctica y se ajustan a los distintos niveles de educación en los que se encuentran los estudiantes. Esta última noción se respalda con la investigación de Gardner et al. (2018), quienes sostienen que tales transformaciones en la concepción de la escritura y su relación con el contexto sociocultural en el que se desarrolla también se producen en los niveles más avanzados de formación, como se observó en su estudio con estudiantes de doctorado.

2.9 Creencias sobre los procesos de aprender y enseñar

Los docentes desempeñan un papel fundamental en el desarrollo de las competencias escritas de los estudiantes, influyendo en gran medida en sus enfoques pedagógicos a partir de sus propias concepciones sobre cómo los alumnos adquieren habilidades de escritura y cómo deben impartir esta destreza. Aquellos profesores que valoran la importancia de proporcionar una retroalimentación constructiva y promover la práctica constante tienden a adoptar estrategias más eficaces en la enseñanza de la escritura. En la actualidad, los programas de estudio en las instituciones educativas están ampliamente impregnados por una perspectiva de enseñanza y aprendizaje de corte socioconstructivista, como se ha señalado en investigaciones previas (Cubero, 2005; Cubero et al., 2008). Este enfoque pedagógico abarca una gama diversa de fundamentos teóricos, que van desde el constructivismo piagetiano hasta el construccionismo, incluyendo en su trayecto propuestas de corte cognitivo y sociocultural. En el ámbito educativo, se amalgaman estas diversas perspectivas en propuestas híbridas que consideran al individuo como un agente activo en el proceso de aprendizaje.

Desde una perspectiva arraigada en la tradición vygotskyana, se enfatiza la significativa relevancia de la interacción social en el proceso de desarrollo y adquisición de conocimiento. En este contexto, el aprendizaje se concibe como un proceso gradual de apropiación de herramientas mediadoras provenientes del entorno social, las cuales, posteriormente, se internalizan en el ámbito cognitivo del individuo. Esta noción de interiorización denota una construcción activa del conocimiento a nivel intrapsicológico.

La teoría sociocultural de Vygotsky se sustenta en tres pilares esenciales que rigen su enfoque conceptual: la utilización del método genético para el análisis del desarrollo, la fundamentación del funcionamiento mental en un contexto social y el carácter mediado del conocimiento. El método genético implica la consideración de que la conducta humana se encuentra intrínsecamente conectada a las relaciones dialécticas con el entorno, permitiendo así una comprensión más profunda de la evolución de los procesos psicológicos.

Por otro lado, la idea de que el funcionamiento mental tiene sus raíces en la vida social y las interacciones culturales reguladas resalta el origen social de los procesos psicológicos superiores. Finalmente, la noción de mediación semiótica subraya el papel crucial desempeñado por el lenguaje y otras herramientas culturales como instrumentos que ejercen una influencia significativa tanto en la interacción social como en el funcionamiento mental individual.

En el ámbito educativo, la perspectiva sociocultural promueve la concepción del individuo como un agente activo en el proceso de adquisición de conocimiento, el cual se ve influenciado por interacciones sociales y la apropiación de herramientas culturales mediadoras. La utilización del lenguaje exploratorio, como una herramienta que facilita la co-construcción de ideas, desempeña un papel fundamental en el fomento del aprendizaje colaborativo y el desarrollo cognitivo. La noción de la "zona de desarrollo próximo", donde el aprendizaje es guiado por individuos más expertos, emerge como un espacio crítico para el desarrollo del conocimiento y la construcción conjunta de saberes. En este contexto, el discurso se erige como un componente relevante, al servir como un instrumento cultural mediador que facilita la transición entre los niveles de interacción interpersonal e intrapersonal. La perspectiva sociocultural, previamente abordada en una sección anterior, permite la consideración de factores sociales y la interacción como elementos esenciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje

En el estudio llevado a cabo por Fontich et al. (2022), se aborda una exploración exhaustiva de trabajos esenciales dentro del marco teórico constructivista en el ámbito educativo. Este enfoque teórico se basa en gran medida en investigaciones previas, como las de Newman, Griffin y Cole (1989), que han subrayado la significativa influencia de las dinámicas grupales en el proceso de aprendizaje cooperativo. Dentro de este contexto, se destaca la noción de "andamiaje", un concepto que encuentra sus raíces en teorías como la de Bruner (1978), que

resalta la importancia de la interacción entre adultos y niños en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, este concepto se manifiesta también en la interacción entre profesor y alumno, donde los docentes emplean una variedad de estrategias con el propósito de orientar a los estudiantes hacia la adquisición de habilidades que les permitan resolver problemas de manera autónoma (Tharp y Gallimore, 1988).

Es importante destacar que la idea de andamiaje adquiere una nueva dimensión en el contexto de interacciones en grupos reducidos, sin la intervención directa del docente. En estas situaciones, los estudiantes participan activamente en la construcción colectiva de soluciones para problemas previamente no explorados, lo que se conoce como "zonas de desarrollo intermental" (Camps, 1994; Fernández et al., 2001). Este enfoque de aprendizaje fomenta el desarrollo cognitivo y social de los estudiantes al permitirles colaborar en la resolución de desafíos, promoviendo así una comprensión más profunda y un aprendizaje significativo en un entorno grupal.

Dentro del ámbito de la interacción en el entorno educativo y las estrategias destinadas a respaldar el proceso de aprendizaje, la metáfora del "andamiaje" desempeña un papel fundamental. Esta metáfora implica una serie de funciones esenciales que incluyen el reclutamiento, la restricción de la autonomía, el mantenimiento de la orientación, la identificación de elementos críticos, la gestión de la frustración y la manifestación de procedimientos (Wood et al., 1976; Bruner, 1978). Asimismo, Cazden (1979) aplicó esta noción al contexto de la enseñanza y el aprendizaje, haciendo referencia a las estrategias temporales de apoyo empleadas por los instructores para asistir a los alumnos en su desarrollo cognitivo. En esta misma línea, Stone (1998) ha caracterizado estas estrategias como instrumentos semióticos, tales como la prolepsis, que incorporan información de manera implícita, con el propósito de ser recuperada y ampliada en etapas posteriores del proceso educativo, siendo estas prácticas estrechamente ligadas a dinámicas sociales específicas.

En el ámbito académico, Tharp y Gallimore (1988) han contribuido al entendimiento de las estrategias pedagógicas al identificar seis enfoques distintos, a saber: el modelado, la gestión de contingencias, la retroalimentación, la instrucción, el cuestionamiento y la estructuración cognitiva. Por otro lado, Van de Pol et al. (2008) han consolidado estas estrategias en nueve categorías, a saber: el modelado, la instrucción, la reducción de libertad, el resaltar, el cuestionar, la implicación, la retroalimentación, la tutela y la justificación de fenómenos. Estas estrategias se encuentran alineadas con tres movimientos fundamentales en el proceso educativo: la contingencia, que implica la sensibilidad del docente hacia el nivel de desarrollo actual del estudiante; la retirada gradual del apoyo a medida que el estudiante adquiere autonomía; y la transferencia de responsabilidad y fomento de la autonomía, tal como lo propuso Hung (1999). Estos movimientos, en última instancia, conducen a la construcción de un aprendizaje independiente, marcado por acciones y creencias que se denominan "conocimiento de principios", conforme a la formulación de Edwards y Mercer (2012).

Edwards and Mercer (2012) delinean la noción del conocimiento basado en principios como un constructo de carácter explicativo y reflexivo, carente de ataduras a aplicaciones específicas, en contraposición al conocimiento ritual, que se caracteriza predominantemente por su naturaleza procedimental, su utilidad inmediata y su estrecha vinculación con el contexto de aprendizaje concreto. Entre los pedagogos, existe una reticencia a veces palpable a articular de manera explícita los objetivos y procedimientos de aprendizaje, debido a la preocupación de que esta explicitación pudiera menoscabar la facultad del aprendizaje autónomo y el descubrimiento independiente por parte del estudiante.

Sin embargo, esta prudencia pedagógica puede conllevar inadvertidamente a que los estudiantes enfoquen sus esfuerzos en repetir rituales y procedimientos con el fin de alcanzar respuestas correctas, en lugar de lograr una comprensión profunda de los principios subyacentes. En contraposición, el concepto de andamiaje auténtico emerge como un enfoque

pedagógico que fomenta la construcción de un conocimiento arraigado en principios, caracterizado por un diálogo inquisitivo y fluido, en el cual el docente mantiene una vigilancia constante sobre los problemas emergentes en la dinámica de interacción pedagógica.

El conocimiento sustentado en fundamentos sólidos se caracteriza por su capacidad de trascender los contextos específicos, lo que a su vez posibilita niveles elevados de generalización y abstracción, propiciando de esta manera la promoción de la metacognición. El proceso global de andamiaje, que involucra componentes tales como la contingencia, la retirada gradual y la transferencia de responsabilidad, emerge como un mecanismo que favorece la reconstrucción interna del conocimiento, con el apoyo externo como recurso facilitador, promoviendo la autonomía individual. En este contexto, Fontich et al. (2022) postulan la construcción colaborativa del conocimiento, en la cual profesores y estudiantes participan en actividades que son objeto de negociación, en contraposición a la imposición de la autoridad instructiva. Desde esta perspectiva, el principal objetivo de la educación reside en la promoción de la comprensión mutua y el crecimiento, logrados a través de la apropiación y utilización de recursos culturales como herramientas esenciales para una participación significativa en investigaciones de relevancia tanto individual como social, trascendiendo los confines del entorno educativo.

Desde esta perspectiva, resulta de suma importancia profundizar en mayor medida en las distintas concepciones que tanto los docentes como los aprendices poseen en relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje en los que están involucrados.

2.9.1 Creencias de los estudiantes

Las concepciones de los estudiantes en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje de la escritura están intrínsecamente vinculadas a la comunidad discursiva en la que están inmersos durante su desarrollo académico. Dentro de este contexto, se encuentran diversos

géneros discursivos que deben ser dominados por aquellos que participan en estas comunidades académicas. De hecho, es desde esta perspectiva que podemos comprender la dinámica de las interacciones discursivas y la adaptación de los textos que se generan en estas situaciones (Hernández y Rodríguez, 2018).

No obstante, a pesar de que se pueda considerar que la escritura académica es una constante en los ámbitos de formación académica, es evidente que existen notables diferencias entre los tipos de textos utilizados, las modalidades discursivas empleadas e incluso las relaciones intertextuales que se validan en las distintas disciplinas del conocimiento (Roux, 2008).

En este contexto, es fundamental destacar que los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura se desenvuelven en el seno de la comunidad discursiva, como lo han señalado Hernández y Rodríguez en su trabajo de 2018. Esta comunidad discursiva actúa como el marco en el cual se establecen los escenarios propicios para dichos procesos. De esta manera, se plantea la cuestión de que la escritura, en tanto proceso comunicativo, puede ser abordada desde una perspectiva tanto transmisional como transaccional, dependiendo en gran medida de las prácticas que se promuevan y se lleven a cabo en el ámbito educativo.

Adicionalmente, Ting y Wan (2020) argumentan que, al examinar los procesos de escritura, no se pueden obviar dos elementos cruciales: el entorno y el individuo. En lo que respecta al entorno, este engloba la manera en que el docente proporciona retroalimentación en relación con las tareas asignadas, así como las posibles distracciones derivadas de la interacción social en el aula. Además, el entorno físico desempeña un papel relevante, ya que influye en la disponibilidad de fuentes de información y materiales de consulta.

En cuanto al individuo, es fundamental destacar que factores como la motivación, las relaciones afectivas y los procesos cognitivos tienen un peso significativo en el proceso de

aprendizaje de la escritura. Estos elementos interactúan de manera compleja y pueden influir en la eficacia y el interés del individuo por desarrollar sus habilidades escritas.

En consecuencia, se restablece la percepción de la autoeficacia y la autorregulación como elementos esenciales en las concepciones acerca del aprendizaje de la escritura. Zimmerman y Risemberg (1997), como referenciados por Ting y Wan (2020), señalan la existencia de tres procesos fundamentales de autorregulación en el contexto del aprendizaje de la escritura: los procesos ambientales, los procesos conductuales y los procesos personales. El primero de estos procesos alude a la capacidad de regular el entorno físico en el que se lleva a cabo el proceso de escritura, así como el entorno social circundante, que incluye elementos como tutorías y fuentes de consulta, entre otros. El segundo proceso se refiere a la habilidad de autorregular las actividades de escritura, lo que engloba el establecimiento de metas, la consideración de las consecuencias y otros aspectos relacionados. Por último, el tercer proceso implica la autorregulación de factores cognitivos y emocionales, incluyendo la definición de objetivos y la gestión del tiempo, entre otros aspectos relevantes.

En este contexto, los estudiantes desarrollan sus propias estrategias de aprendizaje, las cuales están intrínsecamente vinculadas a los procesos de autorregulación mencionados previamente. Entre estas estrategias se incluyen la planificación, el establecimiento de objetivos, la revisión de información, la organización de ideas y la autoevaluación de lo escrito, entre otras, como señalan Ting y Wan (2020). No obstante, en lugar de intentar categorizarlas de manera exhaustiva, lo que se observa son las diversas modalidades mediante las cuales se puede adquirir y aplicar la habilidad de escribir como parte integral del proceso comunicativo. En efecto, el autocontrol se destaca como una de las estrategias más prominentes en el contexto de la escritura académica, ya que engloba la capacidad de gestionar de manera efectiva las acciones, emociones y pensamientos involucrados en dicho proceso (Mustafá, et al., 2012).

Molano y López (2007) postulan que el proceso de aprendizaje de los estudiantes, en lo que respecta a la escritura, experimenta una mejora sustancial y adquiere significado cuando se encuentra dirigido hacia acciones comunicativas concretas. En este contexto, la definición de metas específicas, tal como se ha mencionado previamente, adquiere una relevancia fundamental en el fomento de la producción escrita en el entorno educativo. En este sentido, las intenciones comunicativas que surgen al momento de redactar posibilitan la reestructuración de los conocimientos previos y desencadenan transformaciones que constituyen el núcleo del proceso de aprendizaje (Molano y López, 2007). En consecuencia, se subraya la importancia del rol del docente como agente determinante en la orientación de estas prácticas.

2.9.2 Creencias de los docentes y su impacto en la enseñanza

Las concepciones que los docentes mantienen con respecto a las estrategias de enseñanza de la escritura desempeñan un papel fundamental en la determinación de las perspectivas que los estudiantes puedan desarrollar en relación con este proceso. Como se ha analizado previamente, la manera en que se concibe el acto de escribir en el ámbito universitario es un factor determinante en lo que respecta a qué aspectos se enfatizan, cómo se abordan y cuáles áreas requieren un refuerzo adicional, e incluso cuáles elementos pueden quedar excluidos de dicho proceso.

En relación con esta cuestión, Dockrell, et al. (2016), en su investigación sobre las prácticas de enseñanza de la escritura por parte de los docentes, subrayan que la enseñanza de este proceso exhibe variaciones sustanciales, ya que no se aborda de manera uniforme ni con la misma intensidad, incluso dentro de una misma institución educativa. Un aspecto adicional que merece atención es la forma en que se comunican y explican las estrategias de escritura. Si los docentes optan por no explicitar estas estrategias, en numerosas ocasiones los

estudiantes pueden experimentar una falta de motivación o pueden no responder de manera adecuada en la elaboración de textos escritos.

Del mismo modo, en algunas ocasiones se opta por la enseñanza de la escritura siguiendo una orientación centrada en aspectos ortográficos y la estructura de las oraciones. Aunque estos aspectos no carecen de relevancia, no favorecen necesariamente los procesos de planificación y revisión de textos (Dockrell et al., 2016; Graham, 2019). Sin embargo, es importante destacar que estos aspectos son fundamentales en el marco de la concepción de autoeficacia de los estudiantes.

Es evidente que un aspecto crítico relacionado con lo mencionado radica en la percepción de los docentes respecto a la complejidad de abordar la enseñanza de la escritura en el aula. Algunos consideran que esta es una de las actividades más desafiantes y, por lo tanto, carecen de las herramientas necesarias para llevar a cabo esta tarea. Esto se agrava cuando los estudiantes enfrentan dificultades sustanciales, ya que en ocasiones no resulta claro cómo abordar adecuadamente dichos obstáculos (Dockrell et al., 2016). Además, se hace patente la falta de claridad en cuanto a cómo potenciar la escritura dentro de las estrategias de enseñanza, a pesar de considerarla desde una perspectiva comunicativa.

Rohmah y Nur Santi (2020), a partir de un análisis realizado en una investigación con docentes desde la perspectiva de la escritura como un proceso holístico, sostienen que, al concebir este proceso como un fenómeno cognitivo, se adopta una orientación centrada en el proceso mismo, que abarca desde la fase de preescritura hasta la etapa de publicación. Este enfoque conlleva implicaciones significativas, ya que implica que la escritura debe considerarse en un contexto mucho más próximo a la realidad.

Este planteamiento guarda similitudes con la perspectiva presentada por Dockrell et al. (2016), quienes argumentan que el proceso de modelado busca acercar al estudiante a un texto que

puede ser recreado con el propósito de cumplir con las funciones comunicativas inherentes al género al que pertenece dicho texto. Además, en este contexto, se incorpora la noción de aprendizaje cooperativo, el cual se manifiesta cuando los estudiantes tienen la oportunidad de compartir sus percepciones, participar en la evaluación mutua y, en algunos casos, generar sugerencias relacionadas con el trabajo de sus compañeros.

La presente investigación permite la apreciación de la escritura como una actividad social, aspecto que ha quedado patente en el marco de este estudio. Bajo esta perspectiva, los educadores sostienen la convicción de que la enseñanza de la escritura no puede abordarse de manera aislada; en su lugar, se debe garantizar que el estudiante desarrolle la capacidad de comprender el papel desempeñado por los géneros discursivos en los intercambios comunicativos en los que participe (Rohmah y Nur Santi, 2020). Sin embargo, al analizar las prácticas y declaraciones de los docentes con respecto a la escritura, Graham (2019) y Hsiang, et al. (2020) señalan que el tiempo dedicado a la enseñanza de este proceso es insuficiente, predominando las actividades individuales sobre las colectivas. Además, al igual que lo constatado por Dockrell, et al. (2016), se observa la falta de incorporación de recursos digitales que puedan complementar las estrategias didácticas utilizadas en el aula para la enseñanza de la escritura.

Lo que suscita interés en las investigaciones que se centran en las concepciones relacionadas con la enseñanza de la escritura es su consenso en la declaración de su pertinencia en el ámbito académico de los estudiantes. Sin embargo, al mismo tiempo, se reconocen las deficiencias en cuanto a los enfoques utilizados para abordar la habilidad de la escritura. En este contexto, se subraya, según Dockrell y colaboradores (2016) y Graham (2019), que las concepciones de los educadores respecto a sus prácticas también se ven influenciadas por las políticas y directrices curriculares a las que están sujetos. Esto se debe a que la expectativa

primordial es que los estudiantes sean competentes en la escritura, aunque en ocasiones las orientaciones no cumplen con el deber de proporcionar una guía efectiva sobre cómo lograrlo.

2.9.3 Creencias y práctica

En última instancia, el enfoque en relación con las creencias acerca de la escritura se centra en su vinculación con la labor docente, lo cual permite analizar la perspectiva que los educadores mantienen respecto a este proceso y cómo influyen estas creencias en las estrategias pedagógicas implementadas en el entorno escolar. La manera en que se aborda la escritura en el ámbito universitario está intrínsecamente relacionada con las demandas tanto de las disciplinas académicas como de la formación integral, las cuales se adaptan a las actuales exigencias globales. La competencia en escritura no se limita exclusivamente a las áreas de las ciencias humanas debido a la naturaleza interdisciplinaria del conocimiento. Como se ha destacado anteriormente, las comunidades discursivas juegan un papel fundamental en la institución y propagación de diversos géneros discursivos que son afines a sus respectivos campos de estudio.

La relevancia de la escritura en un contexto posuniversitario adquiere una perspectiva particularmente destacada en el trabajo de Ruth y Emmert (2019). Estos investigadores, al emprender su estudio en una facultad de Ciencias Agrícolas, identificaron resultados significativos relacionados con la autoeficacia y, al mismo tiempo, enfatizaron la necesidad de que las estrategias pedagógicas se orientaran hacia la comunicación del valor añadido que supone el dominio de la habilidad escrita para el estudiante. Este enfoque no solo integra la motivación como un pilar fundamental en el proceso de aprendizaje, sino que también influye en la percepción de la escritura en una dimensión más amplia. Ruth y Emmert (2019) se basaron en la teoría de Atkinson (1957), centrada en la motivación hacia el logro, para fundamentar esta perspectiva.

Según dicha teoría, se pueden identificar cuatro categorías de valores que, en síntesis, explican la importancia de una tarea, en este caso, la escritura. Estas categorías son: el disfrute intrínseco que se obtiene de la tarea misma o la satisfacción personal que conlleva (proceso de escritura); el valor de utilidad que esta posee en relación con el éxito futuro (el logro de objetivos); y, finalmente, la creencia en los costos asociados a no llevar a cabo adecuadamente la tarea, que implica la pérdida de reconocimiento o tiempo

Los puntos previamente mencionados revisten de gran importancia, ya que corroboran que la elevada motivación de los estudiantes hacia los tres primeros tipos de valores tiene una mayor probabilidad de conducir a un desempeño más destacado en su proceso formativo. Para alcanzar este propósito, resulta imperativo superar los obstáculos identificados por Ruth y Emmert (2019) como la aprensión hacia la escritura y las creencias autoimpuestas, según lo señalado por Othman, et al. (2022). Estas creencias autoimpuestas pueden manifestarse en la toma de decisiones que eviten carreras que impliquen una carga significativa de escritura, en la participación en la elaboración de textos escritos con un temor persistente al fracaso, o simplemente en el mantenimiento de una percepción negativa acerca del proceso de escritura en sí.

Resulta llamativo para la comunidad investigadora que algunos estudiantes no reconozcan el valor intrínseco de la escritura, es decir, la capacidad de experimentar satisfacción o placer en la propia acción de escribir. Por lo tanto, resulta de suma importancia orientar las prácticas de escritura de los estudiantes no solo hacia la consecución de metas laborales, sino también hacia la superación de la aprensión y el fomento del disfrute en este proceso.

Ante la mencionada situación, el estudio llevado a cabo por Flores-Ferrés y colaboradores (2022) destaca la importancia de las prácticas de instrucción y retroalimentación como la estrategia más eficaz para dirigir la enseñanza. Esta metodología permite a los estudiantes

comprender claramente las metas y objetivos de aprendizaje relacionados con el ámbito de la escritura, así como identificar los aspectos que requieren mejora para alcanzar dichos objetivos. Por otro lado, Othman y sus colegas (2022) subrayan el peso sustancial de la retroalimentación en sus investigaciones, revelando cómo esta influye directamente en la percepción de los estudiantes acerca de la valoración de su trabajo en su entorno educativo. La ausencia de reconocimiento o aprecio puede generar creencias negativas en los estudiantes con respecto a la escritura, llegando incluso a considerarla una empresa sumamente desafiante.

Estas perspectivas pueden ser comprendidas a través de las denominadas orientaciones pedagógicas de los docentes, las cuales ejercen una influencia significativa en la manera en que se aborda el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura. En este contexto, se engloban las concepciones relativas a la enseñanza de las unidades mínimas del lenguaje, así como la perspectiva socio-cultural y una pragmática que amalgama los aspectos más destacados de ambas para proponer enfoques de formación más adecuados en lo que respecta a la escritura. No obstante, Flores-Ferrés y colaboradores (2022) resaltan que las orientaciones que se proclaman aplicar en el entorno escolar a menudo se limitan a expresiones meramente declarativas, dado que factores como la restricción de tiempo y las creencias arraigadas sobre las habilidades de escritura convierten a esta actividad en un ejercicio ampliamente descontextualizado.

Una cuestión relevante que merece ser abordada se refiere a la creencia arraigada en algunos educadores de que su experiencia o área en la que son expertos se circunscribe al dominio del idioma, más que a la escritura (Flores-Ferrés, et al., 2022). Esta perspectiva conlleva a que la atención se enfoque primordialmente en la tarea de transmitir conocimientos, descuidando la dimensión sociocultural inherente a los géneros discursivos. Esta perspectiva se comprende mejor cuando se analiza en el contexto de un currículo que se encuentra más orientado hacia

una demanda normativa que hacia un compromiso con las demandas comunicativas. Como resultado, la perspectiva comunicativa tiende a ser subestimada y no se le otorga la debida consideración como un factor influyente en las prácticas de enseñanza-aprendizaje de la escritura en el aula. Según Flores-Ferrés, et al. (2022), este desajuste se origina en la discrepancia existente entre las prácticas de instrucción en el aula y las concepciones que los docentes mantienen acerca de la materia que imparten.

El análisis efectuado en torno a las creencias vinculadas con la escritura ha evidenciado aspectos de notable relevancia, los cuales despiertan un legítimo interés, dado su entrelazamiento con los aspectos fundamentales que subyacen en el presente estudio. Cada uno de los minuciosos exámenes y evaluaciones realizados contribuye a arrojar luz sobre la trascendencia de concebir la escritura como una manifestación comunicativa y dialógica. En este proceso de análisis, se pone de manifiesto la exposición de las creencias arraigadas en los individuos que participan en el ámbito educativo, lo que, a su vez, facilita la comprensión de la verdadera naturaleza de la conversación en torno a la identidad académica presente en los textos generados en el contexto universitario

2.10 Algunas conclusiones generales frente a los estudios sobre las creencias

El análisis efectuado acerca de las diversas concepciones relacionadas con los procedimientos de redacción académica desvela una serie de aspectos fundamentales:

En primer lugar, resulta esencial comprender las percepciones sostenidas tanto por los docentes como por los estudiantes en torno a la escritura en el ámbito universitario. Esta comprensión adquiere relevancia, ya que, a partir de esta apreciación, es factible concebir estrategias didácticas que propicien un aprendizaje significativo en materia de escritura.

En segundo lugar, el contexto sociocultural que rodea el proceso comunicativo de la escritura brinda la capacidad de entender cómo las comunidades discursivas legitiman y establecen

distintos géneros discursivos. Tanto docentes como estudiantes participan en un espacio comunicativo donde se internalizan las formas legitimadas de escritura y, al mismo tiempo, se buscan dominarlas para integrarse en campos disciplinarios específicos.

En tercer lugar, se encuentra la noción de autoeficacia vinculada al desarrollo de la identidad académica. Esto significa que la manera en que los estudiantes perciben su competencia para llevar a cabo tareas o actividades de escritura les confiere un dominio autorregulado tanto de sus propias ideas como de su interacción con el discurso de otros. De esta forma, pueden participar activamente en el proceso de escritura.

En cuarto lugar, la dicotomía entre escritura transaccional y escritura transmisiva adquiere relevancia en la estructuración de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, así como en el dominio de los diversos géneros discursivos. Al limitar la comprensión del texto al mero acto informativo o descriptivo, se restringe su potencial para la construcción del conocimiento. Por otro lado, la perspectiva transaccional implica una aproximación más profunda a la escritura como medio para aprender y producir conocimiento, enfatizando la construcción de un discurso mediado y fundamentado, más allá de la mera transmisión de información.

En quinto lugar, el género argumentativo, sin descartar otros géneros discursivos presentes en el ámbito universitario, se erige como uno de los principales impulsores del desarrollo de la identidad académica de los estudiantes. A través de él, es posible articular posiciones y validar el discurso de un estudiante que aporta su subjetividad a un intercambio objetivo de ideas, mediado por intereses, necesidades y el dominio de las formas textuales y discursivas subyacentes.

Por último, los docentes deben centrar su atención en estrategias de enseñanza-aprendizaje de la escritura que no solo fomenten el interés de los estudiantes por escribir desde una perspectiva académica, sino que también resalten su valor en un campo profesional

específico. Asimismo, es crucial abordar y superar las creencias negativas que los estudiantes se autoimponen en relación con la escritura, así como mitigar la ansiedad y el temor al fracaso que a menudo experimentan. Además, la orientación de la escritura debe enfocarse en el aprendizaje cooperativo, dado que, al ser una actividad comunicativa que implica la participación de otros, la mayoría de los enfoques tradicionales se centran en el plano individual, descuidando la perspectiva dialógica en el entorno de aprendizaje.

3 Escritura académica en Colombia

3.1 Consideraciones iniciales sobre la formación en escritura académica

Dentro del ámbito de la investigación sobre escritura académica en el contexto universitario de Colombia, resulta sumamente pertinente examinar ciertos aspectos que han sido identificados como fundamentales en la etapa de formación previa, es decir, durante la educación básica y media. La comprensión de estas directrices que han sido desarrolladas específicamente para el contexto colombiano reviste una gran importancia en el marco de las directrices pedagógicas que orientan el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura académica.

En este sentido, la tradición de formación relacionada con la escritura en el contexto colombiano ha estado orientada hacia una fase de transición. Como señala Calderón (2011), esta fase inicialmente presentaba un marcado énfasis en los aspectos conceptuales de los diversos niveles del lenguaje. En este proceso, los estudiantes se dedicaban a examinar detenidamente los componentes fonéticos, fonológicos, morfosintácticos y semánticos, centrándose en la comprensión y dominio de estos conceptos. Se hacía hincapié en el empleo apropiado del idioma, y esta instrucción se llevaba a cabo en el marco de las clases de español.

Posteriormente, se buscó otorgar un mayor énfasis en un enfoque más funcional de la enseñanza de la escritura, influido en gran medida por las teorías de Chomsky y Hymes. En consonancia con lo expuesto por Calderón (2011), esta nueva orientación incorporó las nociones de competencia lingüística y competencia comunicativa. Esta perspectiva permitió adoptar una visión más práctica del uso del lenguaje, lo que se tradujo en un enfoque diferenciado entre la formación primaria y secundaria. La educación primaria se centró en el desarrollo de habilidades prácticas, mientras que la educación secundaria adoptó un enfoque más analítico, considerando el lenguaje como un objeto de estudio en sí mismo.

La autora también plantea que este cambio de paradigma marcó el inicio del enfoque predominante en la formación de lengua materna en Colombia, que se adhirió firmemente a la noción de competencia comunicativa. Esta perspectiva influyó en que las prácticas pedagógicas se centraran en la realización de ejercicios destinados a perfeccionar la competencia, pero que, en ocasiones, no lograban abordar de manera integral la dimensión dialógica del lenguaje.

Calderón (2011) destaca que, a pesar de la ausencia de una reforma curricular que implique un cambio significativo en la enseñanza de los procesos de lectura y escritura, se percibe un cambio significativo en la enseñanza de la argumentación a partir del análisis de los documentos oficiales emitidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Este cambio busca promover una perspectiva crítica y centrarse en la dimensión dialógica y comunicativa inherente a los procesos de lectura y escritura. No obstante, según la autora, este giro se ha visto en ocasiones confundido al equiparar la argumentación con el discurso. Además, no se ha evidenciado claramente cómo se desarrolla el proceso argumentativo desde un punto de vista discursivo, lo que ha llevado a la separación de la narración, la exposición y la descripción en niveles iniciales, fragmentando así el género discursivo desde sus bases.

En el ámbito universitario, Salazar-Sierra et al. (2015) explican que el desarrollo de las prácticas de lectura y escritura ha experimentado cuatro momentos específicos. El primero de estos momentos se caracterizó por la creación de asignaturas específicas en algunas universidades, con el propósito de instruir a los estudiantes en la comprensión y producción adecuada de textos. El segundo momento estuvo relacionado con la percepción de los procesos de lectura y escritura como elementos cruciales en todos los programas de formación académica, lo que llevó a que las universidades reorientaran sus prácticas para abordar este desafío de manera más integral.

El tercer momento surgió con la aparición de cursos de formación en lectura y escritura, diseñados para abordar las dificultades que los estudiantes enfrentaban en el análisis y la composición de textos. Por último, el cuarto momento se ha desarrollado con el objetivo de brindar un apoyo más coherente a la formación en procesos de lectura y escritura, adaptándose de manera más precisa a las necesidades formativas de los estudiantes. Este último enfoque es el que prevalece en la actualidad en el contexto universitario.

Maldonado (2017) presenta una perspectiva similar en cuanto a los momentos clave que han marcado la evolución de la formación en escritura académica. Según este autor, inicialmente, la enseñanza de este proceso estuvo fuertemente influenciada por una perspectiva normativa de la gramática. Sin embargo, este enfoque cambió significativamente con la introducción de conceptos de la teoría lingüística como la texto-lingüística, el análisis crítico del discurso y la semiótica, entre otros. De hecho, el autor sostiene que el cognitivismo lingüístico ha ejercido una influencia notable en los procesos de alfabetización académica en Colombia, destacando que, a principios del siglo XXI, las ideas sobre la alfabetización tomaron un papel preponderante, dando lugar a la percepción de que la escritura es, ante todo, una práctica de naturaleza sociocultural.

No obstante, Salazar-Sierra et al. (2015) resaltan que, a pesar de los esfuerzos realizados para mejorar las prácticas relacionadas con la escritura académica, en algunas ocasiones, estas responden más a los intereses individuales de ciertos grupos de profesores que a las directrices emanadas de las políticas institucionales. Además, se observa que la escritura a menudo queda en segundo plano debido a la mayor atención que se presta a los procesos de comprensión de los textos que circulan en el ámbito universitario.

Como resultado, las experiencias de aprendizaje en el ámbito de la escritura académica tienden a tener un enfoque más remedial que formativo, especialmente para los estudiantes

que ingresan en los primeros semestres académicos y que son objeto de la formación inicial en este campo (Salazar-Sierra et al., 2015).

Un punto adicional de gran relevancia que merece ser destacado, en consonancia con la orientación planteada en este trabajo de investigación, es la percepción de Salazar-Sierra et al. (2015) acerca de que la principal dificultad en el ámbito de la escritura académica radica en la multiplicidad de concepciones e imaginarios que la rodean. Esta circunstancia no solo implica la adhesión a diversas corrientes teóricas, algunas de las cuales pueden resultar contradictorias entre sí, sino que también conlleva la adopción de prácticas que no se ajustan a las necesidades de los estudiantes y que no están alineadas con las nuevas modalidades de formación, en las cuales la supervisión y orientación de los docentes a menudo resulta limitada o insuficiente.

3.2 Tendencias sobre la enseñanza de la escritura académica en el contexto colombiano

En el esfuerzo por comprender cómo se aborda la enseñanza de los procesos de escritura en el contexto universitario colombiano, es esencial considerar las contribuciones de Pérez-Abril y Rincón (2013), Ortiz Casallas (2015) y Salazar-Sierra, et al. (2015), quienes se dedican a examinar las tendencias y perspectivas tanto de los docentes como de los estudiantes en relación con este proceso. En este sentido, los análisis de estos estudios revelan una convergencia significativa que indica que las concepciones acerca del texto escrito, en particular, desempeñan un papel crucial en la comprensión de las prácticas que guían la forma en que se aborda la escritura.

Una de las posturas que se destaca en esta revisión es la idea de que la escritura en el ámbito universitario posee características distintivas en comparación con el proceso educativo previo en la educación básica y media. Por lo tanto, se argumenta que es beneficioso que los estudiantes entren en contacto con estas particularidades. No obstante, Narváez (2014) y

Salazar-Sierra et al. (2015) sostienen que esta perspectiva no siempre se aborda de esta manera, ya que se da por sentado que los estudiantes que ingresan a la universidad han recibido una formación adecuada que los prepara para enfrentar los desafíos académicos de nivel superior. Este enfoque se complementa con la observación de Ortiz Casallas (2015), quien señala que, en ocasiones, los docentes de materias distintas a las dedicadas a la formación en lectura y escritura asumen que los estudiantes ya poseen conocimientos sobre los tipos de textos requeridos en las diversas modalidades discursivas, y por ende, no consideran necesario explicarlos. Este planteamiento genera la situación que Pérez-Abril y Rincón (2013) identifican, en la cual los estudiantes se sienten desconcertados, intentando cumplir con los requisitos exigidos sin comprender completamente lo que están escribiendo.

Si bien se reconoce el valor agregado de la formación escritural, mediado por la percepción de que la escritura va más allá de simplemente seguir pautas formales (Salazar-Sierra et al., 2015), se observa que en algunas ocasiones las actividades planteadas durante el proceso de escritura son demasiado inmediatistas (Ortiz Casallas, 2015) y restrictivas (Pérez-Abril y Rincón, 2013), lo que limita su capacidad reflexiva y su contribución a las necesidades de formación de los estudiantes. De hecho, un aspecto notable por su ausencia, como señala Salazar-Sierra et al. (2015), es la consideración de que las estrategias utilizadas para enseñar las prácticas de escritura a menudo no tienen en cuenta la identidad profesional de los estudiantes. Desde la perspectiva de Pérez-Abril y Rincón (2013) y Ortiz Casallas (2015), estas estrategias tienden a centrarse en el cumplimiento de una tarea, cuyo único receptor en muchas ocasiones es el docente.

El objetivo, en este contexto, es transformar en recursos tangibles todas las afirmaciones realizadas acerca de la escritura, es decir, las declaraciones sobre su relevancia en la formación profesional. En relación con este tema, Camargo et al. (2013), De Castro y Niño (2014), y Maldonado (2017) han argumentado que las deficiencias en los procesos de escritura

en el contexto colombiano pueden ser analizadas considerando el papel que desempeña el texto escrito en la educación universitaria, junto con las prácticas que han dado lugar a dichos procesos y la manera en que los estudiantes reciben retroalimentación sobre sus producciones escritas. En este sentido, es destacable observar que, aunque existe un interés que parte de las políticas educativas en relación a los logros de los estudiantes, la forma en que estos procesos son abordados en etapas anteriores a menudo carece de conexión con las expectativas y demandas que enfrentan los estudiantes de pregrado o posgrado.

En el contexto de esta propuesta de investigación, la redacción de textos argumentativos emerge como un requisito fundamental que ha sido ampliamente incorporado por la mayoría de las instituciones universitarias en Colombia, y además, ha sido objeto de evaluación en las pruebas Saber PRO. No obstante, con frecuencia, estos textos, derivados del género argumentativo, no son elaborados conforme a su función real, y los estudiantes se encuentran ante ellos sin recibir una preparación adecuada desde la perspectiva de la disciplina en la que se les solicita (Salazar-Sierra et al., 2015). Esto se origina en las diferencias en la manera en que deben abordar las tareas en función de los campos de formación que hayan cursado.

Añadido a lo anterior, tal como lo señalan Camargo et al. (2013), en Colombia, los procesos de escritura en la universidad suelen centrarse exclusivamente en la evaluación y, en numerosas ocasiones, son insuficientes o limitados en su alcance.

En relación a los géneros discursivos, Pérez-Abril y Rincón (2013) y De Castro y Niño (2013) identificaron que los apuntes de clase son los textos que los estudiantes escriben con mayor frecuencia y a los que recurren de manera habitual. Sin embargo, Pérez-Abril y Rincón (2013) plantean ciertas interrogantes al respecto, ya que sugieren que esta tendencia puede indicar un énfasis excesivo en la voz del docente, lo que reflejaría una apropiación del conocimiento

de naturaleza transmisional en lugar de transaccional. Esto significa que en estos textos se limita la reflexión y se enfatiza la recopilación de información de manera pasiva.

Contrariamente, Moreno (2019), basándose en una investigación centrada en el papel de los géneros discursivos en la formación de estudiantes de ingeniería industrial, encontró que abordar un género específico como el plan de mercadeo dentro de esta carrera contribuye a fortalecer las habilidades metacognitivas de los estudiantes y a fomentar el desarrollo de su identidad profesional como aprendices

Es importante destacar que en lo que respecta a los géneros discursivos, Narváez (2017) y Hernández et al. (2022) sostienen que la percepción de estos géneros ha motivado una revisión en las prácticas de enseñanza. Narváez (2017), tras examinar las publicaciones de una revista especializada en el abordaje de la lectura y la escritura académica en contextos de formación universitaria durante el período de 2003 a 2015, observó que los trabajos empíricos tendían a enfocarse más en modelos educativos que en los géneros discursivos en sí. Además, notó la ausencia de menciones a los géneros discursivos específicos que se abordaban, así como a la relación entre estos géneros y los contextos disciplinarios de formación. Esto se complementa con la idea de que la perspectiva metodológica predominante estaba vinculada a la lingüística textual.

Un punto de gran relevancia en relación con la escritura académica es el que plantean Pérez-Abril y Rincón (2013), Ortiz Casallas (2015) y Salazar-Sierra et al. (2015) cuando argumentan que la responsabilidad de las prácticas de escritura en las universidades no recae únicamente en los docentes, sino que la falla se presenta cuando estas no están alineadas con las políticas institucionales diseñadas para abordar este proceso. En este sentido, Pérez-Abril y Rincón (2013) enfatizan que no existen políticas explícitas en relación con la formación en escritura académica. Señalan que, en la mayoría de las universidades, no se brinda apoyo adicional a

los estudiantes en el proceso de escritura, a pesar de que se ofrecen directrices y estrategias para la elaboración de trabajos de grado o se imparten cursos complementarios de formación.

3.3 Presentación de la problemática de investigación

A continuación, se presentan los elementos clave que sostienen la presente investigación. Es importante enfatizar que el desarrollo de los procesos de escritura en el contexto universitario se plantea como una demanda complementaria a la formación disciplinaria de un estudiante. De esta manera, al requerir la producción de diversos tipos de textos relacionados con conocimientos específicos, no solo se está exigiendo un dominio teórico, sino también se busca fomentar una identidad académica que refleje la voz única de quien se enfrenta a dicha tarea (Castelló, 2002; Carlino, 2003; Hyland, 2005; Clughen y Hardy, 2012; Camps & Castelló, 2013; Bazerman et al., 2016).

No obstante, es común que la escritura académica no sea percibida como una interacción entre el estudiante, el texto que está creando, su conocimiento en la disciplina y sus intereses personales. Dentro del contexto universitario, a menudo se reduce a una tarea mecánica en la que su importancia se suele limitar a una evaluación final, en lugar de ser vista como una reflexión consciente de una actividad inherentemente social. Estos aspectos también se ven influidos por la percepción que muchas veces tienen los estudiantes de que su condición de expertos en una disciplina no guarda una relación estrecha con las prácticas de escritura, y que lo realmente relevante es ajustarse a una estructura específica de un género textual, en lugar de centrarse en el propio acto de escribir. Por lo tanto, como señalan Flowers y Hayes (2004), "parte del desafío de la escritura radica en observar cómo los escritores equilibran e integran las numerosas restricciones impuestas por su conocimiento, sus planes y su texto en la producción de cada nueva oración" (p. 371).

Como resultado, la mayoría de las producciones escritas en respuesta a las demandas de escritura académica reflejan esta separación o la falta de conciencia por parte del estudiante en cuanto a su papel principal en la construcción de sus textos. Además, se observa una concepción que da prioridad al texto como el elemento fundamental a través del cual se evidencia el aprendizaje. De esta manera, lo que debería ser un proceso que enriquece el desarrollo y la apropiación de conocimientos y fomenta una reflexión continua sobre la formación disciplinaria en cualquier contexto, se reduce a menudo a ser considerado simplemente como una estrategia más en el ámbito de la enseñanza, o incluso como una tarea que a veces se convierte en rutinaria o carece de significado.

Por tanto, es crucial destacar que cuando se aborda la escritura académica, se debe prestar una atención especial al individuo que está escribiendo en el contexto universitario, y más específicamente, a cómo desarrolla estos procesos. En realidad, es el estudiante quien se encuentra ante el desafío de componer un texto que se inscribe en un contexto académico particular, y al mismo tiempo, su subjetividad se ve implicada en este proceso de mediación, que a menudo resulta complicado. En palabras de Ivanič (1998), esto "implica un conflicto de identidad para los estudiantes de educación superior porque el 'yo' en el que se inscribe el discurso académico les resulta ajeno y tienen que adoptar una voz que no les pertenece aún" (p. 206).

Todas estas reflexiones no han pasado desapercibidas en el proceso de formación en el contexto universitario colombiano, ya que la escritura académica en el país ha sido analizada desde diversas perspectivas y enfoques. Considerar la identidad académica como un elemento fundamental en la escritura en el ámbito universitario implica comprender que este proceso no es meramente instrumental, mecánico o transmisiva. En definitiva, para su desarrollo efectivo, es necesario que tanto estudiantes como docentes comprendan que en la creación de un texto convergen la identidad única de quien se forma, y por lo tanto su voz, las

exigencias propias del entorno académico y las especificidades de los textos que elabora en relación con el género discursivo al que pertenecen.

En consecuencia, construir una identidad como autor resulta ser un desafío significativo para las personas que acceden a la educación superior, ya que conlleva profundas contradicciones, dilemas y temores, “¿Quién soy yo para expresar algo en el campo de conocimiento en el que me estoy formando? ¿Desde qué perspectiva puedo respaldar mis opiniones si no soy un experto en la materia?” (Colmenares, 2013, p. 206).

Desde esta perspectiva, el texto se presenta como una construcción social que trasciende su dimensión meramente funcional (cumplir con una tarea) y se integra en un constructo más amplio conocido como género discursivo, como señaló Bajtin (1982). Cuando un estudiante se enfrenta a la tarea de crear un texto, no estamos hablando de objetos aislados que puedan ser abordados desde una única perspectiva estandarizada. En cambio, nos referimos a una forma de comunicación que está contextualizada en situaciones y propósitos específicos, respondiendo así a lo que Camps y Uribe (2008) denominaron actividades humanas.

La observación de algunas de las prácticas relacionadas con los momentos de escritura a los que se enfrentan los estudiantes universitarios ha revelado que prevalece el trabajo en solitario. Además, se observan divisiones marcadas en la forma de abordar los diversos géneros discursivos, ya que se tiende a considerar que en algunos casos son mutuamente excluyentes y que su función principal es la evaluación.

Esta perspectiva puede ser analizada a la luz de los principios que sostiene la escritura en el ámbito académico, como lo proponen Camps y Uribe (2008) y Uribe (2016). En este enfoque, se trabaja con una orientación que se centra en "el análisis no parte de los textos, sino de los procesos que se siguen en su producción en relación con los objetivos que se plantean" (Camps et al., 2022, p. 15). En este contexto, se otorga importancia a los géneros discursivos,

a los que los investigadores denominan géneros de aprendizaje, y se hace hincapié en la necesidad de considerar cuáles son las situaciones de aprendizaje que determinan las condiciones para producirlos.

Además, las prácticas de escritura académica que se desarrollan en los entornos universitarios de Colombia fomentan esta discusión entre escritura e identidad, especialmente porque el género que se privilegia es el argumentativo. Este género se encuentra presente en diversas formas, como reseñas críticas, ensayos, comentarios críticos y artículos de opinión, entre otros. La razón detrás de esta preferencia radica en que, a través del género argumentativo, los estudiantes tienen la oportunidad de expresar sus puntos de vista particulares sobre diversos temas, lo que implica no solo el dominio de conocimientos disciplinarios, sino también la manifestación de su propia voz y perspectiva.

En resumen, esta investigación se enfoca en comprender las problemáticas asociadas a la escritura académica en el contexto universitario colombiano, especialmente en lo que respecta a la composición de diversos géneros discursivos, con un enfoque particular en los géneros argumentativos. Estas problemáticas están relacionadas con las concepciones que tienen tanto los estudiantes como los docentes sobre la identidad académica de los escritores, su comprensión de los textos, su papel en las comunidades discursivas a las que pertenecen y las prácticas de enseñanza-aprendizaje utilizadas. Por lo tanto, es esencial abordar de manera específica lo que ocurre en este contexto y analizar qué otros elementos influyen en la perspectiva que se propone.

4 Objetivos y preguntas de investigación

4.1 Objetivos de la investigación

El núcleo central de esta investigación se centra en la relación entre la escritura y la identidad académica, a través de la comprensión de las diversas concepciones que han influido en los procesos de escritura en una institución universitaria en Colombia. En este sentido, se busca explorar cómo los géneros discursivos desempeñan un papel fundamental en la formación disciplinaria de los estudiantes y se destacan las implicaciones de su abordaje en las prácticas de enseñanza-aprendizaje de estudiantes de primer y segundo semestre que se encuentran en diversas áreas de estudio.

Teniendo en cuenta estos aspectos, el objetivo de esta investigación es analizar:

- a. Las concepciones que tienen tanto los docentes como los estudiantes universitarios de primer y segundo semestre en relación con los procesos de escritura académica
- b. El papel que desempeñan los géneros discursivos en la enseñanza de los procesos de escritura.
- c. Cómo se configura la identidad académica en las prácticas de escritura argumentativa de los estudiantes universitarios.

La investigación se centrará en explorar y comprender las concepciones de docentes y estudiantes en estos aspectos, con el objetivo de arrojar luz sobre las dinámicas de escritura académica en el contexto universitario colombiano y su relación con la identidad académica.

4.1.1. Objetivo general

Con el fin de obtener una perspectiva más sólida sobre los procesos de escritura académica y considerando los elementos anteriores como componentes esenciales de la investigación, se ha formulado el siguiente objetivo general:

- Analizar y comprender las concepciones, prácticas y la configuración de la identidad académica en los procesos de escritura argumentativa de estudiantes de primer y segundo semestre, así como la perspectiva de los docentes, en una institución universitaria en Colombia, con énfasis en el papel de los géneros discursivos en la formación disciplinaria.

4.1.2 Objetivos específicos de investigación

Para alcanzar el objetivo general propuesto, se han establecido los siguientes objetivos específicos, que abordan aspectos fundamentales de la investigación:

1. Establecer las concepciones que tienen tanto los docentes como los estudiantes de primeros semestres de formación en relación con los procesos de escritura académica en los que participan.
2. Identificar la forma en que se conciben los géneros discursivos, en particular el género argumentativo, dentro del contexto de formación académica universitaria.
3. Determinar la relación existente entre la construcción de la identidad académica de los estudiantes y su participación en los procesos de escritura académica.
4. Relacionar las diversas perspectivas que mantienen estudiantes y docentes con respecto a la escritura académica, buscando reconocer tanto las convergencias como las divergencias que puedan ofrecer una comprensión más profunda sobre el papel de este proceso en la formación disciplinaria.

Estos objetivos específicos guiarán la investigación y permitirán abordar de manera integral las dimensiones clave de la escritura y la identidad académicas en el contexto universitario colombiano.

4.2 Preguntas de investigación

Las preguntas de investigación planteadas proporcionan una guía clara para explorar los aspectos clave de la influencia de las concepciones sobre la escritura académica en la

formación de la identidad académica en estudiantes de primeros semestres y en docentes. Estas preguntas se organizan de manera coherente con los objetivos específicos y permiten una aproximación sistemática al tema de estudio.

- ¿Cómo se conciben los géneros discursivos, especialmente el argumentativo, en la formación académica?
- ¿Cuáles son los puntos de acuerdo y las discrepancias que existen sobre los procesos de escritura académica entre docentes y estudiantes?

Estas preguntas serán abordadas a través del diseño metodológico que se desarrollará en el siguiente capítulo de la investigación, proporcionando un marco sólido para la recopilación y el análisis de datos que permitirá obtener respuestas significativas y contribuciones a la comprensión de la escritura académica en el contexto universitario colombiano.

5. Diseño metodológico

5.1 Marco metodológico

5.1.1 *Paradigma pragmático*

Esta investigación se enmarca en un paradigma pragmático, el cual se define como aquel que facilita la comprensión de los fenómenos de la realidad a través de la aplicación de diversos métodos y técnicas, como lo han señalado Greene et al. (1989) y Creswell (2009). Además, Mackenzie y Knipe (2006) destacan que este paradigma se centra en abordar las cuestiones del "qué" y el "cómo" en una investigación, priorizando la comprensión integral de un fenómeno en lugar de enfocarse exclusivamente en la distinción entre enfoques cuantitativos y cualitativos. En consonancia con esta perspectiva, Pole (2009) subraya la importancia de las preguntas de investigación sobre la elección de un método específico para abordarlas.

Para abordar la cuestión anterior, los enfoques de métodos mixtos implican una equilibrada consideración de los enfoques cuantitativos y cualitativos. En consecuencia, en lugar de centrarse en las limitaciones inherentes a cada uno de estos enfoques y sus respectivos instrumentos, se busca una complementariedad en la perspectiva y se otorga un valor integral a los análisis propuestos. En este sentido, la triangulación se destaca como el enfoque más apropiado para identificar las convergencias que surgen en el análisis de los datos cuantitativos y cualitativos, lo que permite una comprensión más profunda de los resultados obtenidos, así como la validación de un fenómeno o la resolución de una problemática específica.

Estos principios fundamentales conforman el marco metodológico que guía el desarrollo de esta investigación. Al explorar las concepciones relacionadas con la escritura, la identidad académica y el papel de los géneros discursivos, se reconoce la imperante necesidad de emplear diversas perspectivas metodológicas para comprender de manera integral el fenómeno objeto de estudio.

5.1.2 Enfoque mixto

El enfoque mixto adoptado en esta investigación se considera una perspectiva que conlleva un impacto significativo en la comprensión y exposición de un problema de investigación (Pole, 2009). A pesar de que este enfoque busca superar la división tradicional entre los métodos cuantitativos y cualitativos, examinando un fenómeno desde diversas perspectivas, Tashakkori y Teddlie (2003) resaltan cuatro aspectos clave que, según Creswell (2009), deben tenerse en cuenta al trabajar con este enfoque. En primer lugar, se encuentra el factor del "momento", que se refiere a la decisión de cuándo es apropiado aplicar los instrumentos de investigación. En segundo lugar, se destaca la importancia de ponderar el peso relativo de las estrategias cuantitativas y cualitativas. En tercer lugar, se aborda la cuestión de cómo se deben combinar los datos recopilados. Por último, se considera la teorización que respalda la formulación de las preguntas de investigación durante el proceso.

Estos aspectos han guiado la formulación del diseño de investigación de este estudio. En consecuencia, se ha aplicado un enfoque de revisión teórica en los primeros apartados de la investigación, se ha diseñado y aplicado instrumentos de recopilación de datos que se describirán en secciones posteriores, y se ha abordado la recopilación y el análisis de los datos desde la perspectiva de este enfoque. A continuación, se proporcionará una descripción detallada de cómo se ha implementado el enfoque de investigación mixta de acuerdo con las directrices propuestas por Creswell (2009) (ver figura 1).

Figura 1

Enfoque que orienta el proceso de investigación



Momento: concurrente, puesto que la aplicación de los instrumentos diseñados se hará de manera simultánea, sin privilegiar ninguno.

Ponderación: equivalente, porque en esta investigación se considera que los instrumentos tienen un mismo nivel de paridad.

Análisis: cada uno de los instrumentos tiene su propia perspectiva de análisis; sin embargo, al momento de analizar los datos obtenidos, se hará una integración de lo obtenido.

Teoría: explícita, ya que se ha formulado desde el comienzo del proceso la revisión y consulta teórica que ha acompañado a la construcción de toda la sustentación epistémica de la propuesta.

5.1.3 Diseño de investigación: Triangulación concurrente

El Diseño de Triangulación Concurrente (DTRIAC) seleccionado es una estrategia sólida para abordar tu investigación y responder a las preguntas de investigación. Este enfoque permitirá utilizar tanto métodos cuantitativos como cualitativos de manera simultánea para obtener una comprensión más completa y rica del fenómeno que estás estudiando.

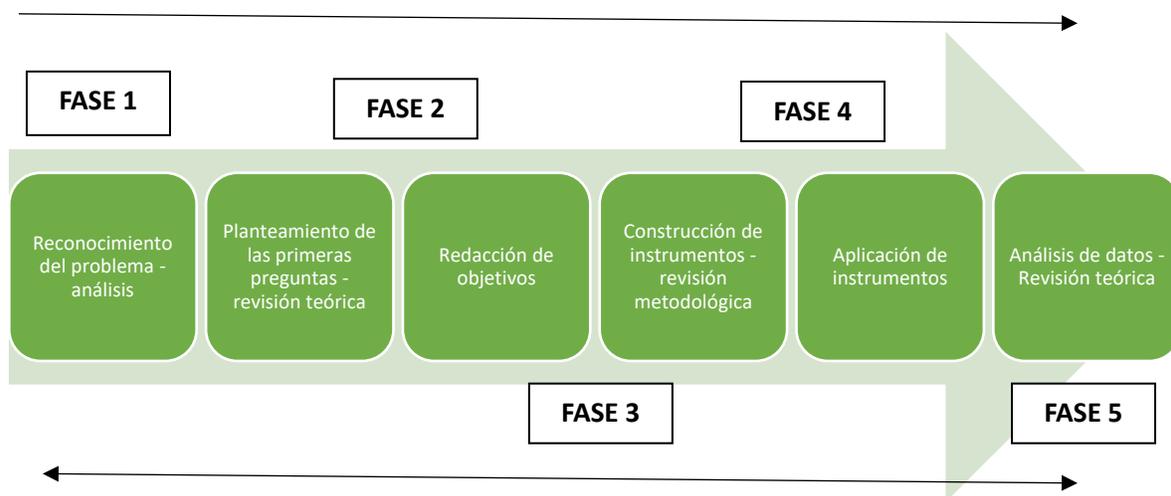
La triangulación concurrente es especialmente útil cuando se busca validar o complementar los hallazgos de un método con los del otro. Al recopilar datos cuantitativos y cualitativos al mismo tiempo, se pueden comparar y contrastar los resultados, lo que puede ayudar a identificar convergencias y diferencias en la información obtenida. Esto fortalece la validez y la confiabilidad de tu estudio.

El diseño de esta investigación, según Greene et al. (1989), tiene como objetivo principal determinar si existen convergencias y correspondencias entre los datos obtenidos mediante la aplicación de distintos instrumentos. Esta estrategia se emplea para contrastar la información emergente y evitar sesgos que pudieran restringir la comprensión de los resultados obtenidos

a partir de dichos instrumentos. Nuñez (2017) sostiene que esta metodología exige una estructuración del diseño en fases que demuestren coherencia metodológica, teniendo en consideración cómo se analizarán los datos para lograr una comprensión más profunda de la problemática. La figura 2 presenta la organización detallada del diseño utilizado (ver figura 2).

Figura 2

Organización del diseño de la investigación



Se presenta una investigación organizada en cinco fases que van desde la orientación y revisión teórica, hasta el análisis de los datos obtenidos. Cada una de las fases se consideró desde la siguiente perspectiva:

Fase 1: la fase inicial de este proceso de investigación es de gran importancia, ya que implica el análisis de diversos aspectos relacionados con el problema de investigación. Esto incluye el acercamiento al contexto en estudio y la forma en que se interactúa con la población objetivo. En esta etapa, se establece la pertinencia de adoptar un enfoque de investigación mixta.

Fase 2: la formulación de las preguntas de investigación y la revisión teórica se dividen en dos momentos clave. En primer lugar, se lleva a cabo un análisis a priori para comprender las unidades de análisis que están vinculadas con los objetivos planteados y el diseño de instrumentos de investigación. Posteriormente, se realiza un análisis a posteriori, que se basa en la interpretación de los datos recopilados a través de estos instrumentos.

Fase 3: la construcción de los objetivos de investigación se realiza a partir de un análisis epistémico y una comprensión profunda del problema en estudio. Esta construcción está estrechamente relacionada con el diseño de los instrumentos de investigación. Cada ítem y pregunta de los instrumentos se desarrolla teniendo en cuenta los objetivos iniciales y se establece una correlación con la revisión teórica previamente realizada. Este proceso se concibe como un ciclo continuo, ya que los ajustes se derivan de los resultados obtenidos durante el análisis de los datos.

Fase 4: el diseño de los instrumentos de investigación, su coherencia metodológica y su aplicación se fundamentan en la comprensión de los métodos cuantitativos y cualitativos seleccionados. Se establece una relación estrecha entre las unidades de análisis, la integridad científica y ética en la aplicación de los instrumentos, y la capacidad de responder a las contingencias que puedan surgir durante el proceso de investigación.

Fase 5: la aplicación de los instrumentos de investigación se acompaña de un análisis de datos que se realiza de acuerdo con el enfoque previamente definido. Este proceso se complementa con la revisión teórica, que permite contrastar la información recopilada y proporciona una comprensión más profunda de los datos obtenidos. Además, se lleva a cabo la triangulación de resultados para garantizar la integridad y validez de las conclusiones.

En resumen, esta organización de fases muestra cómo el diseño de investigación seleccionado se alinea de manera coherente con los objetivos establecidos hasta el momento en el proceso de investigación.

5.2 Contexto de investigación, población y muestra

5.2.1 Contexto

A pesar de que la concepción de contexto se encuentra inmersa dentro de la conceptualización de la población en el escenario investigativo (Bisquerra, 2009), se hace conveniente ubicar el espacio en donde se realiza la investigación. Este espacio corresponde a la Universidad Sergio Arboleda, una institución de educación superior ubicada en la ciudad de Bogotá. Dicha institución ofrece programas de pregrado, posgrado y formación técnica en diversas áreas del conocimiento. Uno de los elementos comunes en los contenidos programáticos de las carreras ofrecidas es que los estudiantes que ingresan deben cursar la asignatura conocida como "Lectura y Escritura Académicas" (LEA). Con excepción de algunos programas técnicos y carreras como Psicología, Música y Formación Deportiva, los aprendices cursan los niveles de LEA I y LEA II en el primer y segundo semestre, respectivamente.

En el contexto de la asignatura LEA I, su objetivo principal es familiarizar a los estudiantes con los conceptos fundamentales relacionados con la formación en el ámbito lingüístico. Esto implica una aproximación desde perspectivas semánticas, semiológicas y sociopragmáticas del lenguaje. La formación se enfoca en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en diversas modalidades discursivas, con un énfasis particular en los géneros expositivo y argumentativo.

Es importante tener en consideración que los estudiantes han cursado previamente formación en el campo de su lengua materna durante su educación secundaria, específicamente en áreas como Lengua Castellana o Español. Por lo tanto, las temáticas abordadas en LEA I se

diseñan desde una perspectiva más amplia y avanzada, teniendo en cuenta el nivel de preparación previa de los estudiantes.

Esta asignatura sienta las bases para el desarrollo de la asignatura de LEA II, que se enfoca principalmente en el género argumentativo y en el proceso de redacción de ensayos académicos. Al igual que LEA I, esta materia aborda cuestiones relacionadas con el lenguaje, pero se enfoca principalmente en el ámbito de la argumentación dentro del lenguaje natural. Para poder inscribirse en LEA II, los estudiantes deben haber completado satisfactoriamente el nivel I de la asignatura, ya que se considera fundamental la formación recibida en LEA I para enfrentar los requisitos de escritura académica en otras asignaturas. Además, esta asignatura proporciona la base necesaria para la preparación del examen conocido como Saber Pro, una evaluación que el Estado Colombiano administra al final del ciclo de formación de los estudiantes de pregrado y que incluye cinco competencias genéricas, entre las cuales se encuentra la escritura académica.

El presente estudio se origina en el contexto académico debido a las dificultades experimentadas por los estudiantes de primer y segundo semestre, y en algunos casos de niveles más avanzados, en los procesos de escritura requeridos en las asignaturas mencionadas. Estas dificultades se reflejan en las calificaciones finales del semestre, que en varias ocasiones han demostrado que los desafíos relacionados con la redacción de textos académicos y la competencia en géneros discursivos, en particular en el ensayo y otras formas de argumentación, aún no se han abordado de manera satisfactoria.

5.2.2 Población

Bisquerra (2009) establece que la población se define como el conjunto integral de individuos sobre los cuales se pueden generalizar los resultados obtenidos en una investigación. Por lo tanto, la población seleccionada para este estudio está constituida por los estudiantes matriculados en los cursos de LEA I y LEA II que manifestaron su disposición a participar en

la investigación, sin importar el semestre en el que estuvieran inscritos. Asimismo, se incluyó un grupo de profesores que estaban desempeñando labores docentes en los cursos de LEA. Cabe mencionar que inicialmente se consideró a la totalidad de los docentes, pero debido a limitaciones de tiempo y otros factores, fue necesario realizar un proceso de selección.

Para la fecha de aplicación de los instrumentos se contó con una población de 745 estudiantes de LEA I, 321 de LEA II y 12 profesores.

5.2.3 Muestra

Como señala Bisquerra (2009), cuando se trabaja con una población considerable, es fundamental optar por una muestra representativa que facilite la comprensión del fenómeno investigado y que al mismo tiempo sea manejable en lo que respecta a la recopilación de datos mediante los instrumentos diseñados. En este contexto, se optó por una estrategia de muestreo no probabilístico para seleccionar a los estudiantes y un enfoque intencional u opinático para la elección de los docentes, siguiendo el principio de equiprobabilidad.

Los criterios de selección de la muestra de los estudiantes contemplaron los siguientes aspectos:

- Interés por estar en el estudio.
- Presentación de los instrumentos diseñados.
- Encontrarse cursando las asignaturas de LEA I y II.

5.2.3.1 Estudiantes de LEA I. Teniendo en cuenta el enfoque mixto de esta investigación, la muestra de estudiantes de LEA I se organizó de la siguiente forma:

a. Estudiantes que contestaron el instrumento de entrada y de salida (Encuesta tipo Likert). El cual fue de fácil acceso para toda la población, puesto que se alojó en la plataforma **Moodle**. La población que contestó el instrumento se distribuyó de la siguiente manera:

Número de estudiantes instrumento de entrada: 370

Género: Masculino: 195 (52%) Femenino: 156 (48%) Otro: 0

Edades: Entre 16 y 35 años

Sin embargo, al contrastar la información con el instrumento de salida, se verificó que la muestra para este instrumento quedó organizada de la siguiente forma:

Número de estudiantes instrumento de salida: 252

Género: Masculino: 122 (48%) Femenino: 130 (52%) Otro: 0

Rango de edades: el rango de edades quedó representado tal y como aparece en la tabla 2.

Tabla 2

Rango de edades – Muestra LEA I

Rango de edades	Género	
	Masculino	Femenino
16 a 20 años	44%	43%
21 a 25 años	6%	1%
26 a 30 años	2%	2%
Mayores de 30 años	1%	1%

Como se comentó, los estudiantes que cursan la materia de LEA I están desarrollando sus estudios en diferentes carreras. Por ello, al realizar el filtro entre los estudiantes que participaron en los dos momentos (entrada-salida), la muestra quedó organizada de la siguiente forma (ver tabla 3):

Tabla 3*Organización de la muestra – Likert LEA I*

ESCUELA	PROGRAMA	Cantidad/ Porcentaje	Distribución por género
1. INTERNACIONAL DE ADMINISTRACIÓN Y MARKETING (EIAM)	1. ADMINISTRACIÓN. DE EMPRESAS JORNADA FLEXIBLE	1 (0.39%)	18% Masculino
	2. ADMINISTRACIÓN AMBIENTAL	6 (2.4%)	
	3. ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS	5 (1.9%)	
	4. ADMINISTRACIÓN DE NEGOCIOS	2 (0.78%)	
	5. COMERCIO INTERNACIONAL	0	9% Femenino
	6. CONTADURÍA PÚBLICA	13 (5.4%)	
	7. FINANZAS Y COMERCIO EXTERIOR	1 (0.39%)	
	8. MARKETING Y NEGOCIOS INTERNACIONALES	21 (8.6%)	
	9. LOGÍSTICA EMPRESARIAL	0	
2. CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN	1. COMUNICACIÓN SOCIAL Y PERIODISMO	15 (7%)	11% Masculino
	2. DISEÑO DIGITAL	9 (3.5%)	7% Femenino
3. MAYOR DE DERECHO	1. DERECHO	9 (3.5%)	2% Masculino
			4% Femenino
4. FILOSOFÍA Y HUMANIDADES	1. FILOSOFÍA Y HUMANIDADES	4 (1.6%)	1% Masculino
	2. LICENCIATURA EN FILOSOFÍA Y LETRAS	4 (1.6%)	1% Femenino
5. CIENCIAS EXACTAS E INGENIERÍA	1. INGENIERÍA DE SISTEMAS Y TELECOMUNICACIONES	23(9%)	16% Masculino
	2. INGENIERÍA AMBIENTAL	13(5.1%)	
	3. INGENIERÍA ELECTRÓNICA	3 (1.17%)	
	4. INGENIERÍA INDUSTRIAL	21 (8.2%)	11% Femenino
	5. MATEMÁTICAS	9 (3.5%)	
6. ARTE Y MÚSICA	1. TEATRO MUSICAL	0	1% Masculino
	2. MÚSICA	22(8.7%)	7% Femenino
7. POLÍTICA Y RELACIONES INTERNACIONALES	1. POLÍTICA Y RELACIONES INTERNACIONALES	12 (4.7%)	2% Masculino
			3% Femenino
8. PUBLICIDAD	1. PUBLICIDAD INTERNACIONAL	21 (8.2%)	2% Masculino
			1% Femenino

			Femenino
9. PREUNIVERSITARIOS	1. CIENCIAS TÉCNICAS Y TECNOLÓGICAS	0	1%
	2. CIENCIAS ECONÓM. Y ADMIN.	3 (1.17%)	Masculino
	3. CIENCIAS SOCIALES	5 (1.9%)	1% Femenino
10. CIENCIAS DE LA SALUD Y EL DEPORTE	1. PSICOLOGÍA	4 (1.6%)	1% Masculino
			0% Femenino
11. USA COLLEGE	1. ADMINISTRACIÓN AGROPECUARIA	1 (0.39%)	0% Masculino
			1% Femenino

b. Estudiantes que participaron en la entrevista semiestructurada. Debido a que el DITRIAC es un diseño que se caracteriza por la aplicación de los instrumentos de forma simultánea, se orientó la muestra en función de aquellos estudiantes que contestaron el instrumento de entrada y se comprometieron a responder el instrumento de salida; además, que tuvieran interés de participar en el estudio.

Para garantizar la representatividad de la muestra, se tuvo en cuenta la perspectiva de Bisquerra (2009), en cuanto al enfoque idiográfico de la perspectiva cualitativa; por ello, el interés se centra en el análisis de los datos relevantes y de calidad que se puedan tener en el desarrollo de la técnica seleccionada.

La muestra para la entrevista semiestructurada quedó representada en la tabla número 4.

Tabla 4

Distribución de la muestra de la entrevista semiestructurada – LEA I

Nombre del estudiante*	Programa	Edad	Semestre
Brandon	Ingeniería y ciencias exactas	17 años	1°
Ana	Publicidad internacional	16 años	1°
Luisa	Publicidad internacional	16 años	1°
Jaime	Ingeniería y ciencias exactas	17 años	1°
Diego	Ingeniería y ciencias exactas	18 años	1°

José	Ingeniería industrial	16 años	1°
Andrea	Ingeniería ambiental	16 años	1°
Javier	Filosofía y Humanidades	18 años	1°
Julián	Ingeniería y ciencias exactas	17 años	1°
Ximena	Administración	16 años	1°

Nota: * Para respetar la confidencialidad de los estudiantes, los nombres que aparecen aquí corresponden a un código establecido para el análisis correspondiente.

5.2.3.2 Estudiantes de LEA II: siguiendo la misma organización mostrada en cuanto a la muestra de estudiantes de LEA II, esta se organizó de la siguiente manera:

- a. **Estudiantes que contestaron el instrumento de entrada y de salida (Encuesta tipo Likert).** El cual fue de fácil acceso para toda la población, puesto que se alojó en la plataforma **Moodle**. La población que contestó el instrumento se distribuyó de la siguiente manera:

Número de estudiantes: 215

Género: Masculino: 126 (59%) Femenino: 89 (41%) Otro: 0

Edades: Entre 16 y 30 años

Sin embargo, al contrastar la información con el instrumento de salida, se verificó que la muestra para este instrumento quedó organizada de la siguiente forma:

Número de estudiantes: 123

Género: Masculino: 75 (61%) Femenino: 48 (39%) Otro: 0

Rango de edades: el rango de edades quedó representado tal y como aparece en la tabla 5.

Tabla 5

Rango de edades muestra LEA II

Género

Rango de edades	Masculino	Femenino
16 a 20 años	43%	29%
21 a 25 años	17%	80%
26 a 30 años	1%	1%
Mayores de 30 años	0%	0%

De manera similar a la muestra de LEA I, los estudiantes que LEA II están desarrollando sus estudios en diferentes carreras. Al filtrar los estudiantes que participaron en los dos momentos (entrada-salida), la muestra quedó organizada de la siguiente forma (tabla 6):

Tabla 6

Organización de la muestra – Likert LEA II

ESCUELA	PROGRAMA	Cantidad/ Porcentaje	Distribución por género
1. INTERNACIONAL DE ADMINISTRACIÓN Y MARKETING (EIAM)	1. ADMINISTRACIÓN. DE EMPRESAS JORNADA FLEXIBLE	0	29% Masculino
	2. ADMINISTRACIÓN AMBIENTAL	3 (2.4%)	
	3. ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS	0	
	4. ADMINISTRACIÓN DE NEGOCIOS	1(0.8%)	
	5. COMERCIO INTERNACIONAL	5 (4%)	18% Femenino
	6. CONTADURÍA PÚBLICA	2 (1.6%)	
	7. FINANZAS Y COMERCIO EXTERIOR	5 (4%)	
	8. MARKETING Y NEGOCIOS INTERNACIONALES	24 (19.3%)	
	9. LOGISTICA EMPRESARIAL	0	
2. CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN	1. COMUNICACIÓN SOCIAL Y PERIODISMO	13 (10.4%)	10% Masculino
	2. DISEÑO DIGITAL	10 (8%)	7% Femenino
3. MAYOR DE DERECHO	1. DERECHO	17 (13.7%)	3% Masculino
4. FILOSOFÍA Y HUMANIDADES	1. FILOSOFÍA Y HUMANIDADES	1 (0.8%)	4% Femenino 1% Masculino

	2. LICENCIATURA EN FILOSOFÍA Y LETRAS	1(0.8%)	1% Femenino
5. CIENCIAS EXACTAS E INGENIERÍA	1. INGENIERÍA DE SISTEMAS Y TELECOMUNICACIONES	7(5.6%)	4% Masculino
	2. INGENIERÍA AMBIENTAL	3(2.4%)	
	3. INGENIERÍA ELECTRÓNICA	1(0.8%)	3% Femenino
	4. INGENIERÍA INDUSTRIAL	6(4.8%)	
	5. MATEMÁTICAS	2(1.6%)	
6. ARTE Y MÚSICA	1. TEATRO MUSICAL	3(2.4%)	1% Masculino
	2. MÚSICA		0% Femenino
7. POLÍTICA Y RELACIONES INTERNACIONALES		8(6.4%)	1% Masculino
	1. POLÍTICA Y RELACIONES INTERNACIONALES		2% Femenino
8. PUBLICIDAD		16(12.9%)	4% Masculino
	1. PUBLICIDAD INTERNACIONAL		4% Femenino

c. **Estudiantes que participaron en la entrevista semiestructurada.** Siguiendo el mismo parámetro explicado para LEA I, se orientó la muestra en función de aquellos estudiantes que contestaron el instrumento de entrada y se comprometieron a responder el instrumento de salida; además, que tuvieran interés de participar en el estudio.

Para garantizar la representatividad de la muestra, se tuvo en cuenta la perspectiva de Bisquerra (2009), en cuanto al enfoque idiográfico del diseño cualitativo; por ello, el interés se centra en el análisis de los datos relevantes y de calidad que se puedan tener en el desarrollo de la técnica seleccionada.

La muestra quedó organizada para la entrevista semiestructurada como se presenta en la tabla número 7.

Tabla 7

Distribución de la muestra de la entrevista semiestructurada – LEA II

Nombre del estudiante*	Programa	Edad	Semestre
Nancy	Derecho	18 años	2°
Jerónimo	EIAM	23 años	7°
Luis	Economía	20 años	5°
Jaime	Ingeniería y ciencias exactas	19 años	2°
Sandra	Ciencias de la comunicación	18 años	2°
Sergio	Ingeniería y ciencias de la computación	18 años	2°
Santiago	Ingeniería y ciencias exactas	19 años	2°
Clara	Derecho	18 años	2°
Alexandra	Derecho	21 años	7°
Ángela	Economía	20 años	5°

Nota: * Para respetar la confidencialidad de los estudiantes, los nombres que aparecen aquí corresponden a un código establecido para el análisis correspondiente.

5.2.3.3 Docentes. En cuanto a la muestra de los docentes, como se explicó en apartados anteriores, esta se organizó a partir de un muestreo intencional u opinático (Bisquerra, 2009). En ese sentido, la información de los docentes participantes se organizó en la tabla 8 que aparece a continuación.

Tabla 8

Docentes entrada – salida Likert

Muestra Docentes Entrada - Salida		
Género	Femenino	67%
	Masculino	33%
Edades	20 a 30 años	8%
	31 a 40 años	50%
	41 a 50 años	8%
	Mayores de 51 años	34%
Formación disciplinar - Pregrado	Licenciatura en Español y Filología Clásica	8%
	Licenciatura en Filosofía y Lengua Castellana	8%
	Licenciatura en Estudios Mayores: inglés y francés	8%
	Licenciatura en español y francés	8%
	Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades	8%
	Licenciatura en Humanidades con énfasis en español e inglés	8%
	Licenciatura en Comunicación y Publicidad	8%

Comunicación social y Periodismo	36%
Literatura	8%

Para la entrevista semiestructurada la muestra fue la misma. Para garantizar la confidencialidad de los datos se manejaron los nombres que se presentan en la tabla 9.

Tabla 9

Muestra entrevista semiestructurada - docentes

Código docente
Néstor
Ana
Susana
Santiago
Sara
Héctor
Rodrigo
Gonzalo
César

5.2.4 Manejo ético de los datos obtenidos a partir del trabajo con la muestra

El manejo ético de los datos para esta investigación se hizo a partir de lo recomendado por Bisquerra (2009) en cuanto a la privacidad y confidencialidad de la información compartida. Para ello, se construyó un *Consentimiento informado* (Ver anexo 1), en el cual se explica a los participantes los objetivos de la investigación y se pide su autorización expresa para el manejo de las respuestas y los datos que se derivaran de estas. El consentimiento informado fue diligenciado por los estudiantes y los profesores participantes.

5.3 Instrumentos de recolección de información

La relevancia de los instrumentos en una investigación se encuentra respaldada por la perspectiva planteada por Creswell (2009). En el contexto de este tipo de diseños, los métodos cuantitativos pueden adoptar diversas formas y dirigirse a una muestra amplia. Por otro lado, los métodos cualitativos se caracterizan por un muestreo más deliberado, enfocado en aspectos centrales relacionados con los participantes. Bisquerra (2009) subraya que los

instrumentos diseñados para investigaciones deben alinearse con el enfoque y los objetivos de la investigación, además de poseer dos características fundamentales: validez y confiabilidad. Estas cualidades garantizan que los instrumentos sean capaces de medir o identificar con precisión lo que se propone evaluar y que su aplicación repetida arroje resultados consistentes.

5.3.1 Unidades de análisis usadas para la construcción de los instrumentos

Marradi y sus colaboradores (2007) plantean la importancia de las unidades de análisis en la investigación, destacando que estas unidades representan los tipos específicos de objetos o elementos que son objeto de búsqueda de información. Estas unidades de análisis están situadas en un contexto espacio-temporal definido y desempeñan un papel crucial en la selección de la muestra de estudio. Por lo tanto, antes de abordar la descripción de los instrumentos utilizados para la recopilación de datos, resulta relevante identificar y mencionar las unidades de análisis que se consideraron en la construcción de estos instrumentos.

Las unidades de análisis que surgieron, tras la revisión teórica y el planteamiento de las preguntas, junto con los objetivos, se presentan en la figura 3.

Figura 3

Unidades de análisis de la investigación



Con el fin de facilitar la comprensión de las unidades conceptuales utilizadas en la estructuración de los instrumentos de investigación, se han definido las siguientes categorías:

Escritura académica (EA): se refiere al proceso comunicativo de naturaleza principalmente dialógica que contribuye a la construcción del conocimiento en el contexto universitario.

Identidad académica (IA): hace referencia a la formación de una construcción identitaria por parte del estudiante universitario, la cual integra su conocimiento profesional, su voz y sus intereses personales, en relación con las exigencias y expectativas propias de la institución académica.

Género discursivo (GD): se trata de producciones discursivas que emergen en función de necesidades específicas y situacionales dentro de contextos particulares.

Situaciones de escritura académica (SEA): estas son momentos concretos de producción escrita que tienen lugar en diversos espacios dentro de la universidad, y que involucran tanto géneros académicos como géneros de aprendizaje.

Siguiendo los principios de la investigación de enfoque mixto, se ha desarrollado un conjunto de instrumentos que incluyen una encuesta de tipo cuantitativo basada en la Escala tipo Likert, así como entrevistas semiestructuradas de carácter cualitativo. A continuación, se describirán las principales características de estos instrumentos y se explicará su propósito en la investigación

5.3.2 Escala tipo Likert

La escala tipo Likert se constituye como un instrumento ampliamente utilizado para identificar las opiniones y/o reacciones de un grupo de participantes en diversas investigaciones en las ciencias humanas (Bertram, 2008). Aunque su enfoque principal se considera cuantitativo debido a la manera en que se gestionan los datos, Canto de Gante et al. (2020) sugieren que

su naturaleza también puede contribuir significativamente a investigaciones cualitativas. Este instrumento se basa en una serie de afirmaciones organizadas de manera sistemática con el propósito de evaluar las respuestas de los encuestados, las cuales son calificadas de acuerdo con una escala numérica previamente establecida.

5.3.2.1 Construcción de la Escala tipo Likert. Para la elaboración de la escala de tipo Likert, se procedió conforme a las pautas establecidas por Méndez et al. (2009), teniendo en consideración tanto los componentes fundamentales como los distintos momentos que dicta dicho enfoque metodológico. En consecuencia, el proceso de construcción de la escala se estructuró a partir de la identificación de la actitud o variable a medir y concepción de los ítems correspondientes.

En esta etapa inicial, se determinaron los atributos o dimensiones que debían ser evaluados a través de la escala, basándose en las unidades de análisis previamente definidas, así como en las cuestiones y los objetivos de investigación pertinentes. En virtud de este proceso, se logró discernir cuatro bloques temáticos claramente delimitados, los cuales facilitaron la agrupación y formulación de los ítems de acuerdo con su naturaleza y relevancia (ver tabla 10).

Tabla 10

Bloques temáticos – escala tipo Likert

Bloques diferenciados	Objetivo del bloque	Número de ítems	Categorías de respuesta
Afirmaciones sobre la escritura	Identificar el nivel de favorabilidad de ciertas afirmaciones conectadas con las unidades de análisis establecidas.	15	Completamente de acuerdo Parcialmente de acuerdo Parcialmente en desacuerdo

			Completamente en desacuerdo Ns/Nr
Importancia de algunos aspectos al escribir	Establecer la importancia que tienen algunos factores al momento de elaborar un texto escrito.	12	Muy importante Poco importante Nada importante
Tipo de consultas al desarrollar un texto escrito	Reconocer los tipos de consulta que se realizan cuando se escribe un texto.	7	Sí o No (inicial) 7 opciones de consultas.
Definición de algunos conceptos claves	Definir conceptos relacionados con la escritura de acuerdo con la experiencia de cada uno de los participantes.	5	Conceptos por definir

Teniendo en cuenta lo propuesto, los ítems construidos quedaron organizados tal y como se presentan en las tablas 11 y 12.

Tabla 11

Bloque 1 - Afirmaciones sobre la escritura

UNIDAD DE ANÁLISIS	Ítem
Escritura académica	La escritura ha sido necesaria en mi formación académica.
Escritura académica Identidad académica	Los textos que he elaborado se relacionan con mis gustos o intereses personales.
Escritura académica Identidad académica	El éxito de un texto radica en la capacidad de no involucrarse en este.
Escritura académica	Los textos que escribo me permiten desarrollar solo mis conocimientos.
Escritura académica Identidad académica	Considero que los textos que elaboro reflejan mi identidad académica.

Escritura académica Identidad académica	Me es posible identificarme como autor de los textos que elaboro en el espacio académico.
Escritura académica Género discursivo	Al escribir un texto debo realizar un proceso de consulta sobre el contenido que quiero transmitir en el que uso diferentes fuentes de información.
Escritura académica Género discursivo	El proceso de escritura involucra el uso de varios tipos de textos tales como resúmenes, notas, fichas, etc.
Escritura académica Género discursivo	El proceso de escritura implica la observación de textos, como el que tengo que escribir, que me pueden servir de modelo.
Escritura académica	El éxito de un texto radica en tener en cuenta al destinatario.
Situación de escritura académica	En la clase es posible participar en diferentes momentos de la producción de los textos solicitados.
Escritura académica Situación de escritura académica	Los profesores solo evalúan los textos finales, no el proceso.
Escritura académica Identidad académica Género discursivo	Me es más fácil escribir textos narrativos (cuentos, historias, etc.) que textos expositivos (resúmenes, informes, etc.).
Escritura académica Identidad académica Género discursivo	Elaboro textos argumentativos (comentarios, reseñas críticas, ponencias, etc.) y comprendo la función que tiene este género dentro de mi formación académica.
Escritura académica	Escribir corresponde únicamente a elaborar un texto final.

Tabla 12

Bloque 2 - Importancia de algunos aspectos al escribir

UNIDAD DE ANÁLISIS	Aspecto
Escritura académica Identidad académica Género discursivo	Posición que se quiere defender
Escritura académica Género discursivo	Estructura del texto
Escritura académica Género discursivo	Lectura o revisión de textos modelo

Situación de escritura académica	Situación de escritura (Momentos de redacción del texto)
Escritura académica Género discursivo	Búsqueda y selección de fuentes relativas al contenido sobre el que se escribe.
Escritura académica Género discursivo	Consulta de recursos de apoyo para la escritura (manuales de redacción, diccionarios, modelos de texto, instrucciones, etc.)
Escritura académica Género discursivo	Toma de apuntes, elaboración de resúmenes y/o mapas
Escritura académica Identidad académica Género discursivo	Conexión entre las ideas propias y las fuentes seleccionadas
Situación de escritura académica	Trabajo con pares (análisis de ideas; sugerencias para la escritura)
Escritura académica Género discursivo	Reescritura y ajuste de ideas
Escritura académica Género discursivo	Evaluación del profesor
	Otro (Escríballo):

Bloque 3 - Tipo de consultas al desarrollar un texto escrito. Primero se indaga sobre si se realiza o no una consulta y con base en la respuesta, se dan unas opciones de respuesta en cuanto a los tipos de consulta realizados (ver tabla 13).

Tabla 13

Bloque 3 - Tipos de consultas al desarrollar un texto escrito

Consultas de apoyo a la escritura en revistas, blogs, libros texto etc.
Consultas relativas al contenido sobre el que escribo en revistas, blogs, libros texto etc.
Consultas a algún profesor de las asignaturas que curso.
Consultas en <i>workshops</i> sobre escritura.

Consultas al profesor-tutor
Consultas en cursos específicamente de escritura
Otras:

Bloque 4 - Definición de conceptos claves. Las definiciones que se solicitaron se hicieron para los conceptos de

- a. Lectura académica
- b. Escritura académica
- c. Género argumentativo
- d. Identidad académica
- e. Situación de escritura académica

5.3.2.2 Analizar los ítems en cuanto a su validez y confiabilidad. El análisis de los ítems se desplegó en dos fases cruciales durante el proceso de construcción de la escala. En la primera etapa, se llevó a cabo una exhaustiva revisión de cada uno de los enunciados, considerando su coherencia con los objetivos de investigación hasta ese momento y su alineación con la teoría que se estaba desarrollando. Con el fin de sistematizar este proceso, se elaboró una tabla en la cual cada enunciado o aspecto se cruzó con los elementos previamente mencionados. Esto permitió identificar de manera precisa cómo se evaluaron aspectos de relevancia fundamental para la investigación. La disposición de la tabla se configuró de la siguiente manera:

La tabla 14 presenta la organización propuesta:

Tabla 14

Organización de la validación de las afirmaciones de la escala tipo Likert

Afirmación - Likert	Objetivos	Esta afirmación da cuenta de este aspecto teórico, debatido en la literatura, etc.
1. La escritura ha sido necesaria en mi	- Objetivo específico N° 1	- Esta afirmación se conecta con la discusión inicial sobre la concepción de escritura. En esta se indaga si la escritura

formación académica.	- 4	Objetivo específico N°	se puede pensar como proceso para la formación del estudiante. De hecho, esta es la idea planteada por Castelló y Bazerman, entre otros.
----------------------	--------	------------------------	--

Para acceder a la tabla completa, se requiere consultar el Anexo 2, titulado "Revisión de ítems - Escala tipo Likert". En dicho anexo se incluye un ejemplo ilustrativo de la metodología utilizada en el proceso de validación. Es fundamental destacar que el mismo procedimiento se aplicó a la escala diseñada para evaluar a los estudiantes.

El segundo momento crítico en la validación de la escala ocurrió al llevar a cabo una versión piloto con la participación de tres docentes involucrados en la investigación. Durante esta fase, se administró el instrumento desarrollado y se orientó hacia la evaluación de los ítems. Sin embargo, es esencial señalar que, debido a las circunstancias relacionadas con la pandemia, los registros de esta sesión se extraviaron, ya que la recopilación de datos se realizó de manera presencial y se documentó de forma manual. Lamentablemente, no se pudo recuperar ninguno de estos documentos físicos en la Universidad, lo que impide disponer de evidencia concreta sobre la validación de la escala de esta manera.

Además, es relevante resaltar que las sugerencias proporcionadas se centraron en la claridad de la unidad de análisis relacionada con la identidad académica, en lugar de dirigirse a los enunciados en sí. Los docentes participantes expresaron dificultades para comprender la pregunta relacionada con este aspecto en particular. No obstante, se llegó a la conclusión de que tanto dicho ítem como la definición solicitada debían abordarse de manera crucial en la medición propuesta, lo que llevó a su posterior adaptación.

5.3.2.3 Construir o adaptar los ítems. El proceso delineado para la creación de la escala tipo Likert se llevó a cabo en conformidad con la muestra previamente mencionada, que abarcó a estudiantes matriculados en los cursos LEA I, LEA II, así como a docentes. A

pesar de que la invitación para participar se extendió a todos los estudiantes con acceso a la plataforma virtual Moodle, la recopilación de datos y la selección de la muestra se restringieron únicamente a aquellos que respondieron a través de dicho medio, tanto en el inicio (pre) como al término (post) del curso LEA.

En el Anexo 3 se proporciona un ejemplo representativo de la Escala Likert construida (Consultar Anexo 3 para más detalles y ejemplos).

5.3.3 Entrevistas semiestructuradas

La entrevista, en el ámbito de la investigación, se configura como una técnica que posibilita la obtención de información de manera directa y personalizada. Según Bisquerra (2009), las entrevistas semiestructuradas se caracterizan por brindar al entrevistador un guion que orienta los temas a ser discutidos, permitiéndole así obtener información enriquecida y matizada. La utilización de este tipo de entrevistas posibilita una comprensión más completa de la realidad estudiada y, como señala Ibarra-Sáiz (2023), ofrece la oportunidad de profundizar en las experiencias de los entrevistados, lo que a su vez permite adaptar las concepciones epistemológicas a los hallazgos obtenidos.

Esta técnica se considera apropiada para obtener una comprensión más profunda de las unidades de análisis mencionadas. Por ello, al llevar a cabo estas entrevistas, se implementaron los siguientes pasos, siguiendo las recomendaciones de Folgueiras (2016):

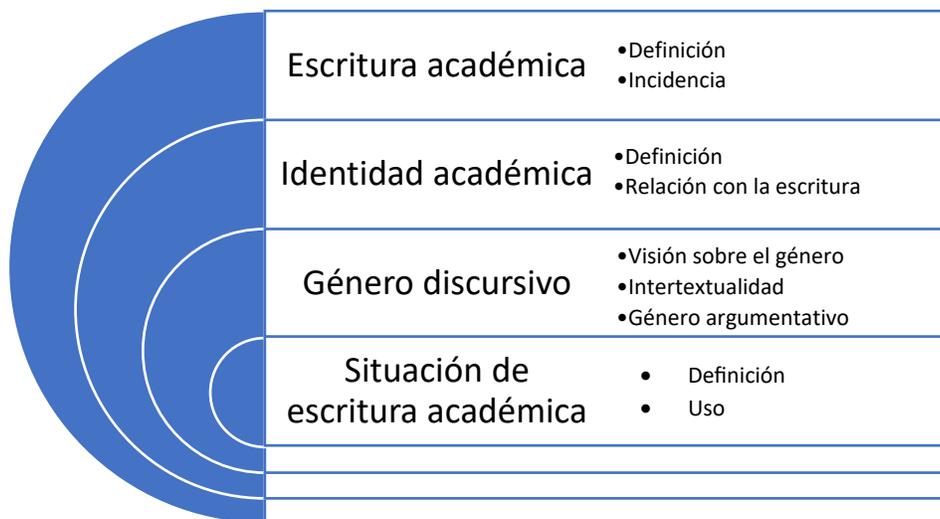
- Utilización de los objetivos y unidades de análisis como punto de partida para la elaboración de las preguntas abiertas.
- Redacción del guion o conjunto de preguntas con una organización lógica, estableciendo el tipo de preguntas que se realizarán.
- Consideración constante de la técnica de análisis necesaria para abordar los datos obtenidos de manera efectiva.

El guion utilizado en la entrevista semiestructurada se diseñó a partir de la utilización de los objetivos y unidades de análisis como fundamento para la elaboración de preguntas abiertas. Además de considerar los objetivos de la investigación, las unidades de análisis desempeñaron un papel fundamental en la formulación de las preguntas del guion. De esta manera, se aseguró la coherencia con la escala tipo Likert previamente desarrollada, al tiempo que se mantuvo la integridad de la técnica de la entrevista semiestructurada. En el proceso de revisión de esta etapa, se aplicó un enfoque similar al empleado en la revisión de la escala anterior, estableciendo conexiones entre los objetivos y la revisión teórica que estaba en curso hasta ese momento.

A continuación, en la figura 4 se presenta la forma en que se organizaron las preguntas en relación con las unidades de análisis.

Figura 4

Organización de las preguntas de la entrevista semiestructurada



Al organizar las preguntas de la investigación se optó por utilizar indagaciones (Folgueiras, 2016) sobre las unidades mencionadas. De esta forma, el guion se construyó con las siguientes preguntas (ver tablas 15 y 16):

Tabla 15

Organización de interrogantes – Entrevista semiestructurada Docentes

Unidades de análisis	Preguntas
Escritura académica	1. ¿Qué es para usted escritura académica? 2. ¿Cree usted que la escritura académica incide en el proceso de formación de un estudiante? Explique la razón de su respuesta.
Identidad académica	3. ¿Qué es identidad académica? ¿considera que a través de la escritura se pueden evidenciar elementos de la identidad académica de sus estudiantes? Explique la razón de su respuesta. 9. ¿Cree usted que existe relación entre la identidad académica y la escritura argumentativa? Explique su respuesta.
Género discursivo	4. ¿Privilegia la escritura de algún género discursivo en su clase? ¿cuál es la razón de su elección? 5. ¿Qué textos escriben sus estudiantes? Describa de forma concreta la forma como orienta la elaboración de ese tipo de textos. 6. Durante el proceso de escritura, ¿orienta la consulta de otros tipos de textos que completen el conocimiento a desarrollar? ¿Involucra a los estudiantes en la revisión de textos similares al solicitado para comprender de una mejor manera la forma como deben realizar su ejercicio de escritura? 8. ¿A qué se le llama género argumentativo? ¿considera relevante este tipo de género para la formación de sus estudiantes?
Situación de escritura académica	7. ¿Qué es una situación de escritura académica? ¿potencia alguna situación de escritura académica en sus clases?

Tabla 16

Organización de interrogantes – Entrevista semiestructurada Estudiantes

Unidades de análisis	Preguntas
Escritura académica	<p>1. ¿Qué es para usted escribir? ¿considera que la escritura es importante en su proceso de formación académica? Explique las razones de su respuesta.</p> <p>7. De acuerdo con las características discursivas que tiene el género argumentativo, ¿cree que este le ha permitido expresar sus ideas personales de forma más completa? ¿o considera que este elemento es irrelevante en ellos?</p>
Identidad académica	<p>2. ¿Qué función cumplen para usted los textos que elabora? ¿cree que estos transmiten sus conocimientos o que en ellos se ven reflejados sus intereses e inquietudes personales?</p>
Género discursivo	<p>3. ¿Qué tipos de texto ha escrito? ¿Cómo ha sido el proceso de escritura de estos?</p> <p>4. ¿Durante la redacción de los textos que elabora, realiza consultas en otros tipos de texto? ¿qué clase de textos consulta? ¿Cómo los selecciona? ¿usa algunos como referentes para escribir o solo consulta en cuanto al contenido?</p> <p>6. ¿Ha elaborado textos argumentativos? ¿Cómo define usted este tipo de texto? ¿considera relevante este tipo de textos en su formación académica?</p>
Situación de escritura académica	<p>5. ¿Considera que en la materia se presenta alguna situación de escritura en particular? Si la respuesta es afirmativa, describa de manera puntual lo que sucede en ese proceso.</p>

Así mismo, las preguntas se orientaron en función de los objetivos que se encontraban planteados para la investigación y su relación con el desarrollo teórico, como se muestra en la tabla 17.

Tabla 17

Relación preguntas objetivos – Guion de entrevista semiestructurada estudiantes

Pregunta	Objetivos	Esta afirmación da cuenta de este aspecto teórico, debatido en la literatura, etc.
1. ¿Qué es para usted escribir? ¿Considera que la escritura es importante en su proceso de formación académica?	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivo específico N° 1 - Objetivo específico N° 2 	<ul style="list-style-type: none"> - En esta pregunta se quiere conocer la percepción de los estudiantes en relación con la escritura. En sí, saber cómo la definen y también si la reconocen como elemento importante dentro de proceso de formación académica. Esta pregunta se liga además con la base teórica en la que se está trabajando en relación con la definición de escritura académica, y la relación que tiene esta dentro del proceso de formación de los profesionales.

En dicho proceso se verificó la correlación entre los objetivos, la teoría y la validez y pertinencia de las preguntas. El procedimiento se realizó para las dos muestras, es decir, los estudiantes de LEA I y II y los docentes de la materia. En el anexo 4 se encuentran las correlaciones establecidas. Posterior a este proceso, se procedió a construir los guiones que se utilizaron para el desarrollo de las entrevistas semiestructuradas (ver anexo 5).

Finalmente, para el análisis de los datos obtenidos tras la aplicación de las entrevistas, se optó por seguir lo propuesto por Mayring (2000) en cuanto al análisis de contenido cualitativo. Puesto que más allá de una perspectiva cuantitativa sobre el manejo de la información

enfocada a la cuantificación de los datos, se busca comprender el significado latente de aquello que se dice. En función de lo anterior, el procedimiento para el análisis y revisión de los datos se va a detallar en el próximo apartado.

6. Resultados

Teniendo en cuenta los aspectos detallados en relación con el diseño metodológico, a continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos.

6.1 Resultados aplicación de la Escala Likert

La aplicación de la escala Likert se llevó a cabo en dos momentos específicos durante el desarrollo del curso de LEA. Dado que esta asignatura se desarrolla a lo largo de un semestre, se determinó que los meses de febrero serían apropiados para la aplicación previa (pre) y los de mayo para la aplicación posterior (post). La razón detrás de establecer estos dos momentos en el uso de este instrumento radicó en el interés de evaluar cómo variaba la percepción de los estudiantes con respecto a las unidades de análisis establecidas después de haber cursado la materia y haber adquirido conocimientos relacionados con el proceso de escritura académica.

Es relevante destacar que el método de muestreo utilizado para el análisis de los datos fue de tipo no probabilístico. Cabe resaltar que en la evaluación de los resultados del cuestionario Likert se contó con la colaboración del Servicio de Estadística Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona, quienes brindaron asesoría sobre la interpretación de los datos recopilados.

En el proceso de análisis de los datos recolectados, se empleó el cálculo del tamaño de muestra propuesto por Cochran (1977) con el fin de determinar el margen de error de los datos. En este sentido, se obtuvieron los siguientes resultados para la muestra considerada (ver tabla 18).

Tabla 18

Margen de error en los datos obtenidos

LEA I	LEA II
± 0.0509	± 0.067

En el caso de la muestra de docentes no se aplicó debido al tamaño de esta. Los resultados obtenidos, por muestra y momento de la aplicación del *Likert* se detallan a continuación.

6.1.2 Resultados Escala Likert Estudiantes LEA I

Los resultados de la aplicación de la Escala *Likert* se detallan a continuación:

Bloque 1 – Afirmaciones sobre la escritura

Descriptiva cuestionario PRE

En la tabla 19 se presentan las frecuencias de respuestas para los estudiantes de LEA I.

Tabla 19

Descriptiva LEA I - PRE

Descriptiva

	N	Pérdidas
La escritura ha sido necesaria en mi formación académica.	371	2
Los textos que he elaborado se relacionan con mis gustos o intereses personales	371	2
El éxito de un texto radica en la capacidad de no involucrarse en este.	369	4
Los textos que escribo me permiten desarrollar solo mis conocimientos.	371	2
Considero que los textos que elaboro reflejan mi identidad académica.	370	3
Me es posible identificarme como autor de los textos que elaboro en el espacio académico.	370	3
Al escribir un texto debo realizar un proceso de consulta sobre el contenido que quiero transmitir en el que uso diferentes fuentes de información.	370	3

Descriptiva

	N	Pérdidas
El proceso de escritura involucra el uso de varios tipos de textos tales como resúmenes, notas, fichas, etc.	369	4
El proceso de escritura implica la observación de textos, como el que tengo que escribir, que me pueden servir de modelo.	369	4
El éxito de un texto radica en tener en cuenta al destinatario.	372	1
En la clase es posible participar en diferentes momentos de la producción de los textos solicitados.	371	2
Los profesores tienden a evaluar los textos en su versión final. sin considerar su proceso de redacción.	370	3
Me es más fácil escribir textos narrativos (cuentos, historias, etc.) que textos expositivos (resúmenes, informes, etc.).	369	4
Elaboro textos argumentativos (comentarios, reseñas críticas, ponencias, etc.) y comprendo la función que tiene este género dentro de mi formación académica.	372	1
Escribir corresponde únicamente a elaborar un texto final.	371	2

Para comprender mejor la manera como se valoraron los diferentes aspectos solicitados en la escala, a continuación, en la tabla 20 se presentan los datos más representativos del estudio¹.

Tabla 20

Datos representativos escala tipo Likert – Descriptiva LEA I PRE

UNIDAD DE ANÁLISIS	Ítem	Datos obtenidos	Porcentaje de la muestra
Escritura académica	La escritura ha sido necesaria en mi formación académica.	329 estudiantes manifestaron estar completamente de acuerdo.	88.7%
Escritura académica			55.5%

¹ El informe completo de los datos arrojados por la escala *Likert* excede las 100 páginas. Por ello, para acceder a los resultados obtenidos se creó una carpeta en Drive en la que se puedan mirar con detenimiento los análisis realizados. El enlace es el siguiente:

https://drive.google.com/drive/folders/1iPh9adcqZhgqOdL3NE_HKwQBsfkA5z9?usp=sharing

Identidad académica	Los textos que he elaborado se relacionan con mis gustos o intereses personales.	206 estudiantes manifestaron estar parcialmente de acuerdo.	
Escritura académica	El éxito de un texto radica en la capacidad de no involucrarse en este.	104 estudiantes manifestaron estar parcialmente de acuerdo.	28,2%
Identidad académica		110 estudiantes manifestaron estar parcialmente en desacuerdo.	29,8%
Escritura académica	Los textos que escribo me permiten desarrollar solo mis conocimientos.	157 estudiantes manifestaron estar parcialmente de acuerdo.	42,3%
Escritura académica	Considero que los textos que elaboro reflejan mi identidad académica.	149 estudiantes manifestaron estar completamente de acuerdo.	40,3%
Identidad académica		174 estudiantes manifestaron estar parcialmente de acuerdo.	47,0%
Escritura académica	Me es posible identificarme como autor de los textos que elaboro en el espacio académico.	192 estudiantes manifestaron estar completamente de acuerdo.	51,9%
Identidad académica		146 estudiantes manifestaron estar parcialmente de acuerdo.	39,5%
Escritura académica	Al escribir un texto debo realizar un proceso de consulta sobre el contenido que quiero transmitir en el que uso diferentes fuentes de información.	293 estudiantes manifestaron estar completamente de acuerdo.	79,2%
Género discursivo			
Escritura académica			

Género discursivo	El proceso de escritura involucra el uso de varios tipos de textos tales como resúmenes, notas, fichas, etc.	272 manifestaron completamente de acuerdo.	estudiantes estar de	73,7%
Escritura académica	El proceso de escritura implica la observación de textos, como el que tengo que escribir, que me pueden servir de modelo.	243 manifestaron completamente de acuerdo.	estudiantes estar de	65,9%
Género discursivo		116 manifestaron parcialmente de acuerdo.	estudiantes estar de	31,4%
Escritura académica	El éxito de un texto radica en tener en cuenta al destinatario.	182 manifestaron completamente en desacuerdo.	estudiantes estar en	48,9%
		157 manifestaron parcialmente de acuerdo.	estudiantes estar de	42,2%
Situación de escritura académica	En la clase es posible participar en diferentes momentos de la producción de los textos solicitados.	271 manifestaron completamente de acuerdo.	estudiantes estar de	73,0%
Escritura académica	Los profesores solo evalúan los textos finales, no el proceso.	94 manifestaron parcialmente de acuerdo.	estudiantes estar de	25,4%
Situación de escritura académica		111 manifestaron parcialmente en desacuerdo.	estudiantes estar en	30,0%
Escritura académica	Me es más fácil escribir textos narrativos (cuentos, historias, etc.) que textos expositivos (resúmenes, informes, etc.).	104 manifestaron completamente de acuerdo.	estudiantes estar de	28,2%
Identidad académica		141 manifestaron parcialmente de acuerdo.	estudiantes estar de	38,2%
Género discursivo				

Escritura académica	Elaboro textos argumentativos (comentarios, reseñas críticas, ponencias, etc.) y comprendo la función que tiene este género dentro de mi formación académica.	194 estudiantes manifestaron estar completamente de acuerdo.	52.2%
Identidad académica		163 estudiantes manifestaron estar parcialmente de acuerdo.	43.8%
Género discursivo			
Escritura académica	Escribir corresponde únicamente a elaborar un texto final.	131 estudiantes manifestaron estar parcialmente en desacuerdo.	35.3%
		144 estudiantes manifestaron estar completamente en desacuerdo.	38.8%

A grandes rasgos, en la tabla 21 se puede apreciar el comportamiento de los estudiantes de LEA I en las unidades de análisis que se utilizaron para la construcción de la escala *Likert*:

Tabla 21

Comportamiento de los estudiantes en las unidades de análisis para LEA I

Unidades de análisis	Percepciones de los estudiantes
Escritura académica	<p>Los resultados de la investigación revelan que los estudiantes reconocen la importancia de la escritura como una faceta fundamental de su formación académica. Sin embargo, se evidencia una discrepancia en cuanto a la relación entre los textos que han producido y sus intereses o preferencias individuales, ya que tienden a alejarse en cierta medida de estos últimos.</p> <p>Asimismo, se observa que existe una percepción compartida de que la escritura puede contribuir al desarrollo de conocimientos, aunque este punto no es uniformemente aceptado por todos los participantes, lo que sugiere una diversidad de opiniones al respecto.</p>

	<p>Un aspecto de relevancia que emerge de estos hallazgos es la percepción de la escritura como un proceso comunicativo. En este sentido, se identifica un porcentaje significativo de estudiantes que no considera tan relevante la atención al destinatario en el proceso de escritura, lo que plantea interrogantes sobre la forma en que conciben el acto de redacción. A pesar de esto, la mayoría de los estudiantes sí reconoce la importancia de tener en cuenta el proceso de escritura en general, aunque también existe un porcentaje considerable que no está completamente de acuerdo con esta noción.</p> <p>Estos resultados se complementan con las percepciones relacionadas con la escritura como la elaboración de un texto final. Se destaca que un porcentaje relevante de estudiantes manifiesta estar parcialmente en desacuerdo con esta idea, lo que indica la existencia de diversas perspectivas y enfoques en relación con la escritura en el contexto académico.</p>
<p>Identidad académica</p>	<p>Es destacable observar que, a pesar de reconocer la importancia de la escritura en el ámbito académico, los estudiantes parecen sentir que es beneficioso que en un texto no se evidencie la relación personal del autor con lo que está escribiendo. Cuando se les cuestiona directamente acerca de su percepción en relación con el texto y la identidad académica, los estudiantes expresan estar parcialmente de acuerdo con esta afirmación, lo que sugiere una comprensión aparente de lo que implica la identidad académica en el contexto de la escritura académica.</p> <p>En cuanto a la autoría como un factor que influye en la autopercepción, se observa una convergencia entre aquellos que consideran que esta relación existe y aquellos que están parcialmente de acuerdo con esta expresión. Esto indica que existe una cierta correspondencia en las opiniones de los estudiantes en lo que respecta a la autoría y su impacto en la percepción de sí mismos como autores de textos académicos.</p>
<p>Género discursivo</p>	<p>En relación con los géneros discursivos, se destaca la importancia de la intertextualidad como un factor fundamental en la escritura de textos. Esto se refleja en la búsqueda de información y en la incorporación de otros géneros discursivos al momento de escribir. Sin embargo, resulta llamativo que, al abordar la cuestión de los modelos utilizados para orientar la escritura, un grupo significativo de estudiantes no considera que estos modelos sean tan relevantes.</p>

	Por otro lado, en lo que respecta al manejo de géneros discursivos específicos, como el narrativo y el argumentativo, se identifican dificultades percibidas por los estudiantes. Esto se manifiesta en la percepción de que no tienen facilidad ni claridad al escribir en estos géneros, lo que sugiere la presencia de desafíos particulares en la escritura de textos narrativos y argumentativos
Situación de escritura académica	Las respuestas proporcionadas por los estudiantes indican que se han experimentado momentos de escritura durante las clases. Esto resulta significativo, especialmente considerando el inicio del curso y la manera en que se han llevado a cabo las prácticas en otros contextos de formación. La presencia de estos momentos de escritura en el aula puede tener un impacto positivo en el desarrollo de habilidades de escritura de los estudiantes y en la promoción de la reflexión sobre el proceso de escritura en el entorno educativo.

Bloque 2 – Importancia de algunos aspectos al escribir

La tabla 22 presenta el comportamiento sobre la importancia que tienen algunos aspectos al escribir para LEA I.

Tabla 22

Descriptiva cuestionario PRE - Importancia de algunos aspectos al escribir

Descriptivas

	N	Pérdidas
Posición que se quiere defender	371	2
Estructura del texto	369	4
Lectura o revisión de textos modelo	371	2
Situación de escritura (Momentos de redacción del texto)	371	2
(Búsqueda y selección de fuentes relativas al contenido sobre el que se escribe.) Búsqueda y selección de fuentes relativas al contenido sobre el que se escribe.	371	2
Consulta de recursos de apoyo para la escritura (manuales de redacción, diccionarios, modelos de texto, instrucciones, etc.)	371	2
Toma de apuntes, elaboración de resúmenes y/o mapas	371	2
Conexión entre las ideas propias y las fuentes seleccionadas	368	5

Descriptivas

	N	Pérdidas
Trabajo con pares (análisis de ideas; sugerencias para la escritura)	369	4
Reescritura y ajuste de ideas	371	2
Evaluación del profesor	370	3

En cuanto al comportamiento frente a la importancia que tienen algunos aspectos para la escritura de los textos, se encontró lo siguiente en la tabla 23.

Tabla 23*Importancia de algunos aspectos para la escritura de los textos*

UNIDAD DE ANÁLISIS	Aspecto	Resultados	Porcentajes
Escritura académica	Posición que se quiere defender	354 estudiantes lo consideran muy importante.	95,4%
Identidad académica			
Género discursivo			
Escritura académica	Estructura del texto	336 estudiantes lo consideran muy importante.	91.1%
Género discursivo			
Escritura académica	Lectura o revisión de textos modelo	285 estudiantes lo consideran muy importante.	76,8%
Género discursivo			
Situación de escritura académica	Situación de escritura (Momentos de redacción del texto)	303 estudiantes lo consideran muy importante.	81.7%
Escritura académica			

Género discursivo	Búsqueda y selección de fuentes relativas al contenido sobre el que se escribe.	337 estudiantes lo consideran muy importante.	90.8%
Escritura académica Género discursivo	Consulta de recursos de apoyo para la escritura (manuales de redacción, diccionarios, modelos de texto, instrucciones, etc.)	302 estudiantes lo consideran muy importante.	81.4%
Escritura académica	Toma de apuntes, elaboración de resúmenes y/o mapas	255 estudiantes lo consideran muy importante.	68,7%
Género discursivo		108 estudiantes lo consideran poco importante.	29,1%
Escritura académica Identidad académica Género discursivo	Conexión entre las ideas propias y las fuentes seleccionadas	333 estudiantes lo consideran muy importante.	90.5%
Situación de escritura académica	Trabajo con pares (análisis de ideas; sugerencias para la escritura)	268 estudiantes lo consideran muy importante.	72.6%
Escritura académica Género discursivo	Reescritura y ajuste de ideas	334 estudiantes lo consideran muy importante.	90%
Escritura académica Género discursivo	Evaluación del profesor	310 estudiantes lo consideran muy importante.	83.8%
	Otro (Escríballo):		

Estos datos permiten encontrar la percepción de los estudiantes frente al proceso de escritura. Lo cual es descrito en la tabla 24.

Tabla 24

Percepciones de los estudiantes de LEA I frente al proceso de escritura

Unidades de análisis	Percepciones de los estudiantes frente al proceso de escritura
Escritura académica	<p>Los estudiantes manifiestan que consideran relevante tanto la posición del autor en el desarrollo de los textos como la estructura textual. Esto sugiere que aprecian la importancia de la autoría y la organización coherente de los contenidos en sus escritos.</p> <p>En cuanto al uso de recursos como gráficos o esquemas para la planificación, se observa un comportamiento interesante. A pesar de que un porcentaje elevado de estudiantes reconoce la importancia de estos recursos, un grupo significativo de ellos no les otorga relevancia. Esto puede indicar una diversidad de enfoques en la planificación de sus escritos y sus preferencias personales en cuanto al uso de herramientas visuales.</p> <p>Los estudiantes valoran ampliamente el peso que tiene la evaluación del profesor en la construcción de sus textos. Esto refleja la influencia significativa que la retroalimentación del profesor tiene en su proceso de escritura y cómo perciben la evaluación como un factor motivador para mejorar sus habilidades de escritura.</p>
Identidad académica	<p>Los estudiantes asumen que la conexión entre sus propias ideas y aquellas provenientes de otras fuentes es un aspecto necesario en el proceso de escritura y le otorgan prioridad. Esto refleja su comprensión de la importancia de la integridad académica y la citación adecuada de fuentes en sus escritos.</p>
	<p>Consideran relevante la búsqueda y selección de fuentes, incluso recursos adicionales, lo que sugiere un enfoque diligente en la</p>

Género discursivo	<p>investigación y la fundamentación de sus escritos. Sin embargo, restan un poco de importancia a la revisión de modelos, lo que podría indicar que no consideran tan esencial el análisis de ejemplos previos al escribir.</p> <p>También destacan el desarrollo de habilidades de escritura y reescritura de ideas como una tarea importante en su proceso de escritura. Esto indica que valoran la revisión y la mejora continua de sus textos.</p>
Situación de escritura académica	<p>Por último, estiman significativo el trabajo con pares, especialmente en lo que respecta al análisis y las sugerencias que pueden obtener para mejorar sus escritos. La retroalimentación de compañeros se considera una herramienta valiosa para el proceso de revisión y mejora de sus textos.</p>

Bloque 3 – Tipos de consultas al desarrollar un texto escrito

Para este apartado se encontraron los siguientes aspectos en cuanto a las consultas que se realizan (ver tabla 25)

Tabla 25

Descriptiva cuestionario PRE - Tipos de consultas al desarrollar un texto escrito

Descriptivas

	N	Pérdidas
Al desarrollar un texto escrito, ¿realiza algún tipo de consulta?:	369	4
Consultas de apoyo a la escritura en revistas, blogs, libros texto etc.	363	10
Consultas relativas al contenido sobre el que escribo en revistas, blogs, libros texto etc.	366	7
Consultas a algún profesor de las asignaturas que curso.	354	19
Consultas en workshops sobre escritura.	352	21
Consultas al profesor-tutor	353	20
Consultas en cursos específicamente de escritura	353	20

En ese sentido, el comportamiento de los datos mostró las tendencias que se recogen en la tabla 26.

Tabla 26

Tendencias sobre los tipos de consultas realizadas

Aspecto	Resultados	Porcentaje
Al desarrollar un texto escrito, ¿realiza algún tipo de consulta?	357 estudiantes respondieron afirmativamente	96.7%
Consultas de apoyo a la escritura en revistas, blogs, libros texto etc.	337 estudiantes respondieron afirmativamente	92.8%
Consultas relativas al contenido sobre el que escribo en revistas, blogs, libros texto etc.	322 estudiantes respondieron afirmativamente	88%
Consultas a algún profesor de las asignaturas que curso.	193 estudiantes respondieron afirmativamente	54.5%
	161 estudiantes respondieron negativamente	45,5%
Consultas en <i>workshops</i> sobre escritura.	262 estudiantes respondieron negativamente	74.4%
Consultas al profesor-tutor	202 estudiantes respondieron afirmativamente	57.2%
	151 estudiantes respondieron negativamente	42,8%
Consultas en cursos específicamente de escritura	111 estudiantes respondieron afirmativamente	31.4%
	242 estudiantes respondieron negativamente	68,6%
Otras:		

En los resultados obtenidos para este bloque es importante anotar los siguientes aspectos (ver tabla 27)

Tabla 27

Percepciones de los estudiantes frente a la consulta de fuentes

Percepciones de los estudiantes frente a la consulta de fuentes

Los estudiantes subrayan la importancia de realizar consultas en el desarrollo de sus procesos de escritura, y en este sentido, enfatizan la relevancia tanto del contenido como de la forma en las revisiones que llevan a cabo. Esto refleja su atención a los aspectos sustantivos y estructurales de sus escritos.

Es notable que la consulta a los docentes no se perciba como igualmente relevante, y que los workshops o revisiones con los tutores sean considerados de poca importancia. Esta percepción podría indicar que los estudiantes buscan más la retroalimentación entre pares o se sienten más cómodos con ese tipo de interacciones que con las revisiones a cargo de docentes o tutores.

Es interesante observar que, a pesar de estar cursando la asignatura de LEA I, los estudiantes señalan que en los cursos específicos sobre escritura tampoco llevan a cabo el proceso de consulta. Esto podría ser indicativo de la necesidad de promover y fomentar un ambiente de consulta y retroalimentación más efectivo en el contexto de la enseñanza de la escritura.

Bloque 4 – Definiciones términos

A pesar de que en el cuestionario tipo Likert se presentaron como parte del primer bloque de preguntas, se optó por reservar la presentación de los resultados de la escala elaborada hasta el final. En consonancia con un enfoque de análisis cuantitativo, se aplicaron algunas de las recomendaciones propuestas por Krippendorff (2004) para el análisis de contenido de las respuestas proporcionadas por los participantes. En consecuencia, a continuación se exponen las concurrencias identificadas en relación con las definiciones proporcionadas por los estudiantes de LEA I para los términos que se pretendía investigar con ellos.

1ª Definición: Lectura académica

Para esta definición se encontró la siguiente información (ver tabla 28):

Tabla 28

Información definición lectura académica PRE

PREGUNTAS PRE	
Término para definir	LECTURA ACADÉMICA
No de estudiantes	370
No de palabras usadas	942
No de palabras repetidas	96

El interés que se presentó fue determinar las palabras más asociadas a la lectura académica.

Se excluyó de la presentación de los resultados aquellos términos que fueran mencionados solo una vez y también, monosílabos (categorías gramaticales como artículos, adverbios, etc.).

Al realizar dicho filtro, lo encontrado fue lo siguiente (ver tabla 29):

Tabla 29

Términos asociados a la lectura académica

Término	No De Repeticiones	Término	No De Repeticiones
Conocimiento / Conocimientos	69	Metodología	2
Aprendizaje	34	Asimilan	2
Aprender	30	Aprendiendo	2
Contenido	29	Transmite	2
Tema	28	Transmitir	2
Entender	27	Hay	2
Proceso	20	Vocabulario	2
Comprender	18	Agrado	2
Adquirir/ Adquiera	28	Informativo	2
Formación	13	Enfoque	2
Comprensión	12	Didáctica	2
Información	11	Conclusiones	2
Didáctico	10	Aprenden	2
Mejorar	10	Profundizar	2
Conocer	9	Aumentar	2
Contenidos	9	Perspectiva	2
Enseñar	8	Conjunto	2
Capacidad	7	Dinámico	2
Específico	7	Científico	2
Desarrollo	6	Adquieran	2
Habilidades	6	Técnicas	2
Obtener	5	Características	2

Niveles	5	Aprende	2
Desarrollar	5	Método	2
Medio	5	Activamente	2
Interpretar	5	Enriquecer	2
Carácter	5	Aprendido	2
Crítica	4	Procesos	2
Didáctica	4	Hábito	2
Términos	4	Enseñanza	2
Permiten	4	Narrativo	2
Analizar	4	Lingüísticos	2
Enfocada	4	Escritos	2
Complementar	3	Inferencial	2
Estudiar	3	Cultura	2
Identificar	3	Asignaturas	2
Comunicación	3	Actividades	2
Bases	3	Documentos	2
Ampliar	3	Comprensión	2
Propósito	3		
Didáctico	3		
Conceptos	3		
Crítica	3		
Comprensión	3		
Interpretación	3		
Experiencia	3		
Entenderlos	2		
Desempeño	2		
Fundamental	2		
Técnica	2		
Disciplina	2		
Instrucción	2		
Trabajo	2		

Posterior a ello, se decidió tomar únicamente los términos que se repetían de forma constante.

Al realizar este nuevo filtro, se encontró lo siguiente (ver tabla 30 y figura 4).

Tabla 30

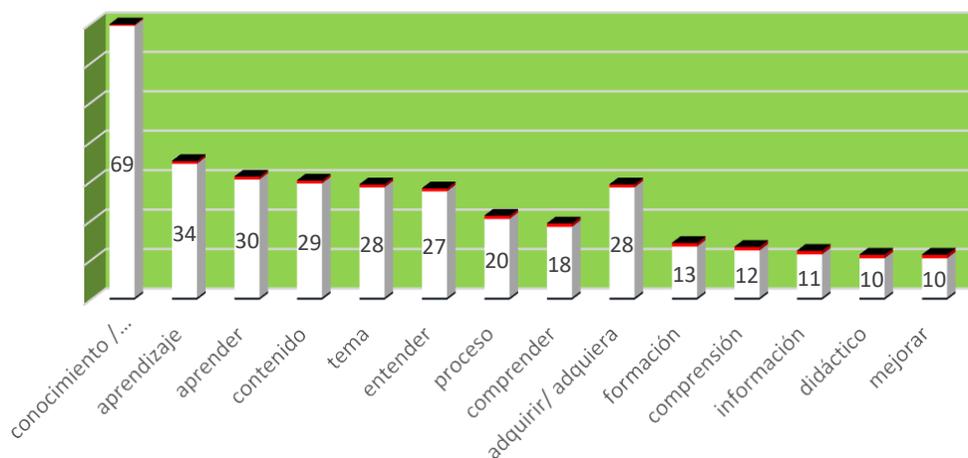
Palabras más asociadas a la lectura académica

PALABRA	No de repeticiones
Conocimiento / Conocimientos	69
Aprendizaje	34
Aprender	30
Contenido	29
Tema	28
Entender	27
Proceso	20

Comprender	18
Adquirir/ Adquiera	28
Formación	13
Comprensión	12
Información	11
Didáctico	10
Mejorar	10

Figura 4

Representación gráfica – palabras asociadas a lectura académica



Se concluye, entonces, que según la percepción de los estudiantes de LEA I, el término "lectura académica" se asocia principalmente con el ámbito del conocimiento. La mayoría de las palabras relacionadas con este término se centran en las acciones que se derivan del acto de leer en el contexto académico. Destacan palabras como "aprender", "entender", "comprender", "mejorar" y "adquirir". Asimismo, se identifican sustantivos como "conocimiento", "aprendizaje", "contenido", "tema", "proceso", "formación", "comprensión", "información" y "didáctico". Estas palabras denotan una valoración de la lectura académica tanto como un medio para adquirir conocimiento como para los procesos asociados, como la

comprensión y la obtención de información.

2ª Definición: Escritura Académica

Para esta definición se encontró lo siguiente (ver tabla 31).

Tabla 31

Información definición escritura académica PRE LEA I

PREGUNTAS PRE	
Término para definir	ESCRITURA ACADÉMICA
No de estudiantes	370
No de palabras usadas	1014
No de palabras repetidas	453

Siguiendo el mismo procedimiento descrito, se excluyeron los monosílabos y los términos que se repitieran solo una vez. Para lo cual, los datos encontrados quedaron distribuidos de la siguiente forma (ver tabla 32).

Tabla 32

Términos asociados a la escritura académica

Palabra	Repeticiones	Palabra	Repeticiones	Palabra	Repeticiones	Palabra	Repeticiones
redacción	38	estructura	8	comunicar	5	expresarnos	3
proceso	24	estudio	8	pensamientos	4	enfocada	3
ideas	23	académicas	7	método	4	textuales	3
escritos	23	signos	7	carácter	4	práctica	3
redactar	21	reseñas	7	clases	4	estructuras	3
ámbito	20	exposiciones	7	crítica	4	argumentos	3
conocimientos	19	tesis	7	cohesión	4	investigación	3
saber	19	producción	7	relacionado	4	temáticas	3
conocimiento	18	capacidad	6	conocer	4	técnicas	3
trabajos	15	propósito	6	contexto	4	permiten	3
ortografía	15	resúmenes	6	estudios	4	enseñan	3
aprender	15	información	6	disciplina	4	capacidades	3
mejorar	14	elaboración	6	tenemos	4	expresarme	3
aprendizaje	13	plasmado	6	entender	4	argumentativos	3
orales	12	específico	5	incorpora	4	profesional	3
escritas	12	coherencia	5	creación	4	enfoque	3
palabras	12	documentos	5	entorno	4	exámenes	3

producciones	12	habilidades	5	correcto	4	evaluado	3
trabajo	9	lenguaje	5	mostrar	4	hechos	3
ayuda	9	parámetros	5	ver	4	actividades	3
puntuación	9	gramaticales	5	usar	4	práctica	2
base	8	realización	5	acuerdo	3	evitar	2
aspectos	8	reglas	5	actividad	3	educativos	2
transmitir	8	lector	5	características	3	piden	2

Como se explicó, tras depurar los resultados obtenidos se procedió a seleccionar solo los primeros diez términos en donde aparecieran mayores convergencias en cuanto a la definición de escritura académica. Al realizar el respectivo cruce, aparecieron los siguientes resultados (ver tabla 33 y figura 5).

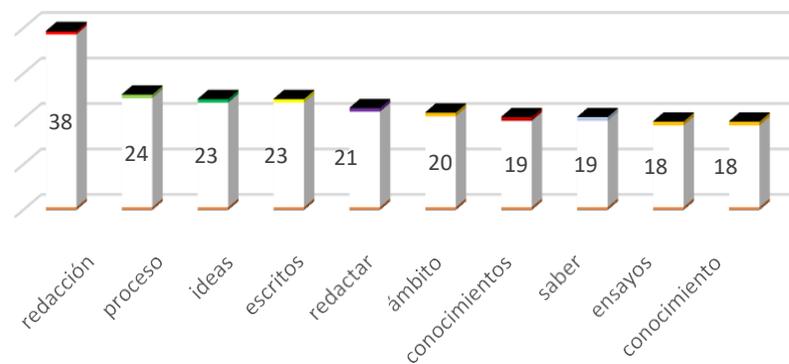
Tabla 33

Palabras más asociadas a la escritura académica

Palabras	No de repeticiones
Redacción	38
Proceso	24
Ideas	23
Escritos	23
Redactar	21
Ámbito	20
Conocimientos	19
Saber	19

Figura 5

Representación gráfica – palabras asociadas a escritura académica



Al analizar los términos que los estudiantes asocian con la escritura académica, se identifica inicialmente una fuerte asociación con la escritura como redacción. Esto sugiere que los estudiantes tienden a comprender la escritura académica en términos de la organización y estructuración de un texto. No obstante, es interesante notar que más adelante en las definiciones propuestas, aparece el término "proceso", lo que indica una perspectiva más completa que aborda la escritura como un proceso integral.

Asimismo, se destaca la comprensión de la escritura académica en relación con los tipos de textos que se elaboran, como el término "ensayo". Esto refleja la percepción de que escribir en el contexto académico implica la creación de textos específicos.

Se observa también que los estudiantes asocian la escritura con el conocimiento, que también se define como "saber". Esto sugiere que comprenden que escribir es una forma de expresar y desarrollar el conocimiento.

Un elemento relevante por destacar es el término "ámbito", que vincula la escritura con un escenario específico, en este caso, lo que ocurre en el entorno universitario. Esto indica una percepción de que la escritura académica tiene características particulares que la distinguen de otros tipos de escritura

3ª Definición: Género Argumentativo

Lo encontrado aparece a continuación (ver tabla 34)

Tabla 34

Información definición género argumentativo PRE LEA I

PREGUNTAS PRE	
Término para definir	GÉNERO ARGUMENTATIVO

No de estudiantes	370
No de palabras usadas	864
No de palabras repetidas	379

Los datos encontrados quedaron distribuidos de la siguiente forma, siguiendo las orientaciones dadas sobre cantidad de palabras y exclusiones (ver tabla 35).

Tabla 35

Términos asociados a género argumentativo

Término	No De Repeticiones	Término	No De Repeticiones
Texto	102	Coherente	11
Tema	85	Defiende	11
Argumentos	84	Exponer	11
Genero	62	Escritura	10
Idea	61	Base	10
Lector	50	Específico	10
Ideas	47	Formulada	9
Convencer	46	Argumentación	9
Tesis	42	Específico	9
Persuadir	40	Coherentes	9
Autor	37	Diferentes	8
Defender	28	Sustenta	8
Sustento	25	Emisor	8
Posición	24	Justificación	7
Opinión	24	Validos	6
Sustentar	23	Escritor	6
Expresar	22	Lógicos	6
Objetivo	21	Argumentativa	6
Argumentar	20	Organizados	6
Medio	17	Informacion	6
Justificaciones	14	Crítica	5
Postura	14	Cuales	5
Poder	14	Expone	5
Principal	13	Darle	5
Razones	13	Tienen	5
Justificar	12	Usa	5
Lógica	12	Exposición	5
Conocer	11	Asunto	5
Explicar	11	Generar	5
Opiniones	11	Categoría	5

Siguiendo la misma estrategia en cuanto a las convergencias que aparecen en las definiciones obtenidas, los términos que más acompañaron el concepto del género argumentativo se presentan en la tabla 36 y en la figura 6 respectivamente.

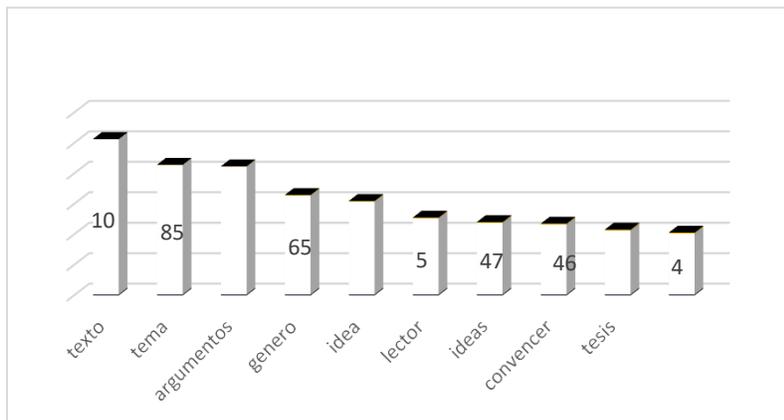
Tabla 36

Palabras más asociadas a género argumentativo

Palabra	No de repeticiones
Texto	102
Tema	85
Argumentos	84
Género	62
Idea	61
Lector	50
Ideas	47
Convencer	46
Tesis	42
Persuadir	40

Figura 6

Representación gráfica – palabras asociadas a género argumentativo



En cuanto al género argumentativo, la asociación principal que los estudiantes establecen se relaciona directamente con el término "texto". Esto sugiere una concepción de la escritura argumentativa centrada en el producto final, es decir, en la manera en que se ha trabajado la

escritura en términos del resultado tangible. Además, los estudiantes mencionan otras características intrínsecas de la argumentación, como el "tema", los "argumentos" y la "idea", que son elementos clave en la organización de este tipo de escritura.

Es notable que también existe una percepción del género argumentativo en relación con acciones específicas, como "persuadir" y "convencer", que son funciones inherentes a la argumentación. Esto sugiere que los estudiantes reconocen la finalidad persuasiva de este tipo de escritura.

Se destaca la mención reiterada del término "lector". Esto implica una comprensión de que la escritura argumentativa se dirige a un destinatario, lo que refleja la noción de que existe otro al que se comunica, en este caso, para argumentar y persuadir. La consideración del lector como parte integral del proceso de escritura argumentativa es un aspecto relevante a tener en cuenta.

4ª Definición: Identidad académica

En esta, los datos aparecen de la siguiente manera (ver tabla 37).

Tabla 37

Información definición identidad académica PRE LEA I

PREGUNTAS PRE	
Término para definir	IDENTIDAD ACADÉMICA
No de estudiantes	370
No de palabras usadas	891
No de palabras repetidas	381

Los datos se organizaron de la siguiente forma (ver tabla 38), manteniéndose la perspectiva de la selección de la información a partir de la exclusión en función de monosílabos y términos mencionados solamente una vez.

Tabla 38

Términos asociados a la identidad académica

Término	No de repeticiones	Término	No de Repeticiones	Término	No de Repeticiones
Valores	36	Textos	10	Factores	5
Universidad	28	Instituciones	10	Aspectos	5
Persona	26	Escritura	10	Conocimiento	5
Conjunto	21	Discursos	10	Rasgos	4
Comunidad	21	Dimensiones	9	Actividades	4
Comprender	19	Pertenencia	9	Importancia	4
Acercamiento	19	Dinámica	9	Entidad	4
Formación	17	Cultura	9	Relación	4
Posiciones	15	Conocer	7	Entorno	4
Desarrollo	14	Escribir	7	Conciencia	4
Proceso	14	Estilo	7	Referencia	4
Texto	14	Superior	7	Personalidad	3
Ambito	13	Diversidad	7	Enseñanzas	3
Educación	13	Impacto	7	Pertenecer	3
Identifica	13	Identifico	6	Alguien	3
Estudio	12	Diferentes	6	Sentimiento	3
Ideas	12	Pensamientos	6	Poder	3
Culturales	11	Habilidades	6	Escolar	3
Conocimientos	11	Cultural	6	Profesional	3
Sentido	11	Identificar	5	Define	3
Características	10	Tema	5	Propia	3
Aprendizaje	10	Sociedad	5	Escolar	3

Lo que posteriormente permitió mostrar una tendencia sobre las convergencias encontradas para los términos que aparecen representados en la tabla 39 y la figura 7, respectivamente.

Tabla 39

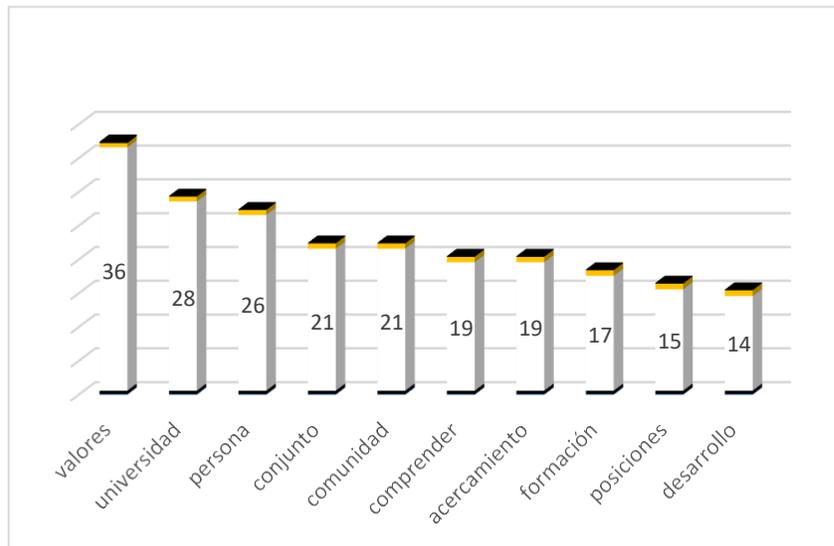
Palabras más asociadas a identidad académica

Palabra	No de repeticiones
Valores	36
Universidad	28
Persona	26

Conjunto	21
Comunidad	21
Comprender	19
Acercamiento	19
Formación	17
Posiciones	15
Desarrollo	14

Figura 7

Representación gráfica – palabras asociadas a identidad académica



Los hallazgos en las respuestas de los estudiantes revelan una tendencia a comprender la identidad académica en términos de una formación en valores, específicamente en el contexto institucional de la universidad. Esto sugiere que la concepción de la identidad académica está vinculada al desarrollo personal, pero en un contexto sociocultural más amplio. Los términos clave que reflejan esta perspectiva incluyen "conjunto", "comunidad" y "acercamiento", lo que indica que los estudiantes ven la identidad académica como una construcción que se desarrolla en relación con otros y dentro de una comunidad académica más amplia.

También es relevante notar que existe una tendencia a concebir la identidad académica como un rasgo de la personalidad. Esto se refleja en términos como "desarrollo", "formación" y "posiciones", lo que sugiere que los estudiantes perciben que la identidad académica está relacionada con el crecimiento individual y la adopción de roles y posiciones dentro de la comunidad académica.

5ª Definición: Situación de escritura académica

En esta, los datos aparecen representados en la tabla 40.

Tabla 40

Información definición situación de escritura académica PRE LEA I

PREGUNTAS PRE	
Término para definir	SITUACIÓN DE ESCRITURA ACADÉMICA
No de estudiantes	370
No de palabras usadas	881
No de palabras repetidas	394

La revisión de los datos permitió encontrar las siguientes convergencias para el término que se pidió definir (ver tabla 41).

Tabla 41

Términos asociados a la situación de escritura académica

Término	No de repeticiones	Término	No de Repeticiones
Texto	44	Mejorar	10
Escribir	33	Realizar	10
Tema	24	Desarrollar	10
Conocimientos	19	Capacidad	9
Forma	19	Conceptos	9
Momento	19	Análisis	9
Ambito	17	Redacción	9

Proceso	15	Ideas	8
Estado	13	Profesor	8
Académicos	11	Realizan	8
Redactar	11	Exposiciones	7
Tesis	11	Ensayo	7
Escrito	11	Teorías	7
Aprendizaje	10	Ensayos	7
Trabajo	10	Escritos	7
Contexto	10	Habilidades	7

Teniendo en cuenta el número de repeticiones y la forma como se enfocaron las mismas sobre el término preguntado, se encontraron los aspectos mostrados en la tabla 42 y la figura 8.

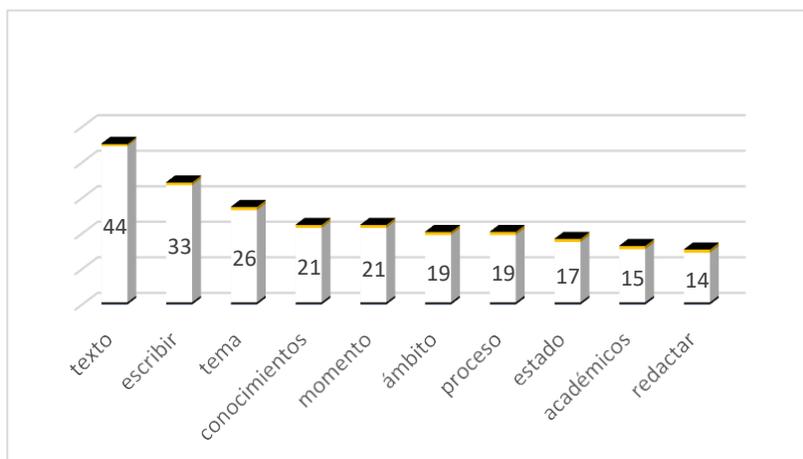
Tabla 42

Palabras más asociadas a la situación de escritura académica

Palabra	Repeticiones
Texto	44
Escribir	33
Tema	24
Conocimientos	19
Momento	19
Ámbito	17
Proceso	15
Estado	13
Académicos	11
Redactar	11

Figura 8

Representación gráfica – palabras asociadas a situación de escritura académica



La situación de escritura académica se comprende en función de su conexión con el texto, así como con los actos de redacción y escritura en sí. Se sugiere que estos actos se ubican en momentos específicos de escritura, como lo indican los términos "ámbito" y "momento", aunque no se especifica el contexto particular, como el aula o la interacción con compañeros o pares. La presencia de los términos "conocimientos" y "académicos" en las respuestas sugiere una asociación con la idea de escribir para aprender o el desarrollo de conocimiento a partir de la formación en escritura.

A continuación, se presenta un resumen de los resultados obtenidos en la aplicación de la escala tipo Likert en la fase post

Descriptiva cuestionario POST – LEA I

En la tabla 43 se presentan las frecuencias de respuestas para los estudiantes de LEA I, en cuanto las afirmaciones sobre la escritura.

Tabla 43

Tabla con la descriptiva LEA I - POST

Descriptivas

	N	Pérdidas
La escritura ha sido necesaria en mi formación académica.	253	1
Los textos que he elaborado se relacionan con mis gustos o intereses personales	253	1
El éxito de un texto radica en la capacidad de no involucrarse en este.	252	2
Los textos que escribo me permiten desarrollar solo mis conocimientos.	253	1
Considero que los textos que elaboro reflejan mi identidad académica.	253	1
Me es posible identificarme como autor de los textos que elaboro en el espacio académico.	252	2
El proceso de escritura involucra el uso de varios tipos de textos tales como resúmenes, notas, fichas, etc.	251	3
Al escribir un texto debo realizar un proceso de consulta sobre el contenido que quiero transmitir en el que uso diferentes fuentes de información.	252	2

Descriptivas

	N	Pérdidas
El proceso de escritura implica la observación de textos, como el que tengo que escribir, que me pueden servir de modelo.	251	3
El éxito de un texto radica en tener en cuenta al destinatario.	253	1
En la clase es posible participar en diferentes momentos de la producción de los textos solicitados.	252	2
Los profesores tienden a evaluar los textos en su versión final. sin considerar su proceso de redacción.	251	3
Me es más fácil escribir textos narrativos (cuentos, historias, etc.) que textos expositivos (resúmenes, informes, etc.).	251	3
Elaboro textos argumentativos (comentarios, reseñas críticas, ponencias, etc.) y comprendo la función que tiene este género dentro de mi formación académica.	253	1
Escribir corresponde únicamente a elaborar un texto final.	253	1

Los datos más representativos del estudio, en cuanto a esta primera parte, se pueden encontrar en la tabla 44.

Tabla 44

Datos representativos escala tipo Likert – Descriptiva LEA I PRE

UNIDAD DE ANÁLISIS	Ítem	Datos obtenidos	Porcentaje de la muestra
Escritura académica	La escritura ha sido necesaria en mi formación académica.	224 estudiantes manifestaron estar completamente de acuerdo.	88.5%
Escritura académica	Los textos que he elaborado se relacionan con mis gustos o intereses personales.	137 estudiantes manifestaron estar parcialmente de acuerdo.	54.2%
Identidad académica		91 estudiantes manifestaron estar completamente de acuerdo.	36%

Escritura académica	El éxito de un texto radica en la capacidad de no involucrarse en este.	74	estudiantes	manifestaron estar parcialmente en desacuerdo.	29,4%
		73	estudiantes	manifestaron estar parcialmente de acuerdo.	29,0%
		53	estudiantes	manifestaron estar completamente en desacuerdo.	21%
		53	estudiantes	manifestaron estar completamente de acuerdo.	17,1%
Escritura académica	Los textos que escribo me permiten desarrollar solo mis conocimientos.	103	estudiantes	manifestaron estar parcialmente de acuerdo.	40,7%
Escritura académica	Considero que los textos que elaboro reflejan mi identidad académica.	101	estudiantes	manifestaron estar completamente de acuerdo.	39,9%
		117	estudiantes	manifestaron estar parcialmente de acuerdo.	46,2%
Escritura académica	Me es posible identificarme como autor de los textos que elaboro en el espacio académico.	138	estudiantes	manifestaron estar completamente de acuerdo.	54,8%
		94	estudiantes	manifestaron estar parcialmente de acuerdo.	37,3%
Escritura académica	Al escribir un texto debo realizar un proceso de consulta sobre el contenido que quiero transmitir en	204	estudiantes	manifestaron estar completamente de acuerdo.	81,0%

Género discursivo	el que uso diferentes fuentes de información.				
Escritura académica	El proceso de escritura involucra el uso de varios tipos de textos tales como resúmenes, notas, fichas, etc.	193	estudiantes	76,9%	
Género discursivo		manifestaron	estar completamente de acuerdo.		
Escritura académica	El proceso de escritura implica la observación de textos, como el que tengo que escribir, que me pueden servir de modelo.	169	estudiantes	67,3%	
Género discursivo		manifestaron	estar completamente de acuerdo.		
Escritura académica	El éxito de un texto radica en tener en cuenta al destinatario.	126	estudiantes	49,8%	
		manifestaron	estar completamente de acuerdo.		
Escritura académica		106	estudiantes	41,9%	
		manifestaron	estar parcialmente de acuerdo.		
Situación de escritura académica	En la clase es posible participar en diferentes momentos de la producción de los textos solicitados.	187	estudiantes	74,2%	
Escritura académica	Los profesores solo evalúan los textos finales, no el proceso.	73	estudiantes	29,1%	
Situación de escritura académica		manifestaron	estar parcialmente en desacuerdo.		
		58	estudiantes		30,0%
		manifestaron	estar parcialmente de acuerdo.		
Situación de escritura académica		65	estudiantes	25,9%	
		manifestaron	estar completamente en desacuerdo.		
Situación de escritura académica		40	estudiantes	15,9%	
		manifestaron	estar completamente de acuerdo.		

Escritura académica	Me es más fácil escribir textos narrativos (cuentos, historias, etc.) que textos expositivos (resúmenes, informes, etc.).	60	estudiantes	manifestaron estar parcialmente en desacuerdo.	23.9%
		93	estudiantes	manifestaron estar parcialmente de acuerdo.	37.1%
		25	estudiantes	manifestaron estar completamente en desacuerdo.	10%
		69	estudiantes	manifestaron estar completamente de acuerdo.	27.5%
Escritura académica	Elaboro textos argumentativos (comentarios, reseñas críticas, ponencias, etc.) y comprendo la función que tiene este género dentro de mi formación académica.	134	estudiantes	manifestaron estar completamente de acuerdo.	53.0%
		107	estudiantes	manifestaron estar parcialmente de acuerdo.	42.3%
Escritura académica	Escribir corresponde únicamente a elaborar un texto final.	86	estudiantes	manifestaron estar parcialmente en desacuerdo.	34.0%
		105	estudiantes	manifestaron estar completamente en desacuerdo.	41.5%

Lo encontrado en esta parte del *Likert* puede entenderse en lo consignado en la tabla 45.

Tabla 45

Comportamiento de los estudiantes en las unidades de análisis para LEA I

Unidades de análisis	Percepciones de los estudiantes
Escritura académica	<p>A partir de los resultados obtenidos en la fase post de la escala tipo Likert, se evidencia que la escritura sigue siendo considerada un factor necesario en la formación académica de los estudiantes. Sin embargo, es notable que la mayoría de los estudiantes perciben que los textos que producen no están necesariamente conectados con sus intereses y gustos personales. Además, no tienen una percepción clara de que la escritura académica permita únicamente el desarrollo de conocimientos, ni consideran que sea relevante tener en cuenta al destinatario en sus escritos. También se destaca que algunos estudiantes no ven la escritura como un proceso que va más allá de la producción de un texto final.</p> <p>Es llamativo que la evaluación docente de los textos elaborados tenga un peso significativo, ya que la percepción en este aspecto se presenta de manera muy similar entre los estudiantes. Esto sugiere que la retroalimentación y la evaluación del profesor son factores determinantes en el proceso de escritura y en la percepción de la calidad de los textos académicos.</p>
Identidad académica	<p>En relación con la identidad académica, se observa una tendencia entre los estudiantes a pensar que los textos que producen no necesariamente reflejan esta identidad. Sin embargo, esto se pone en discusión al considerar los resultados relacionados con la autoría, donde un porcentaje significativo de estudiantes considera que sí se refleja la identidad académica en sus escritos.</p> <p>Estos hallazgos sugieren que los estudiantes pueden tener percepciones diversas sobre lo que constituye la identidad académica y cómo se refleja en sus textos. Sería valioso llevar a cabo una reflexión más profunda para comprender cómo los estudiantes conciben y definen la identidad académica en el contexto de su escritura académica, ya que esta podría tener diferentes dimensiones y significados para diferentes individuos.</p>
Género discursivo	<p>La revisión de otros textos se mantiene como una tendencia importante para los estudiantes en su proceso de escritura académica. La idea de analizar fuentes enfocadas en el conocimiento y la utilización de diferentes géneros se perciben como factores determinantes en el desarrollo de sus habilidades de escritura.</p> <p>En lo que respecta a los géneros discursivos, los estudiantes indican que no experimentan una mayor facilidad con los textos narrativos.</p>

	Además, existen posiciones encontradas sobre la apropiación y el papel del género argumentativo en su escritura académica.
Situación de escritura académica	Los estudiantes continúan considerando que los momentos de escritura que se presentan durante las clases son importantes en la producción de los textos requeridos en el curso. Esto indica que valoran la práctica de la escritura en el contexto de sus clases y reconocen la relevancia de estos momentos para el desarrollo de sus habilidades de escritura académica.

Bloque 2 – Importancia de algunos aspectos al escribir

En la tabla 46 se detalla lo encontrado sobre la importancia de algunos aspectos al escribir en el cuestionario post.

Tabla 46

Descriptiva cuestionario POST - Importancia de algunos aspectos al escribir

Descriptivas

	N	Pérdidas
Posición que se quiere defender	252	2
Estructura del texto	250	4
Lectura o revisión de textos modelo	252	2
Situación de escritura (Momentos de redacción del texto)	252	2
Búsqueda y selección de fuentes relativas al contenido sobre el que se escribe.	252	2
Consulta de recursos de apoyo para la escritura (manuales de redacción, diccionarios, modelos de texto, instrucciones, etc.)	252	2
Toma de apuntes, elaboración de resúmenes y/o mapas	252	2
Conexión entre las ideas propias y las fuentes seleccionadas	249	5
Trabajo con pares (análisis de ideas; sugerencias para la escritura)	252	2
Reescritura y ajuste de ideas	252	2
Evaluación del profesor	251	3

Para esta parte del *Likert*, los datos encontrados se agruparon en la tabla 47, de la siguiente manera:

Tabla 47

Importancia de algunos aspectos para la escritura de los textos

UNIDAD DE ANÁLISIS	Aspecto	Resultados	Porcentajes
Escritura académica Identidad académica Género discursivo	Posición que se quiere defender	241 estudiantes lo consideran muy importante.	95,6%
Escritura académica Género discursivo	Estructura del texto	230 estudiantes lo consideran muy importante.	92.0%
Escritura académica Género discursivo	Lectura o revisión de textos modelo	195 estudiantes lo consideran muy importante.	77,4%
Situación de escritura académica	Situación de escritura (Momentos de redacción del texto)	202 estudiantes lo consideran muy importante.	81.7%
Escritura académica			90.8%

Género discursivo	Búsqueda y selección de fuentes relativas al contenido sobre el que se escribe.	228 estudiantes lo consideran muy importante.	
Escritura académica Género discursivo	Consulta de recursos de apoyo para la escritura (manuales de redacción, diccionarios, modelos de texto, instrucciones, etc.)	208 estudiantes lo consideran muy importante.	82.5%
Escritura académica Género discursivo	Toma de apuntes, elaboración de resúmenes y/o mapas	172 estudiantes lo consideran muy importante.	68,3%
Escritura académica Identidad académica Género discursivo	Conexión entre las ideas propias y las fuentes seleccionadas	225 estudiantes lo consideran muy importante.	90.4%
Situación de escritura académica	Trabajo con pares (análisis de ideas; sugerencias para la escritura)	179 estudiantes lo consideran muy importante.	71.0%
Escritura académica Género discursivo	Reescritura y ajuste de ideas	226 estudiantes lo consideran muy importante.	89.7%

Escritura académica Género discursivo	Evaluación del profesor	213 estudiantes lo consideran muy importante.	84.9%
	Otro (Escríballo):		

Con base en lo anterior, es conveniente destacar los siguientes aspectos que se resaltan frente a la escritura de los textos, los cuales se organizaron por unidades de análisis en la tabla 48.

Tabla 48

Percepciones de los estudiantes de LEA I frente al proceso de escritura

Unidades de análisis	Percepciones de los estudiantes frente al proceso de escritura
Escritura académica	Se enfatiza la posición del autor en el texto, así como la organización de la escritura y el empleo de resúmenes o mapas como una estrategia. Además, se sigue observando la importancia de la evaluación por parte del docente.
Identidad académica	Para los estudiantes, es importante establecer una conexión coherente y significativa entre sus propias ideas y las fuentes bibliográficas que seleccionan para respaldar sus argumentos en sus trabajos escritos. En este contexto, se plantea la necesidad de una mediación efectiva que facilite la integración fluida y pertinente de los conceptos que desean desarrollar en el texto con las fuentes que han sido utilizadas como soporte de dichos conceptos.
Género discursivo	Se subraya la relevancia de la investigación de fuentes, con un enfoque dirigido hacia la adquisición de contenidos e influencia en la estructura de los textos. Asimismo, se resalta la importancia de los

	procesos de composición y revisión de las ideas como componentes fundamentales en la creación de escritos.
Situación de escritura académica	La consideración de la colaboración entre compañeros de clase también se erige como un elemento fundamental en la evolución de los procesos de redacción de los estudiantes.

Bloque 3 – Tipos de consultas al desarrollar un texto escrito

En este bloque se presenta el comportamiento en cuanto a los tipos de consulta al desarrollar un texto escrito. Los datos se recogieron en la tabla 49.

Tabla 49

Descriptiva cuestionario POST

Descriptivas

	N	Pérdidas
Al desarrollar un texto escrito, ¿realiza algún tipo de consulta?:	250	4
Consultas de apoyo a la escritura en revistas, blogs, libros texto etc.	246	8
Consultas relativas al contenido sobre el que escribo en revistas, blogs, libros texto etc.	248	6
Consultas a algún profesor de las asignaturas que curso.	241	13
Consultas en workshops sobre escritura.	239	15
Consultas al profesor-tutor	241	13
Consultas en cursos específicamente de escritura	239	15

Para este bloque las tendencias sobre las consultas realizadas aparecen en la tabla 50.

Tabla 50

Tendencias sobre los tipos de consultas realizadas

Aspecto	Resultados	Porcentaje
---------	------------	------------

Al desarrollar un texto escrito, ¿realiza algún tipo de consulta?	239 estudiantes respondieron afirmativamente	95.6%
Consultas de apoyo a la escritura en revistas, blogs, libros texto etc.	227 estudiantes respondieron afirmativamente	92.3%
Consultas relativas al contenido sobre el que escribo en revistas, blogs, libros texto etc.	219 estudiantes respondieron afirmativamente	88.3%
Consultas a algún profesor de las asignaturas que curso.	112 estudiantes respondieron afirmativamente	46.5%
	129 estudiantes respondieron negativamente	53.5%
Consultas en <i>workshops</i> sobre escritura.	181 estudiantes respondieron negativamente	75.7%
Consultas al profesor-tutor	144 estudiantes respondieron afirmativamente	59.8%
	97 estudiantes respondieron negativamente	40.2%
Consultas en cursos específicamente de escritura	74 estudiantes respondieron afirmativamente	31.0%
	165 estudiantes respondieron negativamente	69.0%
Otras:		

La tabla 51 muestra los aspectos encontrados para la muestra recogida.

Tabla 51

Percepciones de los estudiantes frente a la consulta de fuentes

Percepciones de los estudiantes frente a la consulta de fuentes

Los estudiantes reconocen la importancia de consultar y revisar fuentes durante el proceso de escritura, empleándolas tanto para el contenido como para el modelado de sus trabajos. Además, se enfatiza la percepción sobre la utilidad del apoyo proporcionado por tutores y talleres de escritura. No obstante, no se le atribuye la misma valoración a la consulta de profesores de materias específicas ni a la participación en cursos de escritura.

Bloque 4 – Definiciones términos

Teniendo en cuenta lo expuesto en la presentación de resultados para la escala *Likert* en el momento pre, a continuación, se exponen los resultados encontrados posterior a que la muestra seleccionada contestara a la solicitud en cuanto a la definición de los siguientes términos:

1ª Definición: Lectura académica

Para esta definición la información de la muestra presentó las siguientes variables (ver tabla 52).

Tabla 52

Información definición lectura académica POST LEA I

PREGUNTAS POST	
Término para definir	LECTURA ACADÉMICA
No de estudiantes	252
No de palabras usadas	855
No de palabras repetidas	66

Al analizar las convergencias encontradas, tras la revisión de lo escrito por los estudiantes, aparecen los datos ubicados en la tabla 53.

Tabla 53

Términos asociados a la lectura académica

Término	No De Repeticiones	Término	No De Repeticiones
Conocimientos/Conocimiento	78	Orientación	3
Texto	38	Objetivo	3
Académicos/ Académico	68	Expandir	3
Contenido	33	Pueden	3
Aprender	26	Importar	3
Proceso	22	Aprendiendo	3
Entender	16	Habilidad	3
Adquirir	16	Materia	3
Comprensión	14	Interesantes	3
Didáctico	14	Mejorar	3
Fines	12	Analítica	3
Información	11	Conceptos	3
Comprender	11	Documentos	3
Analizar	8	Desarrollar	3
Enseñar	6	Analizarlo	3
Estudio	6	Palabras	3
Formación	6	Específicos	3
Interpretar	6	Material	3
Transmitir	5	Respecto	2
Carácter	5	Investigación	2
Propósito	5	Reconocer	2
Trabajo	4	Didáctica	2
Contenidos	4	Criterios	2
Enfocada	4	Conocer	2
Medio	4	Reforzar	2
Didácticos	4	Textuales	2
Intención	4	Criticas	2
Escritura	4	Relevante	2
Critica	4	Recomendados	2
Ensayos	3	Género	2
Aprende	3	Informativas	2
Ideas	3	Técnico	2

El filtro que se llevó a cabo siguiendo parámetros de cantidad y exclusión, lo cual permitió obtener los datos que aparecen en la tabla 54 y la gráfica 9.

Tabla 54

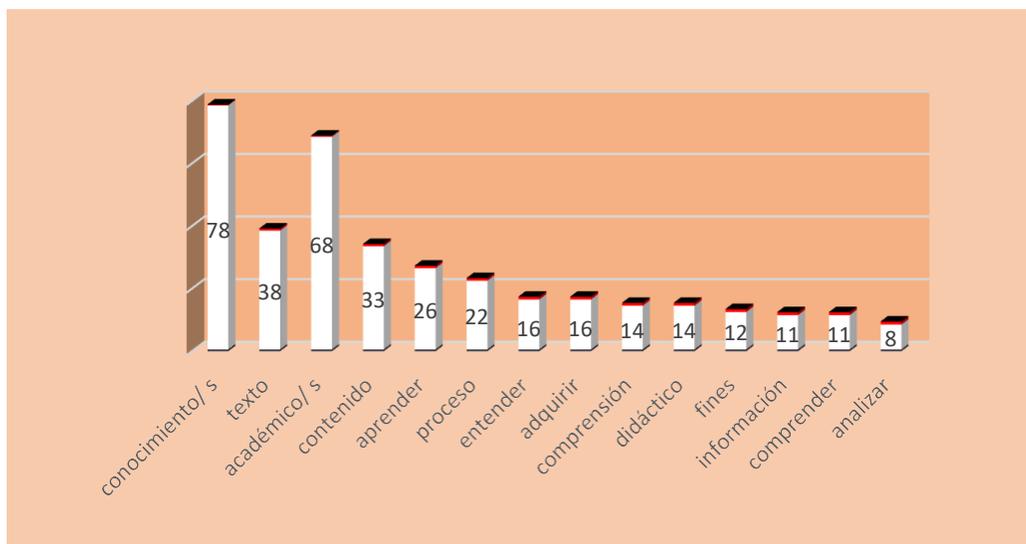
Palabras más asociadas a la lectura académica

Palabra	No de repeticiones
Conocimiento/ S	78
Texto	38
Académico/ S	68
Contenido	33

Aprender	26
Proceso	22
Entender	16
Adquirir	16
Comprensión	14
Didáctico	14
Fines	12
Información	11
Comprender	11
Analizar	8

Figura 9

Representación gráfica – palabras asociadas a lectura académica post



La perspectiva sobre la lectura académica se entiende para este momento del cuestionario como una manera de ampliar los “conocimientos”, que está ligada a la comprensión del texto y el “contenido” de este. Se resaltan además procesos específicos como “entender”, “comprender”, “analizar”, que dan cuenta de la lectura dentro del ámbito académico en el que se utiliza. Llama la atención el término “fines”, puesto que hace referencia a objetivos o metas que se relacionan con la acción de leer un contenido específico.

Mención aparte a la palabra “didáctico”, entendida aquí como una característica que para los estudiantes tiene la lectura académica.

2ª Definición: Escritura Académica

Para esta pregunta se recogieron los siguientes datos, (ver tabla 55).

Tabla 55

Información definición escritura académica POST LEA I

PREGUNTAS POST	
Término para definir	ESCRITURA ACADÉMICA
No de estudiantes	252
No de palabras usadas	615
No de palabras repetidas	131

Siguiendo el mismo procedimiento descrito, se excluyeron los monosílabos y los términos que se repitieran solo una vez. Para lo cual, los datos encontrados quedaron distribuidos como se presenta en la tabla 56.

Tabla 56

Términos asociados a la escritura académica

Palabra	Repeticiones	Palabra	Repeticiones	Palabra	Repeticiones
Escritura	93	Capacidad	7	Ejemplo	5
Redacción	36	Contenido	7	Entender	5
Ambito	24	Coherencia	7	Palabras	5
Aprender	17	Profesores	7	Orden	4
Redactar	16	Ayuda	6	Ensayo	4
Aprendizaje	15	Base	6	Trabajo	4
Proceso	13	Habilidades	6	Actividad	4
Ortografía	12	Adecuada	6	Creación	4
Medio	10	Investigación	6	Estudio	4
Reglas	10	Estructura	6	Propósito	4
Formación	9	Dar	6	Educación	4
Bien	9	Realiza	6	Reseñas	4
Saber	9	Investigaciones	6	Mejorar	4
Importante	9	Producción	6	Importancia	3

Cohesión	8	Objetivo	6	Características	3
Fines	8	Signos	5	Realizar	3
Elaboración	8	Normas	5	Acuerdo	3
Formal	8	Coherente	5	Documentos	3
Cualquier	8	Habilidad	5	Comprender	3
Lectura	7	Tesis	5	Sentido	3

Al analizar las palabras que tuvieron un mayor número de convergencias, se encontraron los términos ubicados en la tabla 57 y la figura 10.

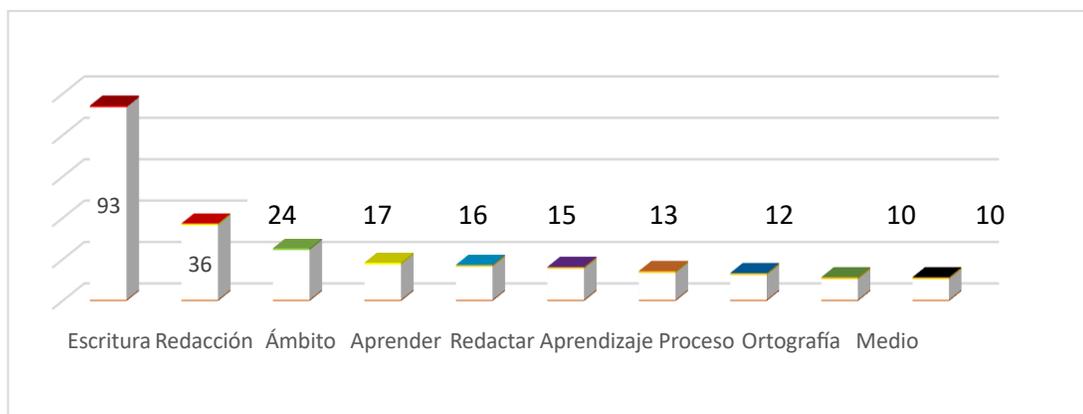
Tabla 57

Palabras más asociadas a la escritura académica

Palabra	Frecuencias
Escritura	93
Redacción	36
Ámbito	24
Aprender	17
Redactar	16
Aprendizaje	15
Proceso	13
Ortografía	12
Medio	10
Reglas	10

Figura 10

Representación gráfica – palabras asociadas a escritura académica post



En este punto del cuestionario, se relaciona la definición de escritura académica con el propio concepto de escritura, pero se mantiene una perspectiva en torno a la redacción, que también

se asocia con el verbo "redactar" como la representación más destacada. Luego, resulta llamativo que los términos "ámbito" y "aprendizaje" también se encuentren entre las asociaciones realizadas por los estudiantes para el término analizado, lo que destaca en el proceso de investigación que se llevó a cabo. Finalmente, se observa una correspondencia con el curso que se estaba realizando, ya que aparecen palabras como "ortografía," "reglas," y "medio," lo que permite comprender la relación con los conceptos abordados en la asignatura de "LEA."

3ª Definición: Género argumentativo

Lo encontrado se organiza en la tabla número 58.

Tabla 58

Información definición género argumentativo POST LEA I

PREGUNTAS POST	
Término para definir	GÉNERO ARGUMENTATIVO
No de estudiantes	252
No de palabras usadas	800
No de palabras repetidas	348

Los datos encontrados sobre los términos asociados al género argumentativo se distribuyeron en la tabla 59.

Tabla 59

Términos asociados al género argumentativo

Término	No de Repeticiones	Término	No de Repeticiones
Tema	68	Formulada	11
Argumentos	66	Exponer	11
Texto	54	Escritura	11
Lector	43	Razones	11

Defender	41	Defiende	11
Tesis	41	Expresar	10
Textos	41	Importante	10
Persuadir	38	Propósito	10
Género	38	Lógica	9
Ideas	35	Explicar	9
Posición	35	Justificaciones	9
Convencer	34	Información	8
Argumentativo	26	Exposición	8
Sustentar	23	Hechos	8
Argumentar	22	Justificar	8
Opinión	22	Tienen	8
Postura	20	Algo	7
Objetivo	20	Coherentes	7
Diferentes	16	Determinado	7
Específico	14	Argumentativos	7
Permite	13	Poder	7
Argumentación	12	Nuestra	7
Principal	12	Escribir	6

El análisis de las convergencias permitió encontrar los siguientes términos como los más frecuentes en las respuestas de los estudiantes (ver tabla 60 y figura 11).

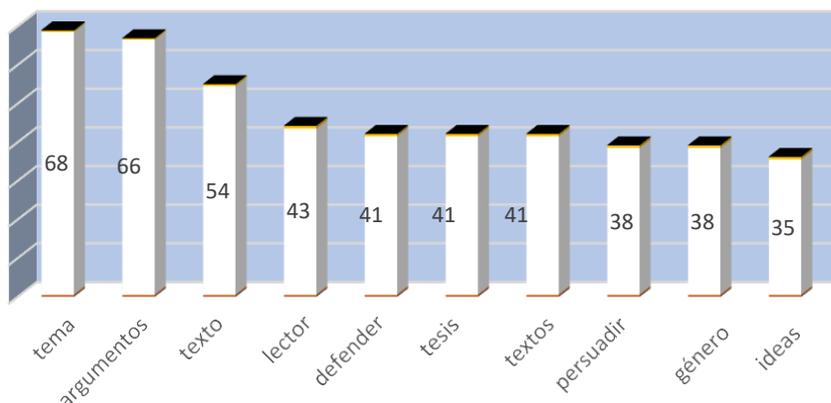
Tabla 60

Palabras más asociadas al género argumentativo post

Palabra	Repeticiones
Tema	68
Argumentos	66
Texto	54
Lector	43
Defender	41
Tesis	41
Textos	41
Persuadir	38
Género	38
Ideas	35

Figura 11

Representación gráfica – palabras asociadas a género argumentativo post



Al abordar el análisis del género argumentativo, se identifican los componentes fundamentales que caracterizan dicha tipología discursiva. En primera instancia, sobresalen los conceptos de tema, argumentos, tesis y texto como elementos centrales. Posteriormente, se observan dos acciones específicas intrínsecamente vinculadas a la argumentación y sus objetivos: la defensa de un punto de vista y la persuasión del receptor.

En este contexto de resultados, se subraya la relevancia que adquiere el rol del lector, ya que los estudiantes hacen hincapié en su importancia para la comprensión del género argumentativo. Este énfasis puede atribuirse a la naturaleza misma de la interacción comunicativa que se establece durante el proceso argumentativo, donde la participación activa del receptor desempeña un papel significativo en esta dinámica discursiva

4ª Definición: Identidad académica

En esta, los datos recogidos se presentan en la tabla 61.

Tabla 61

Información definición identidad académica POST LEA I

PREGUNTAS POST	
Término para definir	IDENTIDAD ACADÉMICA

No de estudiantes	252
No de palabras usadas	849
No de palabras repetidas	371

Para este término, en la tabla 62 aparece la siguiente distribución en cuanto a los términos utilizados.

Tabla 62

Términos asociados a la identidad académica

Término	No de Repeticiones	Término	No de Repeticiones
Posiciones	13	Superior	7
Conjunto	12	Diversidad	7
Textos	12	Impacto	7
Educación	12	Identifico	6
Formación	11	Diferentes	6
Discursos	11	Pensamientos	6
Autor	10	Habilidades	6
Dinámica	10	Cultural	6
Ambito	10	Identificar	5
Texto	10	Tema	5
Dimensiones	9	Sociedad	5
Pertenencia	9	Comprender	5
Dinámica	9	Factores	5
Cultura	9	Aspectos	5
Conocer	7	Conocimiento	5
Escribir	7	Rasgos	4
Estilo	7	Actividades	4

Al analizar las convergencias encontradas, aparecen los siguientes términos como los más mencionados por los estudiantes (ver tabla 63 y gráfica 12).

Tabla 63

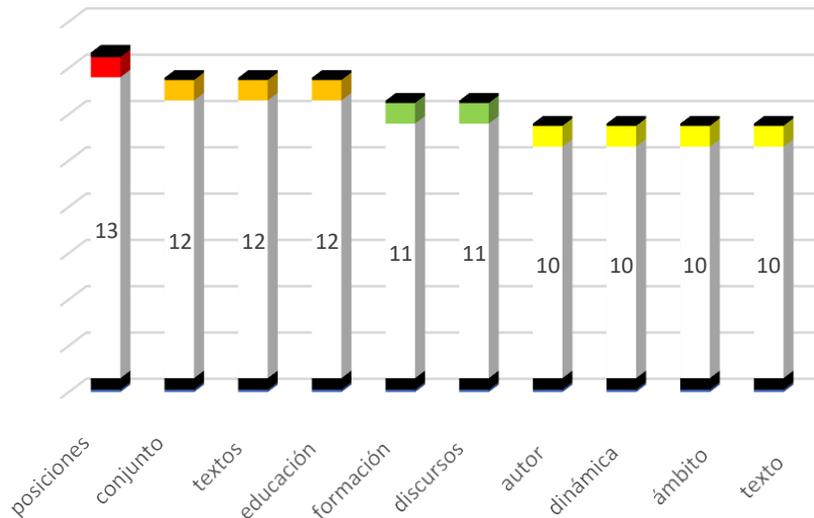
Palabras más asociadas a la identidad académica

Palabra	Frecuencia
Posiciones	13
Conjunto	12
Textos	12

Educación	12
Formación	11
Discursos	11
Autor	10
Dinámica	10
Ámbito	10
Texto	10

Figura 12

Representación gráfica – palabras asociadas a identidad académica post



En esta fase de los resultados se destaca la percepción de la identidad académica como “posición”, en donde además aparece la mención al “autor” en cuanto a los “textos” y los “discursos” que se presentan dentro de los contextos de “formación”. Esta visión se apoya además de la idea del “ámbito”, que puede comprenderse como el espacio en donde se puede desarrollar esta. Así mismo, un término interesante a destacar es el de “dinámica”, el cual está entendido como una actividad o implica movimiento, por ello, la visión de la identidad se entiende como un aspecto que va moviéndose a través de la formación.

5ª Definición: Situación de escritura académica

En esta, los datos recogidos se organizan en la tabla 64.

Tabla 64

Información definición situación de escritura académica POST LEA I

PREGUNTAS POST	
Término para definir	SITUACIÓN DE ESCRITURA ACADÉMICA
No de estudiantes	252
No de palabras usadas	781
No de palabras repetidas	327

Frente a este concepto, los datos quedaron distribuidos de la siguiente manera (ver tabla 65).

Tabla 65

Términos asociados a la situación de escritura académica

Término	Frecuencias	Término	Frecuencias
Texto	36	Posición	7
Momento	33	Contexto	7
Estudiante	32	Tesis	7
Conocimientos	32	Académica	7
Situación	32	Lectura	6
Textos	27	Trabajo	6
Escribir	26	Exposiciones	6
Nivel	24	Mediante	6
Tema	23	Capacidad	6
Proceso	18	Docente	6
Escrito	15	Diferentes	6
Persona	15	Elaborar	6
Redacción	11	Situaciones	6
Demuestra	10	Profesores	5
Escritos	9	Conocimiento	5
Orales	8	Saber	5
Redactar	8	Parte	5

Las convergencias encontradas se presentaron de acuerdo con lo que se muestra en la tabla 66, junto con la gráfica 13.

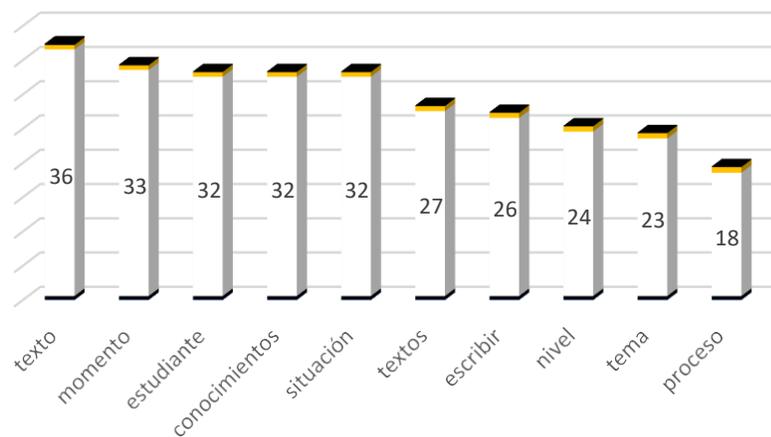
Tabla 66

Palabras más asociadas a la situación de escritura académica

Palabra	Frecuencias
Texto	36
Momento	33
Estudiante	32
Conocimientos	32
Situación	32
Textos	27
Escribir	26
Nivel	24
Tema	23
Proceso	18

Figura 13

Representación gráfica – palabras asociadas a situación de escritura académica post



En el contexto de la situación de escritura académica, los estudiantes hacen referencia de inmediato al texto como un elemento que guía sus prácticas. Esta percepción se ve

complementada por el término "momento", que se utiliza de manera sinónima con "situación". Además, se resalta la perspectiva del concepto requerido en relación con palabras como "escribir", "proceso", "tema" y "nivel", lo que sugiere una conexión con la escritura como un proceso que, por lo que se puede inferir, se aborda en el aula de clases. Es importante destacar que se menciona al estudiante, ya que está implicado directamente en la acción de escribir, aunque no se menciona su relación con otros compañeros.

6.1.3 Resultados Escala Likert LEA II

Para LEA II, los resultados de la aplicación de la Escala *Likert* aparecieron de la siguiente manera:

Bloque 1 – Afirmaciones sobre la escritura

Descriptiva cuestionario PRE

Las frecuencias de respuestas para los estudiantes de LEA II se recogen en la tabla 67.

Tabla 67

Tabla con la descriptiva LEA II - PRE

Descriptivas	N	Pérdidas
La escritura ha sido necesaria en mi formación académica.	213	2
Los textos que he elaborado se relacionan con mis gustos o intereses personales	213	2
El éxito de un texto radica en la capacidad de no involucrarse en este.	213	2
Los textos que escribo me permiten desarrollar solo mis conocimientos.	213	2
Considero que los textos que elaboro reflejan mi identidad académica.	212	3
Me es posible identificarme como autor de los textos que elaboro en el espacio académico.	213	2
Al escribir un texto debo realizar un proceso de consulta sobre el contenido que quiero transmitir en el que uso diferentes fuentes de información.	213	2

Descriptivas

	N	Pérdidas
El proceso de escritura involucra el uso de varios tipos de textos tales como resúmenes, notas, fichas, etc.	213	2
El proceso de escritura implica la observación de textos, como el que tengo que escribir, que me pueden servir de modelo.	213	2
El éxito de un texto radica en tener en cuenta al destinatario.	213	2
En la clase es posible participar en diferentes momentos de la producción de los textos solicitados.	213	2
Los profesores tienden a evaluar los textos en su versión final sin considerar su proceso de redacción.	212	3
Elaboro textos argumentativos (comentarios, reseñas críticas, ponencias, etc.) y comprendo la función que tiene este género dentro de mi formación académica.	213	2
Me es más fácil escribir textos narrativos (cuentos, historias, etc.) que textos expositivos (resúmenes, informes, etc.).	212	3
Escribir corresponde únicamente a elaborar un texto final.	211	4

A continuación, en la tabla 68 se presentan los resultados obtenidos en cada uno de los ítems valorados.

Tabla 68*Datos representativos escala tipo Likert – Descriptiva LEA II PRE*

UNIDAD DE ANÁLISIS	Ítem	Datos obtenidos	Porcentaje de la muestra
Escritura académica	La escritura ha sido necesaria en mi formación académica.	166 estudiantes manifestaron estar completamente de acuerdo.	77.9%
Escritura académica	Los textos que he elaborado se relacionan con mis gustos o intereses personales.	121 estudiantes manifestaron estar parcialmente de acuerdo.	56.8%

Identidad académica				
Escritura académica	El éxito de un texto radica en la capacidad de no involucrarse en este.	38 estudiantes manifestaron estar completamente de acuerdo.	17,8%	
Identidad académica		68 estudiantes manifestaron estar parcialmente de acuerdo.	31,9%	
		61 estudiantes manifestaron estar parcialmente en desacuerdo.	28,6%	
		38 estudiantes manifestaron estar completamente en desacuerdo.	17,8%	
Escritura académica	Los textos que escribo me permiten desarrollar solo mis conocimientos.	50 estudiantes manifestaron estar completamente de acuerdo.	23,5%	
		90 estudiantes manifestaron estar parcialmente de acuerdo.	42,3%	
		47 estudiantes manifestaron estar parcialmente en desacuerdo.	22,1%	
		23 estudiantes manifestaron estar completamente en desacuerdo.	10,8%	

Escritura académica	Considero que los textos que elaboro reflejan mi identidad académica.	64 estudiantes manifestaron estar completamente de acuerdo.	30,2%
Identidad académica		106 estudiantes manifestaron estar parcialmente de acuerdo.	50,0%
Escritura académica	Me es posible identificarme como autor de los textos que elaboro en el espacio académico.	95 estudiantes manifestaron estar completamente de acuerdo.	44,6%
Identidad académica		85 estudiantes manifestaron estar parcialmente de acuerdo.	39,9%
		20 estudiantes manifestaron estar parcialmente en desacuerdo.	9,4%
Escritura académica	Al escribir un texto debo realizar un proceso de consulta sobre el contenido que quiero transmitir en el que uso diferentes fuentes de información.	162 estudiantes manifestaron estar completamente de acuerdo.	76,1%
Género discursivo			
Escritura académica	El proceso de escritura involucra el uso de varios tipos de textos tales como resúmenes, notas, fichas, etc.	138 estudiantes manifestaron estar completamente de acuerdo.	64,8%
Género discursivo			
Escritura académica	El proceso de escritura implica la observación de textos, como el que tengo que escribir, que me pueden servir de modelo.	133 estudiantes manifestaron estar completamente de acuerdo.	62,4%

Género discursivo		74 estudiantes manifestaron estar parcialmente de acuerdo.	34,7%
Escritura académica	El éxito de un texto radica en tener en cuenta al destinatario.	106 estudiantes manifestaron estar completamente de acuerdo.	49,8%
		76 estudiantes manifestaron estar parcialmente de acuerdo.	35,7%
Situación de escritura académica	En la clase es posible participar en diferentes momentos de la producción de los textos solicitados.	103 estudiantes manifestaron estar completamente de acuerdo.	48,4%
		96 estudiantes manifestaron estar parcialmente de acuerdo.	45,1%
Escritura académica	Los profesores tienden a evaluar los textos en su versión final. sin considerar su proceso de redacción.	41 estudiantes manifestaron estar completamente de acuerdo.	19,3%
		64 estudiantes manifestaron estar parcialmente de acuerdo.	30,2%
		61 estudiantes manifestaron estar parcialmente en desacuerdo.	28,8%
		23 estudiantes manifestaron	10,8%

		completamente en desacuerdo.	
Escritura académica	Me es más fácil escribir textos narrativos (cuentos, historias, etc.) que textos expositivos (resúmenes, informes, etc.).	68 estudiantes manifestaron estar completamente de acuerdo.	32,1%
Identidad académica		77 estudiantes manifestaron estar parcialmente de acuerdo.	36,3%
Género discursivo		48 estudiantes manifestaron estar parcialmente en desacuerdo.	22,6%
		14 estudiantes manifestaron completamente en desacuerdo.	6,6%
Escritura académica	Elaboro textos argumentativos (comentarios, reseñas críticas, ponencias, etc.) y comprendo la función que tiene este género dentro de mi formación académica.	89 estudiantes manifestaron estar completamente de acuerdo.	41,8%
Identidad académica		101 estudiantes manifestaron estar parcialmente de acuerdo.	47,4%
Género discursivo			
Escritura académica	Escribir únicamente corresponde a elaborar un texto final.	26 estudiantes manifestaron estar completamente de acuerdo.	12,3%
		47 estudiantes manifestaron estar parcialmente de acuerdo.	22,3%

	73 estudiantes manifestaron estar parcialmente en desacuerdo.	34.6%
	58 estudiantes manifestaron completamente en desacuerdo.	27.5%

En cuanto a los datos arrojados, la tabla 69 presenta el comportamiento de los estudiantes de LEA II sobre las unidades de análisis que se utilizaron para la construcción de la escala *Likert*.

Tabla 69

Comportamiento de los estudiantes en las unidades de análisis para LEA II

Unidades de análisis	Percepciones de los estudiantes
Escritura académica	<p>Los estudiantes de LEA II, después de haber completado su primer semestre de formación académica, así como el de LEA I, reconocen la importancia de la escritura académica en su proceso formativo. Sin embargo, surgen matices cuando mencionan que los textos que producen no siempre están completamente alineados con sus intereses o no necesariamente contribuyen al desarrollo de sus conocimientos.</p> <p>Otro aspecto relevante para destacar se relaciona con la consideración del destinatario en el proceso de escritura. Mientras que un número significativo de estudiantes considera que esto es un elemento clave, para una proporción considerable, no reviste tanta importancia al redactar sus textos.</p> <p>En última instancia, estos estudiantes perciben que la evaluación realizada por el profesor y la concepción de la escritura como la creación de un texto final están estrechamente relacionadas. Esto se evidencia en las ponderaciones otorgadas, las cuales abarcan las cuatro posibilidades ofrecidas en el estudio.</p>

Identidad académica	Al analizar la perspectiva sobre la noción de que un texto es exitoso cuando el autor no se involucra en él, se observa una notable disparidad de opiniones entre los estudiantes. Existe una línea divisoria muy tenue entre aquellos que rechazan esta idea y los que la respaldan. Además, se destaca que, a pesar de reconocer la relación entre la identidad y los textos que se producen, la cuestión de la autoría no se considera como un factor relevante o no se establece una conexión identitaria con la misma.
Género discursivo	Cuando se aborda la discusión sobre géneros discursivos, emerge una tendencia notable en cuanto a la revisión de fuentes y su percepción como recursos de gran relevancia en el proceso de escritura. Al explorar el dominio de géneros específicos, como el narrativo y el argumentativo, se observan posiciones estudiantiles que resultan llamativas debido a la ausencia de creencias categóricas acerca del dominio en el género narrativo, así como a la incertidumbre en relación con el género argumentativo y su función en la formación académica.
Situación de escritura académica	En el caso de los estudiantes, no podemos afirmar una posición absoluta en relación con los momentos de escritura que experimentan, ya que la diferencia entre aquellos que están completamente de acuerdo y los que están parcialmente de acuerdo es mínima. Esto podría sugerir que estas situaciones no están estrechamente relacionadas con su experiencia de escritura.

Bloque 2 – Importancia de algunos aspectos al escribir

Para este bloque, la tabla 70 recoge los resultados que se presentaron en cuanto la valoración de algunos aspectos al escribir.

Tabla 70

Descriptiva cuestionario PRE - Importancia de algunos aspectos al escribir

Descriptivas

	N	Pérdidas
Posición que se quiere defender	211	4
Estructura del texto	210	5
Lectura o revisión de textos modelo	210	5
Situación de escritura (Momentos de redacción del texto)	211	4
Búsqueda y selección de fuentes relativas al contenido sobre el que se escribe.	210	5
Consulta de recursos de apoyo para la escritura (manuales de redacción, diccionarios, modelos de texto, instrucciones, etc.)	211	4
Toma de apuntes, elaboración de resúmenes y/o mapas	211	4
Conexión entre las ideas propias y las fuentes seleccionadas	211	4
Trabajo con pares (análisis de ideas; sugerencias para la escritura)	211	4
Reescritura y ajuste de ideas	210	5
Evaluación del profesor	210	5

Frente a la importancia que tienen algunos aspectos para la escritura de los textos, se encontró lo consignado en la tabla 71.

Tabla 71

Importancia de algunos aspectos para la escritura de los textos

UNIDAD DE ANÁLISIS	Aspecto	Resultados	Porcentajes
Escritura académica	Posición que se quiere defender	197 estudiantes lo consideran muy importante.	93,4%
Identidad académica			
Género discursivo			
Escritura académica	Estructura del texto	187 estudiantes lo consideran muy importante.	89.0%
Género discursivo			

Escritura académica Género discursivo	Lectura o revisión de textos modelo	158 estudiantes lo consideran muy importante.	75,2%
Situación de escritura académica	Situación de escritura (Momentos de redacción del texto)	166 estudiantes lo consideran muy importante.	78.7%
Escritura académica Género discursivo	Búsqueda y selección de fuentes relativas al contenido sobre el que se escribe.	190 estudiantes lo consideran muy importante.	90.5%
Escritura académica Género discursivo	Consulta de recursos de apoyo para la escritura (manuales de redacción, diccionarios, modelos de texto, instrucciones, etc.)	167 estudiantes lo consideran muy importante.	79,1%
Escritura académica Género discursivo	Toma de apuntes, elaboración de resúmenes y/o mapas	147 estudiantes lo consideran muy importante.	69,7%
Escritura académica Identidad académica Género discursivo	Conexión entre las ideas propias y las fuentes seleccionadas	187 estudiantes lo consideran muy importante.	88.6%
Situación de escritura académica	Trabajo con pares (análisis de ideas; sugerencias para la escritura)	158 estudiantes lo consideran muy importante.	74,9%

Escritura académica Género discursivo	Reescritura y ajuste de ideas	177 estudiantes lo consideran muy importante.	84,3%
Escritura académica Género discursivo	Evaluación del profesor	173 estudiantes lo consideran muy importante.	82.4%
	Otro (Escribalo):		

Lo anterior, permite obtener las reflexiones que aparecen en la tabla 72.

Tabla 72

Percepciones de los estudiantes de LEA II frente al proceso de escritura

Unidades de análisis	Percepciones de los estudiantes frente al proceso de escritura
Escritura académica	<p>Para los estudiantes, resulta de suma relevancia establecer de manera precisa la posición que pretenden desarrollar en el texto que están elaborando. Asimismo, adquiere un carácter fundamental la habilidad para elaborar resúmenes y esquemas que sirvan como herramientas para la estructuración y planificación de sus composiciones escritas. Además, se debe destacar la importancia de la capacidad de reformular y reescribir las ideas dentro del proceso de producción escrita.</p> <p>En este contexto, es necesario poner de manifiesto la percepción que los estudiantes tienen en relación con la evaluación que lleva a cabo el docente, dado que dicha evaluación se erige como un elemento de gran relevancia en el ámbito de la escritura académica.</p>
Identidad académica	<p>Como se ha señalado previamente, la percepción relativa a la competencia en la gestión de la posición argumentativa representa un aspecto fundamental para los estudiantes. Esta apreciación se complementa con una comprensión acerca de la relevancia intrínseca de establecer una conexión coherente y sustancial entre las ideas generadas por el autor y las fuentes bibliográficas</p>

	seleccionadas. En este contexto, se advierte una valoración considerablemente alta asignada a esta destreza al momento de emprender el proceso de redacción académica.
Género discursivo	La revisión de fuentes externas se considera una actividad fundamental en el proceso de redacción académica. Resulta notable que esta revisión reciba una mayor atención que la evaluación de los modelos utilizados en el proceso de escritura. Es particularmente llamativo que la estructura del texto adquiera una significativa relevancia, dado el énfasis otorgado a dicha valoración.
Situación de escritura académica	En el contexto del ámbito académico, es clave destacar la relevancia del trabajo colaborativo entre estudiantes. Según el ítem en cuestión, se recomienda encarecidamente la interacción entre pares, particularmente en lo que concierne al análisis de conceptos y la obtención de sugerencias que enriquezcan el proceso de escritura.

Bloque 3 – Tipos de consultas al desarrollar un texto escrito

En cuanto este apartado, las respuestas obtenidas aparecen en la tabla 73.

Tabla 73

Descriptiva cuestionario PRE – Tipos de consultas

Descriptivas

	N	Pérdidas
Al desarrollar un texto escrito, ¿realiza algún tipo de consulta?:	210	5
Consultas de apoyo a la escritura en revistas, blogs, libros texto etc.	197	18
Consultas relativas al contenido sobre el que escribo en revistas, blogs, libros texto etc.	196	19
Consultas a algún profesor de las asignaturas que curso.	195	20
Consultas en workshops sobre escritura.	194	21
Consultas al profesor-tutor	192	23
Consultas en cursos específicamente de escritura	193	22

El comportamiento de los datos mostró las tendencias que aparecen en la tabla 74.

Tabla 74

Tendencias sobre los tipos de consultas realizadas

Aspecto	Resultados	Porcentaje
Al desarrollar un texto escrito, ¿realiza algún tipo de consulta?	195 estudiantes respondieron afirmativamente	92.9%
Consultas de apoyo a la escritura en revistas, blogs, libros texto etc.	181 estudiantes respondieron afirmativamente	91.9%
Consultas relativas al contenido sobre el que escribo en revistas, blogs, libros texto etc.	174 estudiantes respondieron afirmativamente	88.8%
Consultas a algún profesor de las asignaturas que curso.	106 estudiantes respondieron afirmativamente	54.4%
	89 estudiantes respondieron negativamente	45,6%
Consultas en <i>workshops</i> sobre escritura.	130 estudiantes respondieron negativamente	67.0%
Consultas al profesor-tutor	125 estudiantes respondieron afirmativamente	65.1%
	67 estudiantes respondieron negativamente	34,9%
Consultas en cursos específicamente de escritura	73 estudiantes respondieron afirmativamente	37,8%
	120 estudiantes respondieron negativamente	62,2%
Otras:		

La tabla 75 recoge las reflexiones más importantes que se derivan de este bloque.

Tabla 75*Percepciones de los estudiantes frente a la consulta de fuentes*

Percepciones de los estudiantes frente a la consulta de fuentes

La búsqueda de fuentes de información se revela como un componente crucial para los estudiantes en el contexto académico. En particular, se ha observado que la revisión de recursos de apoyo a la escritura se erige como el elemento más apreciado por los estudiantes en este proceso.

Es digno de señalar el hecho de que la consulta a profesores-tutores se percibe como una práctica de suma importancia, contrastando con la relativa falta de consideración hacia la consulta a los docentes de las asignaturas, fenómeno que puede atribuirse a la percepción de una distancia considerable en la relación estudiante-profesor en este último caso.

Otro aspecto relevante que se destaca en los hallazgos es la mención de las consultas realizadas en el contexto de cursos de escritura. Es importante resaltar que estos cursos suelen ser tomados por estudiantes que ya han cursado la asignatura "LEA I", y resulta notorio que los estudiantes no consideran esta fuente de apoyo como especialmente relevante en su proceso de escritura académica.

Bloque 4 – Definiciones términos

Siguiendo la perspectiva del análisis cuantitativo, se decidió usar parte de las sugerencias de Krippendorff (2004) para el análisis de contenido de lo dicho por los participantes. A continuación, se presentan las concurrencias encontradas en cuanto a las definiciones dadas por los estudiantes de LEA II.

1ª Definición: Lectura académica

Para esta definición se encontró la información consignada en la tabla 76.

Tabla 76

Información definición lectura académica PRE LEA II

PREGUNTAS PRE

Término para definir	LECTURA ACADEMICA
No de estudiantes	215
No de palabras usadas	523
No de palabras repetidas	188

Tal y como se explicó para los estudiantes de LEA I, aquí se siguió la misma dinámica de análisis de las convergencias presentadas para esta definición, excluyendo monosílabos y términos usados solo una vez. Al respecto, lo encontrado se presenta en la tabla 77.

Tabla 77

Términos asociados a la lectura académica

Término	Frecuencias	Término	Frecuencias	Término	Frecuencias
Textos	35	Adquirir	9	Didáctico	4
Leer	21	Aprenda	8	Medio	4
Conocimientos	17	Comprender	7	Diferentes	4
Contenido	16	Lectora	7	Clase	4
Académicos	16	Carrera	7	Desarrollo	4
Conocimiento	14	Pretende	6	Capacidad	4
Lector	14	Temas	6	Leemos	4
Aprendizaje	13	Estudiante	6	Tipos	4
Forma	12	Educativas	5	Materia	4
Proceso	12	Información	5	Relacionados	4
Académica	11	Específico	5	Aprende	3
Entender	10	Nivel	5	Poder	3
Tema	10	Estudiantes	5	Desarrollar	3
Aprender	9	Mejorar	4	Ayuda	3
Comprensión	9	Interés	4	Adquiera	3

Al tomar los términos que se repetían de forma constante, se realizó un nuevo filtro, en donde se encontró lo siguiente (ver tabla 78 y Figura 14).

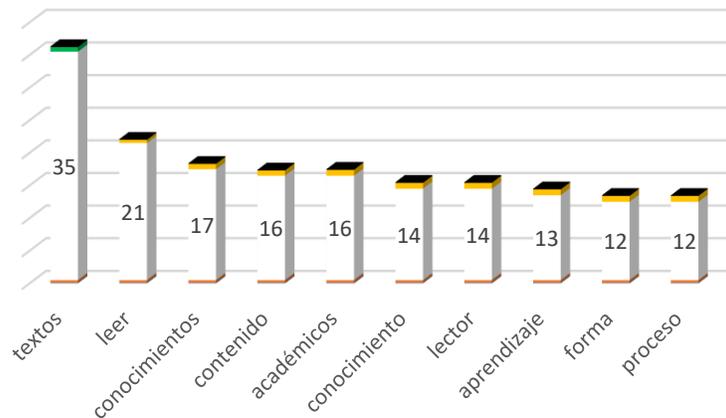
Tabla 78

Palabras más asociadas a la lectura académica

Palabras	Frecuencias
Textos	35
Leer	21
Conocimientos	17
Contenido	16
Académicos	16
Conocimiento	14
Lector	14
Aprendizaje	13
Forma	12
Proceso	12

Figura 14

Representación gráfica – palabras asociadas a lectura académica pre



La primera definición identificada connota una estrecha vinculación entre la actividad de la lectura y la interacción con textos y su contenido. De esta manera, se infiere que, desde la perspectiva de los estudiantes, la lectura se erige como un medio para la adquisición y desarrollo de conocimiento y aprendizaje, aspectos que asimismo se destacan en las diferentes definiciones presentadas. En este mismo contexto, la lectura, para estos educandos, se asocia intrínsecamente con el proceso, el cual puede concebirse como el modo en que se forja la competencia lectora en un entorno académico. Por consiguiente, esta concepción se complementa de manera inherente con el concepto de conocimiento

2ª Definición: Escritura Académica

Para esta definición, la tabla 79 presenta los aspectos generales encontrados.

Tabla 79

Información definición escritura académica PRE LEA II

PREGUNTAS PRE	
Término para definir	ESCRITURA ACADÉMICA
No de estudiantes	215
No de palabras usadas	579
No de palabras repetidas	211

Se estableció seguir el mismo procedimiento en cuanto a monosílabos y exclusión de palabras que solo se mencionaran una vez. Por lo cual, las palabras encontradas aparecen en la tabla 80.

Tabla 80

Términos asociados a la escritura académica

Palabra	Repeticiones	Palabra	Repeticiones	Palabra	Repeticiones
Textos	24	Profesional	4	Respecto	2
Ámbito	14	Desarrollo	4	Universidades	2
Forma	14	Reglas	4	Comunicar	2
Ideas	13	Académico	4	Resúmenes	2
Redactar	13	Conocimiento	4	Expresión	2
Redacción	11	Realizar	4	Habilidad	2
Escrito	11	Nuestro	3	Ensayo	2
Ensayos	10	Persona	3	Coherencia	2
Aprendizaje	9	Producción	3	Estructura	2
Conocimientos	8	Artículos	3	Objetivos	2
Escritos	8	Puntuación	3	Nivel	2
Estudiantes	8	Presentar	3	Academia	2
Lectura	7	Formal	3	Educación	2
Aprender	7	Capacidad	3	Ámbito	2
Proceso	7	Tenga	3	Mejora	2
Académicos	7	Conceptos	3	Gramática	2
Realizan	7	Plasmar	3	Ortografía	2
Trabajos	6	Escribimos	3	Textuales	2
Orales	6	Correctamente	3	Área	2

Escritas	6	Argumentar	3	Específico	2
Medio	6	Expresa	3	Respetando	2
Mejorar	5	Investigaciones	3	Realizados	2
Habilidades	5	Poder	3	Discursivos	2
Producciones	5	Materia	3	Ayuda	2
Desarrollar	5	Concisa	3	Adquiridos	2
Idea	5	Carácter	3	Base	2
Expresar	4	Investigación	3	Adquirir	2
Argumentos	4	Cohesión	2	Académica	2

Las convergencias encontradas se recogen en la tabla 81 y la figura 15, respectivamente.

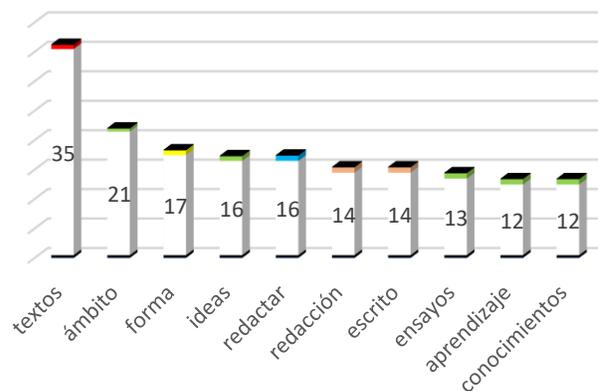
Tabla 81

Palabras más asociadas a la escritura académica

PALABRAS	FRECUENCIAS
Textos	24
Ámbito	14
Forma	14
Ideas	13
Redactar	13
Redacción	11
Escrito	11
Ensayos	10
Aprendizaje	9
Conocimientos	8

Figura 15

Representación gráfica – palabras asociadas a escritura académica pre



Se destaca que existe una tendencia a asociar el término "escritura" con la composición de textos y ensayos, lo que revela una fuerte conexión textual en la percepción de los estudiantes de LEA II en relación con el acto de escribir. Al examinar otros conceptos, se observa también la presencia constante de la acción de redactar y el acto mismo de la redacción. Por último, se evidencia que la atención se centra en el aprendizaje y los conocimientos que pueden desarrollarse a través del proceso de escritura. Es relevante señalar que el término "ámbito" está orientado principalmente hacia el contexto académico en el cual se lleva a cabo la escritura.

3ª Definición: Género Argumentativo

Lo encontrado aparece en la tabla 82.

Tabla 82

Información definición género argumentativo PRE LEA II

PREGUNTAS PRE	
Término para definir	GÉNERO ARGUMENTATIVO
No de estudiantes	215
No de palabras usadas	482
No de palabras repetidas	193

La organización de los datos, teniendo en cuenta la selección que se sugirió desde el comienzo para esta mirada, permitió encontrar lo que aparece en la tabla 83.

Tabla 83

Términos asociados al género argumentativo

Término	No De Repeticiones	Término	No De Repeticiones
Idea	25	Exposición	6

Convencer	24	Opinión	6
Tesis	23	Postura	6
Dar	22	Justificaciones	5
Tema	22	Expresar	5
Textos	21	Propósito	5
Argumentos	20	Formulada	5
Tipo	19	Puntos	5
Persuadir	19	Hechos	5
Sustentar	18	Argumentación	5
Lector	17	Importante	5
Defender	15	Escritos	4
Ideas	14	Medio	4
Genero	14	Opiniones	4
Sustento	13	Escribir	4
Argumentar	12	Poder	4
Punto	11	Manera	4
Coherente	9	Fin	4
Objetivo	8	Permite	4
Autor	8	Hablar	3
Argumento	8	Bases	3
Argumentativo	8	Expone	3
Género	8	Lógicas	3
Forma	8	Conjunto	3
Lógica	8	Específico	3
Diferentes	6	Temática	3
Razones	6	Capacidad	3

Frente a lo anterior, las convergencias para este concepto se aprecian en la tabla 84 y la figura 16.

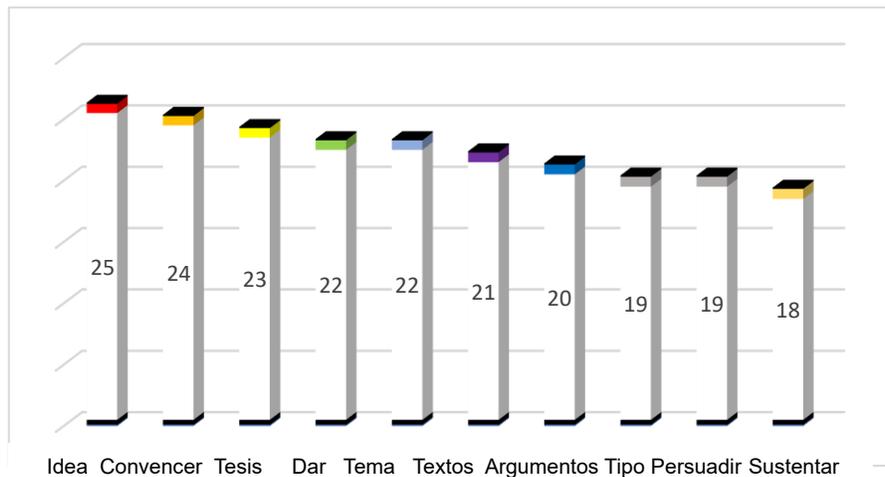
Tabla 84

Palabras más asociadas al género argumentativo

Palabras	Frecuencias
Idea	25
Convencer	24
Tesis	23
Dar	22
Tema	22
Textos	21
Argumentos	20
Tipo	19
Persuadir	19
Sustentar	18

Figura 16

Representación gráfica – palabras asociadas a género argumentativo pre



Al analizar los elementos inherentes al género argumentativo, se advierte la presencia de términos cruciales que ejercen un papel determinante en su configuración. Estos términos son la "tesis", el "tema", los "argumentos" y los "textos", los cuales desempeñan un papel fundamental al plasmar la perspectiva que se desea transmitir en relación con el tema en cuestión. Asimismo, es esencial considerar la experiencia previa en el ámbito de la escritura, ya que esta experiencia incide directamente en la calidad y efectividad de la argumentación.

Cabe destacar, además, la relevancia de ciertas palabras clave, a saber: "convencer", "persuadir" y "sustentar". Estos términos cumplen una función de suma importancia, ya que se vinculan de manera crucial con la acción de argumentar. En este contexto, "convencer" se refiere al acto de persuadir al receptor de la validez de la tesis o punto de vista sostenido. "Persuadir", por su parte, implica la capacidad de influir en la audiencia para que adopte una postura específica. "Sustentar" se relaciona con la necesidad de respaldar argumentativamente las afirmaciones formuladas.

Resulta llamativo observar que la primera palabra asociada a este contexto sea "idea". En este contexto, la noción de "idea" se asocia estrechamente con el objetivo subyacente de elaborar un texto argumentativo, pues dicho proceso implica el desarrollo y la presentación organizada de una idea en forma escrita. La habilidad para manipular y expresar de manera efectiva una idea en un texto argumentativo se convierte, así, en un aspecto fundamental de la empresa de la escritura en este género.

4ª Definición: Identidad académica

En esta, los datos aparecen organizados en la tabla 85.

Tabla 85

Información definición identidad académica PRE LEA II

PREGUNTAS PRE	
Término para definir	IDENTIDAD ACADÉMICA
No de estudiantes	215
No de palabras usadas	463
No de palabras repetidas	171

La información recogida quedó organizada de la forma como se presenta en la tabla 86.

Tabla 86

Términos asociados a la identidad académica

Término	Frecuencias	Término	Frecuencias
Universidad	13	Organización	2
Valores	13	Grupo	2
Texto	10	Conocimiento	2
Académica	10	Pertenencia	2
Acercamiento	7	Identificar	2
Ambito	6	Reconocer	2
Dimensiones	6	Actividades	2
Culturales	6	Realizar	2

Posiciones	5	Símbolos	2
Características	5	Identificarse	2
Trabajo	4	Adquirir	2
Formación	4	Superior	2
Discursos	4	Dinámica	2
Conocimientos	4	Carrera	2
Comprender	4	Pertencientes	2
Perfil	3	Clase	2
Sentido	3	Identifique	2
Compartidas	3	Caracteriza	2
Proceso	3	Ayuda	2
Principios	3	Entorno	2
Termino	3	Valor	2
Método	3	Resaltar	2
Sentirse	3	Reconoce	2
Sujetos	3	Autor	2
Estudio	3	Saber	2
Identificado	3	Entidad	2
Representa	2	Desarrolla	2

Las convergencias que se encontraron con un nivel alto de frecuencia fueron organizadas en la tabla 87 y la figura 17.

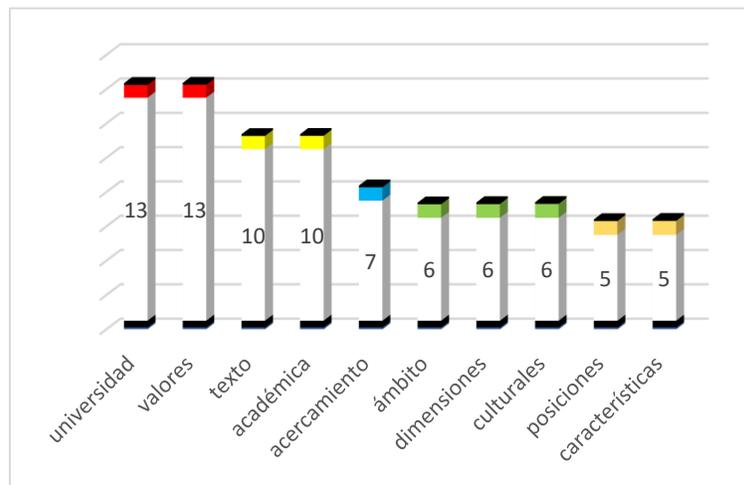
Tabla 87

Palabras más asociadas a la identidad académica

Palabra	Repeticiones
Universidad	13
Valores	13
Texto	10
Académica	10
Acercamiento	7
Ámbito	6
Dimensiones	6
Culturales	6
Posiciones	5
Características	5

Figura 17

Representación gráfica – palabras asociadas a identidad académica pre



Se observa una tendencia intrínsecamente relacionada con los valores, fenómeno que puede ser analizado desde la perspectiva de que la identidad académica está estrechamente vinculada a la filosofía institucional. Asimismo, resulta pertinente abordar los conceptos de dimensiones y posiciones en el contexto de la reflexión sobre la identidad en el ámbito académico al que se hace referencia. Es esencial destacar, en particular, el término "posiciones", ya que este concepto ostenta una relevancia significativa en relación con la construcción de la identidad que se desarrolla en el presente estudio.

5ª Definición: Situación de escritura académica

En esta, los datos aparecen organizados en la tabla 88.

Tabla 88

Información definición situación de escritura académica PRE LEA II

PREGUNTAS PRE	
Término para definir	SITUACIÓN DE ESCRITURA ACADÉMICA
No de estudiantes	215
No de palabras usadas	428
No de palabras repetidas	155

Al filtrar los datos obtenidos, de acuerdo con las indicaciones dadas anteriormente, aparecen los siguientes aspectos que se recogen en la tabla 89.

Tabla 89

Términos asociados a la situación de escritura académica

Término	Frecuencias	Término	Frecuencias
Escritura	34	Desarrollar	4
Nivel	17	Expresar	4
Texto	16	Saber	4
Forma	12	Lectura	4
Momento	12	Trabajos	4
Textos	10	Poder	4
Estudiante	10	Análisis	4
Conocimientos	7	Adquiridos	4
Respecto	7	Situación	4
Tema	6	Profesional	3
Investigación	6	Conocimiento	3
Contexto	6	Desarrollo	3
Escribir	6	Proceso	3
Redactar	5	Teorías	3
Capacidad	5	Discursos	3
Ambito	5	Ejemplo	3
Conceptos	4	Correcta	3

Las convergencias más altas para este concepto son presentadas en la tabla 90 y en la figura 18, respectivamente.

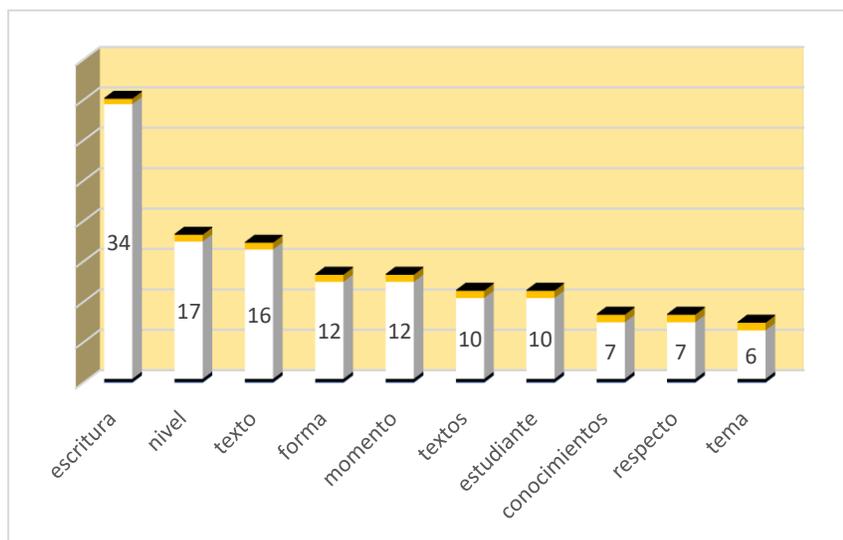
Tabla 90

Palabras más asociadas a la situación de escritura académica

Palabras	Repeticiones
Escritura	34
Nivel	17
Texto	16
Forma	12
Momento	12
Textos	10
Estudiante	10
Conocimientos	7
Respecto	7
Tema	6

Figura 18

Representación gráfica – palabras asociadas a situación de escritura académica pre



En el ámbito académico, el estudiante conceptualiza la escritura como un proceso de construcción textual. La elaboración de significados se erige como una faceta primordial en este proceso, en la cual se entrelazan diversos términos de gran relevancia. Asimismo, esta concepción se halla intrínsecamente ligada a la fase específica de formación en la que el estudiante se encuentra, lo que sugiere la presencia de elementos tanto en el plano formal como en el contenido, dado que se hace referencia al tema abordado. Cabe destacar que el

término "texto" surge nuevamente como un concepto recurrente que guarda estrecha relación con la perspectiva de escritura dentro del contexto formativo en el que se desenvuelven los estudiantes.

Descriptiva cuestionario POST – LEA II

Para el caso de la aplicación POST, los datos encontrados para la primera parte del cuestionario aparecen en la tabla 91.

Tabla 91

Tabla con la descriptiva LEA II - POST

Descriptivas	N	Pérdidas
La escritura ha sido necesaria en mi formación académica.	123	1
Los textos que he elaborado se relacionan con mis gustos o intereses personales	123	1
Los textos que escribo me permiten desarrollar solo mis conocimientos.	123	1
El éxito de un texto radica en la capacidad de no involucrarse en este.	123	1
Considero que los textos que elaboro reflejan mi identidad académica.	122	2
Me es posible identificarme como autor de los textos que elaboro en el espacio académico.	123	1
Al escribir un texto debo realizar un proceso de consulta sobre el contenido que quiero transmitir en el que uso diferentes fuentes de información.	123	1
El proceso de escritura involucra el uso de varios tipos de textos tales como resúmenes, notas, fichas, etc.	123	1
El proceso de escritura implica la observación de textos, como el que tengo que escribir, que me pueden servir de modelo.	123	1
El éxito de un texto radica en tener en cuenta al destinatario.	123	1
En la clase es posible participar en diferentes momentos de la producción de los textos solicitados.	123	1
Los profesores tienden a evaluar los textos en su versión final. sin considerar su proceso de redacción.	122	2
Me es más fácil escribir textos narrativos (cuentos, historias, etc.) que textos expositivos (resúmenes, informes, etc.).	122	2

Descriptivas

	N	Pérdidas
Elaboro textos argumentativos (comentarios, reseñas críticas, ponencias, etc.) y comprendo la función que tiene este género dentro de mi formación académica.	123	1
Escribir corresponde únicamente a elaborar un texto final.	123	1

En esta primera parte, los datos obtenidos se presentan en la tabla 92.

Tabla 92

Datos representativos escala tipo Likert – Descriptiva LEA II POST

UNIDAD DE ANÁLISIS	Ítem	Datos obtenidos	Porcentaje de la muestra
Escritura académica	La escritura ha sido necesaria en mi formación académica.	97 estudiantes manifestaron estar completamente de acuerdo.	78,9%
Escritura académica	Los textos que he elaborado se relacionan con mis gustos o intereses personales.	32 estudiantes manifestaron estar completamente de acuerdo.	26,0%
Identidad académica		66 estudiantes manifestaron estar parcialmente de acuerdo.	53,7%
		22 estudiantes manifestaron estar parcialmente en desacuerdo.	17,9%
		19 estudiantes manifestaron estar completamente en desacuerdo.	15,4%

Escritura académica	El éxito de un texto radica en la capacidad de no involucrarse en este.	37 estudiantes manifestaron estar parcialmente en desacuerdo.	30,1%
		38 estudiantes manifestaron estar parcialmente de acuerdo.	30,9%
		24 estudiantes manifestaron estar completamente de acuerdo.	19,5%
Escritura académica	Los textos que escribo me permiten desarrollar solo mis conocimientos.	10 estudiantes manifestaron estar completamente en desacuerdo.	8,1%
		24 estudiantes manifestaron estar parcialmente en desacuerdo.	19,5%
		56 estudiantes manifestaron estar parcialmente de acuerdo.	45,5%
		31 estudiantes manifestaron estar completamente de acuerdo.	25,2%
Escritura académica	Considero que los textos que elaboro reflejan mi identidad académica.	58 estudiantes manifestaron estar parcialmente de acuerdo.	47,5%
		41 estudiantes manifestaron estar	33,6%

		completamente de acuerdo.	
Escritura académica		15 estudiantes manifestaron estar parcialmente en desacuerdo.	12,2%
	Me es posible identificarme como autor de los textos que elaboro en el espacio académico.	48 estudiantes manifestaron estar parcialmente de acuerdo.	39,0%
Identidad académica		55 estudiantes manifestaron estar completamente de acuerdo.	44,7%
Escritura académica	Al escribir un texto debo realizar un proceso de consulta sobre el contenido que quiero transmitir en el que uso diferentes fuentes de información.	92 estudiantes manifestaron estar completamente de acuerdo.	74,8%
Género discursivo		29 estudiantes manifestaron estar parcialmente de acuerdo.	23,6%
Escritura académica	El proceso de escritura involucra el uso de varios tipos de textos tales como resúmenes, notas, fichas, etc.	73 estudiantes manifestaron estar completamente de acuerdo.	59,3%
Género discursivo		47 estudiantes manifestaron estar parcialmente de acuerdo.	38,2%
		72 estudiantes manifestaron estar	

Escritura académica	El proceso de escritura implica la observación de textos, como el que tengo que escribir, que me pueden servir de modelo.	completamente de acuerdo.	58,5%
Género discursivo		51 estudiantes manifestaron estar parcialmente de acuerdo.	41,5%
Escritura académica	El éxito de un texto radica en tener en cuenta al destinatario.	63 estudiantes manifestaron estar completamente de acuerdo.	51,2%
		45 estudiantes manifestaron estar parcialmente de acuerdo.	36,6%
Situación de escritura académica	En la clase es posible participar en diferentes momentos de la producción de los textos solicitados.	54 estudiantes manifestaron estar completamente de acuerdo.	43,9%
		63 estudiantes manifestaron estar parcialmente de acuerdo.	51,2%
Escritura académica	Los profesores tienden a evaluar los textos en su versión final. sin considerar su proceso de redacción.	11 estudiantes manifestaron estar completamente en desacuerdo.	9,0%
		36 estudiantes manifestaron estar parcialmente en desacuerdo.	29,5%
Situación de escritura académica		38 estudiantes manifestaron estar parcialmente de acuerdo.	31,1%

		24 estudiantes manifestaron estar completamente de acuerdo.	19,7%
Escritura académica	Me es más fácil escribir textos narrativos (cuentos, historias, etc.) que textos expositivos (resúmenes, informes, etc.).	41 estudiantes manifestaron estar completamente de acuerdo.	33,6%
Identidad académica		44 estudiantes manifestaron estar parcialmente de acuerdo.	36,1%
Género discursivo		29 estudiantes manifestaron estar parcialmente en desacuerdo.	23,8%
Escritura académica	Elaboro textos argumentativos (comentarios, reseñas críticas, ponencias, etc.) y comprendo la función que tiene este género dentro de mi formación académica.	50 estudiantes manifestaron estar completamente de acuerdo.	40,7%
Identidad académica		61 estudiantes manifestaron estar parcialmente de acuerdo.	49,6%
Género discursivo			
Escritura académica	Escribir corresponde únicamente a elaborar un texto final.	24 estudiantes manifestaron estar completamente en desacuerdo.	19,5%
		48 estudiantes manifestaron estar parcialmente en desacuerdo.	39,0%
		28 estudiantes manifestaron estar	22,8%

	parcialmente de acuerdo.	
	18 estudiantes manifestaron estar completamente de acuerdo.	14,6%

Los hallazgos de esta parte del *Likert* se pueden entender de acuerdo con lo consignado en la tabla 93.

Tabla 93

Comportamiento de los estudiantes en las unidades de análisis para LEA II

Unidades de análisis	Percepciones de los estudiantes
Escritura académica	<p>Aunque la percepción sobre la importancia de la escritura académica persiste, existe una creciente preocupación entre los estudiantes respecto a la desconexión entre los textos que producen y sus propios gustos e intereses personales. Además, en lo que respecta al desarrollo de conocimientos, se observa que este aspecto no se considera una característica inherente a la escritura o a lo que han producido hasta el momento.</p> <p>Asimismo, surge la noción de que el destinatario de los textos carece de una importancia significativa, ya que se percibe una difusa línea entre el acuerdo total y el acuerdo parcial en relación con las expectativas del receptor. Por último, se percibe la idea de que los profesores evalúan exclusivamente el producto final de la escritura, lo que refuerza la percepción de que escribir se limita a la producción de un texto definitivo. Estas tendencias se entrelazan estrechamente entre sí.</p>
	En relación con los aspectos vinculados con la identidad académica, se observa que los estudiantes tienden a concebir el acto de escribir

<p>Identidad académica</p>	<p>de manera tal que este pareciera excluir su participación activa en el proceso de elaboración. Además, se evidencian divergencias en cuanto a la percepción de la relación entre la identidad y la autoría. En este sentido, las opiniones se encuentran dispersas, ya que algunos estudiantes sostienen que no existe una conexión directa entre lo que escriben y su propia identidad, mientras que otros muestran una actitud ambivalente, manifestando estar parcialmente de acuerdo o completamente de acuerdo con la idea de que la autoría está intrínsecamente ligada a su identidad.</p>
<p>Género discursivo</p>	<p>En cuanto a los géneros discursivos, se constata que, a pesar de abordar el dominio y la redacción de los géneros narrativo y argumentativo, se sostiene la percepción de una similitud en cuanto a la facilidad y apropiación de estos, la cual oscila entre un grado de acuerdo parcial y completo con lo expresado. Además, la gestión de la intertextualidad se erige como un componente de suma relevancia, si bien persisten opiniones análogas en lo que concierne a la revisión de fuentes externas en calidad de modelos, que no se concibe de manera íntegra como una acción esencial, en contraposición al contenido, que se percibe como un elemento de carácter fundamental.</p> <p>Por último, se advierte que la utilización de múltiples géneros se configura como una práctica que se sitúa en un punto intermedio entre ser reconocida como parcialmente necesaria y completamente indispensable en el acto de escribir.</p>
<p>Situación de escritura académica</p>	<p>De acuerdo con los resultados obtenidos, es factible inferir que los episodios de producción escrita que se suscitan durante las clases no ostentan una frecuencia significativa, o bien, existe una carencia de claridad en dichos momentos. Esto se evidencia en virtud de que las respuestas proporcionadas por los participantes tienden a reflejar una disposición parcial de acuerdo con la información que se les presenta.</p>

Bloque 2 – Importancia de algunos aspectos al escribir

Para este bloque, los resultados aparecen en la tabla 94.

Tabla 94

Descriptiva cuestionario POST - Importancia de algunos aspectos al escribir

Descriptivas	N	Pérdidas
Posición que se quiere defender	123	1
Estructura del texto	122	2
Lectura o revisión de textos modelo	122	2
Situación de escritura (Momentos de redacción del texto)	123	1
Búsqueda y selección de fuentes relativas al contenido sobre el que se escribe.	123	1
Consulta de recursos de apoyo para la escritura (manuales de redacción, diccionarios, modelos de texto, instrucciones, etc.)	123	1
Toma de apuntes, elaboración de resúmenes y/o mapas	123	1
Conexión entre las ideas propias y las fuentes seleccionadas	123	1
Trabajo con pares (análisis de ideas; sugerencias para la escritura)	123	1
Reescritura y ajuste de ideas	122	2
Evaluación del profesor	123	1

La información quedó distribuida de acuerdo con lo presentado en la tabla 95.

Tabla 95

Importancia de algunos aspectos para la escritura de los textos

UNIDAD DE ANÁLISIS	Aspecto	Resultados	Porcentajes
--------------------	---------	------------	-------------

Escritura académica			
Identidad académica	Posición que se quiere defender	112 estudiantes lo consideran muy importante.	91,1%
Género discursivo			
Escritura académica	Estructura del texto	106 estudiantes lo consideran muy importante.	86,9%
Género discursivo			
Escritura académica	Lectura o revisión de textos modelo	90 estudiantes lo consideran muy importante.	73,8%
Género discursivo		31 estudiantes lo consideran poco importante.	25,4%
Situación de escritura académica	Situación de escritura (Momentos de redacción del texto)	100 estudiantes lo consideran muy importante.	81,3%
Escritura académica	Búsqueda y selección de fuentes relativas al contenido sobre el que se escribe.	109 estudiantes lo consideran muy importante.	88,6%
Género discursivo			
Escritura académica	Consulta de recursos de apoyo para la escritura (manuales de redacción, diccionarios, modelos de texto, instrucciones, etc.)	99 estudiantes lo consideran muy importante.	80,5%
Género discursivo			
Escritura académica	Toma de apuntes, elaboración de resúmenes y/o mapas	87 estudiantes lo consideran muy importante.	70,7%
Género discursivo		29 estudiantes lo consideran muy importante.	23,6%

Escritura académica			
Identidad académica	Conexión entre las ideas propias y las fuentes seleccionadas	107 estudiantes lo consideran muy importante.	87,0%
Género discursivo			
Situación de escritura académica	Trabajo con pares (análisis de ideas; sugerencias para la escritura)	95 estudiantes lo consideran muy importante. 26 estudiantes lo consideran poco importante.	77,2% 21,1%
Escritura académica	Reescritura y ajuste de ideas	98 estudiantes lo consideran muy importante.	80,3%
Género discursivo		22 estudiantes lo consideran muy importante.	18,0%
Escritura académica	Evaluación del profesor	101 estudiantes lo consideran muy importante.	82,1%
Género discursivo			
	Otro (Escribalo):		

Frente a lo encontrado, se hace indispensable tener en cuenta los aspectos mencionados en la tabla 96.

Tabla 96

Percepciones de los estudiantes de LEA II frente al proceso de escritura

Unidades de análisis	Percepciones de los estudiantes frente al proceso de escritura
----------------------	--

Escritura académica	<p>La posición que se pretende respaldar y la estructura de los textos que se redactan son elementos considerados de gran relevancia en el proceso de escritura académica.</p> <p>Es notable que existan opiniones divergentes en relación con la importancia atribuida a la creación de resúmenes y/o mapas conceptuales como herramientas para organizar la escritura, así como en cuanto a la revisión y reescritura de las ideas. Además, la evaluación realizada por el docente continúa desempeñando un papel crucial en el desarrollo del proceso de escritura.</p>
Identidad académica	<p>La correlación entre las ideas generadas de manera intrínseca y aquellas adquiridas de fuentes externas se manifiesta como un elemento de relevancia significativa en el fomento y la evolución de los procedimientos vinculados a la composición escrita</p>
Género discursivo	<p>La exploración de fuentes vinculadas a las ideas a desarrollar se erige como un elemento de gran relevancia en el proceso de escritura. Persiste como una corriente predominante la inclinación hacia la investigación orientada hacia el contenido, en lugar de depender de modelos preestablecidos para la confección de los textos requeridos.</p>
Situación de escritura académica	<p>La valoración de la interacción con los compañeros adquiere una significativa relevancia en el contexto académico, cuando se observa desde la óptica del análisis de las ideas a ser desarrolladas, o al considerar las estrategias requeridas para la ejecución de los escritos exigidos.</p>

Bloque 3 – Tipos de consultas al desarrollar un texto escrito

Para este bloque, la tabla 97 recoge el comportamiento frente a los aspectos valorados.

Tabla 97

Descriptiva cuestionario POST

Descriptivas

	N	Pérdidas
Al desarrollar un texto escrito, ¿realiza algún tipo de consulta?:	123	1
Consultas de apoyo a la escritura en revistas, blogs, libros texto etc.	115	9
Consultas relativas al contenido sobre el que escribo en revistas, blogs, libros texto etc.	116	8
Consultas a algún profesor de las asignaturas que curso.	114	10
Consultas en workshops sobre escritura.	113	11
Consultas al profesor-tutor	113	11
Consultas en cursos específicamente de escritura	112	12

La información para este bloque se distribuyó en la tabla 98.

Tabla 98

Tendencias sobre los tipos de consultas realizadas

Aspecto	Resultados	Porcentaje
Al desarrollar un texto escrito, ¿realiza algún tipo de consulta?	117 estudiantes respondieron afirmativamente	95.1%
Consultas de apoyo a la escritura en revistas, blogs, libros texto etc.	106 estudiantes respondieron afirmativamente	92.2%
Consultas relativas al contenido sobre el que escribo en revistas, blogs, libros texto etc.	107 estudiantes respondieron afirmativamente	92.2%
Consultas a algún profesor de las asignaturas que curso.	99 estudiantes respondieron afirmativamente	51,8%
	55 estudiantes respondieron negativamente	48,2%
Consultas en <i>workshops</i> sobre escritura.	41 estudiantes respondieron afirmativamente	36.3%
	72 estudiantes respondieron negativamente	63.7%
Consultas al profesor-tutor	76 estudiantes respondieron afirmativamente	67.3%

	37 estudiantes respondieron negativamente	32.7%
Consultas en cursos específicamente de escritura	46 estudiantes respondieron afirmativamente	41.1%
	66 estudiantes respondieron negativamente	58.9%
Otras:		

Para este bloque, la tabla 99 presenta los siguientes aspectos:

Tabla 99

Percepciones de los estudiantes frente a la consulta de fuentes

Percepciones de los estudiantes frente a la consulta de fuentes

La pertinencia de las consultas se erige como un factor crucial al emprender la redacción de textos académicos. En este contexto, la revisión minuciosa del contenido y la búsqueda de fuentes que respalden el proceso de composición adquieren una relevancia incontestable. Sin embargo, es digno de notar que la consulta a los docentes de las disciplinas cursadas no figura como una alternativa prioritaria, al igual que la consideración de cursos específicos en habilidades de escritura.

Resulta llamativo que la opción de recurrir a los profesores de las materias cursadas no sea resaltada como una estrategia fundamental. En un plano similar, la falta de énfasis en la consideración de cursos específicos de escritura académica resulta notoria.

Bloque 4 – Definiciones términos

A continuación, es preciso mostrar lo presentado para LEA II en el cuestionario POST para los términos que fueron indagados. La información recabada es la siguiente:

1ª Definición: Lectura académica

La información encontrada quedó organizada de acuerdo con lo expuesto en la tabla 100.

Tabla 100

Información definición lectura académica POST LEA II

PREGUNTAS POST	
Término para definir	LECTURA ACADÉMICA
No de estudiantes	123
No de palabras usadas	398
No de palabras repetidas	66

Los filtros tomados en cuenta frente a repeticiones y convergencias permitieron evidenciar lo consignado en la tabla 101.

Tabla 101

Términos asociados a la lectura académica

Término	Frecuencias	Término	Frecuencias
Textos	24	Redacción	4
Leer	15	Carrera	3
Lector	14	Mientras	3
Lecturas	13	Persona	3
Forma	13	Llegar	3
Contenido	13	Saber	3
Aprender	10	Estudiante	3
Conocimientos	10	Escritura	3
Texto	9	Diferentes	3
Académicos	7	Objetivo	3
Didáctico	6	Materia	3
Académico	6	Temas	3
Aprenda	6	Relacionados	3
Comprensión	6	Leyendo	3
Adquirir	5	Mejor	3
Nivel	5	Aprendizaje	3
Académica	5	Desarrollo	3
Proceso	5	Entendimiento	2
Tema	5	Analizar	2
Poder	5	Vocabulario	2
Comprender	5	Pensamiento	2

Entender	4	Revisión	2
Obtener	4	Formal	2
Específico	4	Análisis	2
Capacidad	4	Habito	2

Para este término, el mayor número de convergencias se tuvo con las palabras que se presentan en la tabla 102 y la figura 19.

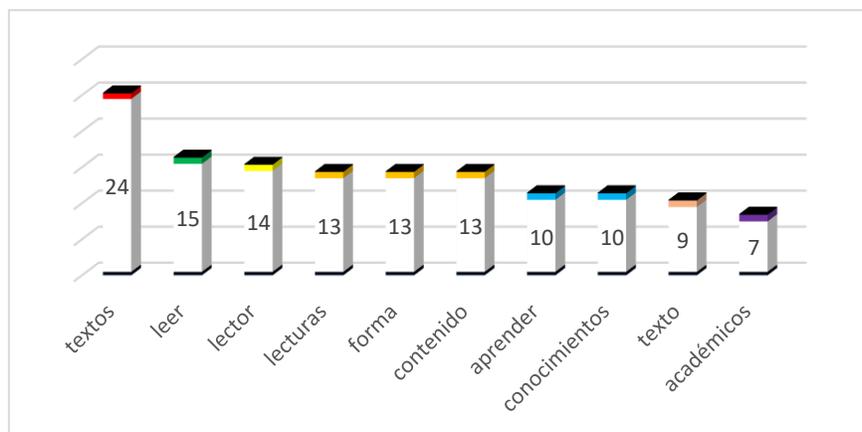
Tabla 102

Palabras más asociadas a la lectura académica

Palabras	Frecuencias
Textos	24
Leer	15
Lector	14
Lecturas	13
Forma	13
Contenido	13
Aprender	10
Conocimientos	10
Texto	9
Académicos	7

Figura 19

Representación gráfica – palabras asociadas a lectura académica post



Al examinar los acontecimientos presentes en esta indagación, se constata que, en relación con los interrogantes concernientes a la conceptualización de la lectura de índole académica, emergieron coincidencias en torno a los elementos textuales, las prácticas lectoras, el acto de leer y el contenido textual. Este fenómeno pone de manifiesto la propensión a vincular el proceso de lectura con la función desempeñada tanto por el texto en sí como por el contenido que este alberga. Esta correlación se ve intrínsecamente ligada a la consideración de los términos "forma" y "académicos", los cuales aluden al rol que la lectura desempeña en el contexto universitario. Asimismo, al aludir a la adquisición de conocimiento y habilidades, es posible inferir que para los estudiantes tales asociaciones han orientado su experiencia formativa dentro del ámbito académico en el que se desenvuelven.

2ª Definición: Escritura Académica

Para esta definición, la información se organizó tal y como aparece en la tabla 103.

Tabla 103

Información definición escritura académica POST LEA II

PREGUNTAS POST	
Término para definir	ESCRITURA ACADÉMICA
No de estudiantes	123
No de palabras usadas	439
No de palabras repetidas	143

Para este momento, las palabras encontradas se distribuyeron como se presenta en la tabla 104.

Tabla 104

Términos asociados a la escritura académica

Palabra	Frecuencias	Palabra	Frecuencias
Texto	15	Mejorar	4
Redacción	13	Orales	4
Ideas	10	Escritas	4
Académica	8	Desarrollo	4
Forma	8	Poder	4
Tipo	8	Elaborar	3
Escritos	7	Nivel	3
Conocimiento	7	Transmitir	3
Manera	6	Proceso	3
Ámbito	6	Aprendizaje	3
Redactar	6	Producción	3
Formal	6	Reseñas	3
Trabajo	6	Redacción	3
Ensayos	5	Normas	3
Realizar	5	Escrituras	2
Capacidad	5	Aplicación	2
Conocimientos	4	Vocabulario	2
Estructuras	4	Estructurar	2
Trabajos	4	Reglas	2
Temas	4	Herramienta	2
Producciones	4	Instituciones	2

Lo anterior permitió el hallazgo de las convergencias que aparecen en la tabla 105 y la figura 20.

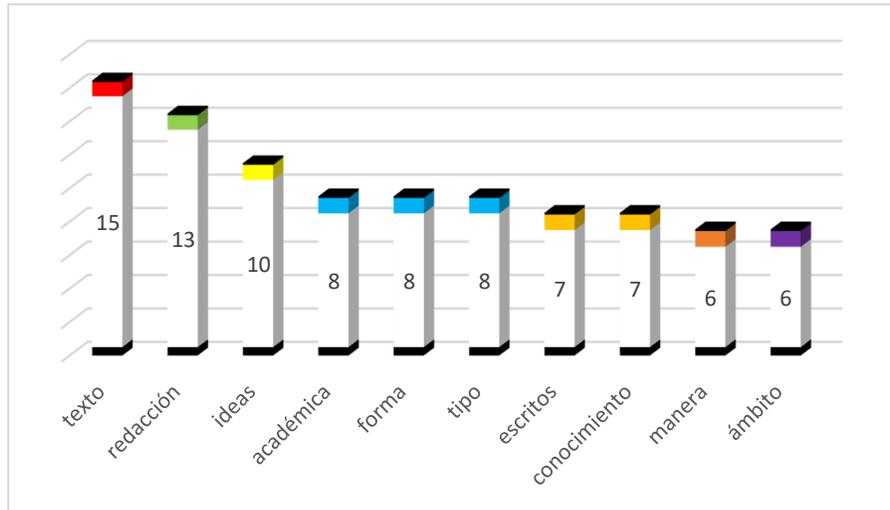
Tabla 105

Palabras más asociadas a la escritura académica

Palabra	Repeticiones
Texto	15
Redacción	13
Ideas	10
Académica	8
Forma	8
Tipo	8
Escritos	7
Conocimiento	7
Manera	6
Ámbito	6

Figura 20

Representación gráfica – palabras asociadas a escritura académica post



La escritura académica se concibe como un proceso que gira en torno al concepto de "texto", término que constituye el eje central de reflexión para los estudiantes y que, además, se encuentra intrínsecamente ligado a la redacción, siendo, en esencia, sinónimo de la actividad de plasmar pensamientos de manera escrita. Cabe destacar que en este contexto también se hace referencia a la confluencia de ideas, las cuales pueden articularse dentro del ámbito académico, aludiendo así al contexto en el cual estos aspectos son desarrollados y discutidos. Otro aspecto de interés radica en la asociación que se establece entre la escritura y el conocimiento, una correlación que adquiere sentido, dado que los estudiantes inmersos en esta esfera se encuentran en un nivel avanzado de formación académica. En estas respuestas, resulta fundamental analizar las distintas modalidades y enfoques que se aplican a la escritura, lo que podría indicar una perspectiva orientada hacia la manipulación textual y la habilidad de gestionar adecuadamente los componentes discursivos.

3ª Definición: Género Argumentativo

Lo encontrado se organizó como se presenta en la tabla 106.

Tabla 106

Información definición género argumentativo POST LEA II

PREGUNTAS POST

Término para definir	GÉNERO ARGUMENTATIVO
No de estudiantes	123
No de palabras usadas	377
No de palabras repetidas	139

Los datos obtenidos se organizaron como aparecen en la tabla 107.

Tabla 107

Términos asociados al género argumentativo

Término	Frecuencias	Término	Frecuencias
Argumentos	26	Vista	9
Persuadir	14	Coherente	8
Texto	13	Razones	8
Tesis	13	Sustento	7
Género	12	Tema	7
Autor	12	Justificaciones	6
Mediante	12	Tipos	6
Punto	11	Argumentar	6
Lector	11	Argumento	6
Idea	11	Exposición	6
Ideas	11	Argumentativo	5
Objetivo	10	Formulada	5
Defender	10	Posición	5
Sustentar	10	Propósito	5
Principal	9	Fuentes	5
Lógica	9	Convencer	5
Textos	9	Postura	4
Forma	9	Escritura	4

Las convergencias más altas se presentaron para los conceptos que aparecen en la tabla 108 y en la figura 21.

Tabla 108

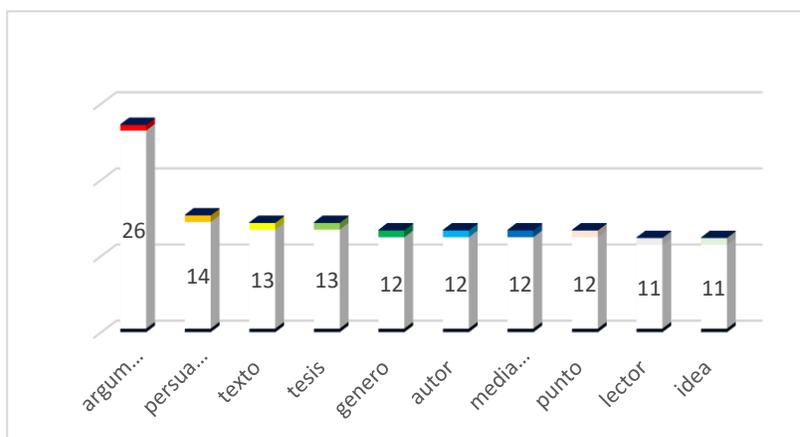
Palabras más asociadas al género argumentativo

Palabra	Frecuencias
---------	-------------

Argumentos	26
Persuadir	14
Texto	13
Tesis	13
Género	12
Autor	12
Mediante	12
Punto de vista	11
Lector	11
Idea	11

Figura 21

Representación gráfica – palabras asociadas al género argumentativo post



En el contexto de la investigación realizada, se observa que los términos más estrechamente vinculados al concepto de género argumentativo se centran en los elementos que conforman este género en particular. Entre estos términos destacan aquellos que hacen referencia a los componentes esenciales de una argumentación efectiva, tales como "argumentos", "tesis" y "punto de vista". Además, se resalta la presencia del término "autor", lo que refleja el reconocimiento del papel desempeñado por el individuo que redacta un texto argumentativo.

No obstante, es importante señalar que el término "texto" también obtiene una alta valoración en esta contextualización, lo que indica la relevancia de la perspectiva de género en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

Por último, resulta pertinente hacer mención del término "persuadir", que representa el propósito fundamental de la argumentación y es percibido como un factor crucial dentro de la definición de este género discursivo por parte de los estudiantes.

4ª Definición: Identidad académica

En esta, los datos quedaron organizados como aparecen en la tabla 109.

Tabla 109

Información definición identidad académica POST LEA II

PREGUNTAS POST	
Término para definir	IDENTIDAD ACADÉMICA
No de estudiantes	123
No de palabras usadas	404
No de palabras repetidas	133

La tabla 110 presenta la distribución de la información recogida para este término.

Tabla 110

Términos asociados a la identidad académica

Término	Frecuencias	Término	Frecuencias
Valores	15	Universitario	3
Posiciones	9	Esencia	3
Académica	9	Aspectos	3
Universidad	7	Identificado	3
Acercamiento	7	Texto	3
Discursos	7	Diferencia	3
Educación	6	Adquiriendo	3
Comprender	6	Proceso	3
Estudiante	6	Culturales	3
Superior	6	Escribir	3
Importante	5	Ámbito	3
Institución	5	Argumentos	2
Autor	5	Formación	2
Estudiantes	5	Universitaria	2
Sujetos	5	Escritura	2
Dinámica	5	Diversidad	2

Personalidad	4	Dimensiones	2
Desarrollo	4	Entorno	2
Sentirse	4	Asignaturas	2
Cultura	4	Persuadir	2
Conjunto	4	Razones	2
Textos	3	Ideas	2

Las convergencias más altas se encuentran en la tabla 111 y la figura 22.

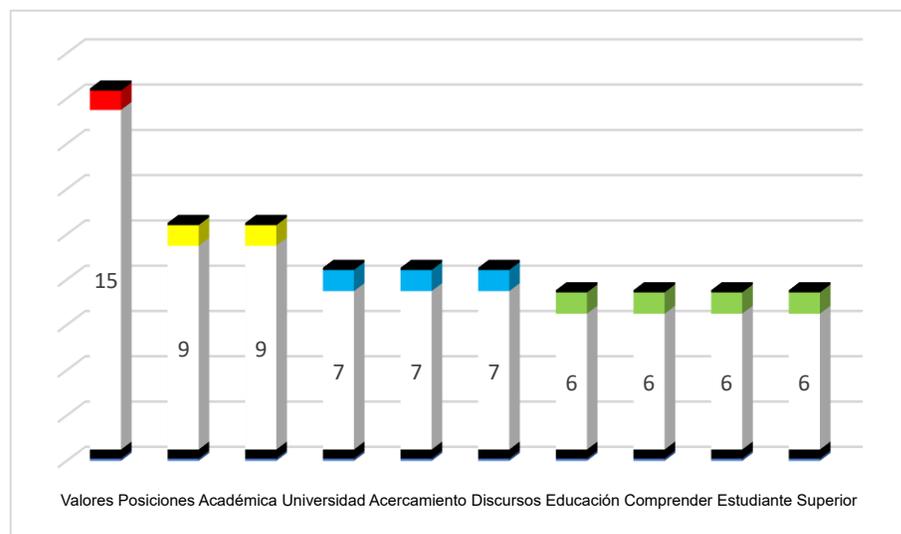
Tabla 111

Palabras más asociadas a la identidad académica

Palabra	Frecuencias
Valores	15
Posiciones	9
Académica	9
Universidad	7
Acercamiento	7
Discursos	7
Educación	6
Comprender	6
Estudiante	6
Superior	6

Figura 22

Representación gráfica – palabras asociadas a identidad académica post



Para los estudiantes de la asignatura de Lectura y Escritura Académicas II (LEA II), se observa una clara tendencia en la asociación del concepto de "valores", una conexión que se refuerza significativamente desde la perspectiva académica y universitaria. Este fenómeno permite deducir que se está estableciendo una relación intrínseca entre la identidad de los estudiantes y la filosofía institucional de la universidad.

Por otro lado, emergen términos vinculados a la percepción de la identidad, con un enfoque especial en el estudiante y su posición en el proceso formativo, aspectos que revisten una importancia significativa. En este contexto, es relevante destacar el papel central del discurso como vehículo mediante el cual se puede evidenciar la identidad académica del estudiante.

5ª Definición: Situación de escritura académica

En esta, los datos encontrados se organizaron como se presenta en la tabla 112.

Tabla 112

Información definición situación de escritura académica POST LEA II

PREGUNTAS POST	
Término para definir	SITUACIÓN DE ESCRITURA ACADÉMICA
No de estudiantes	123
No de palabras usadas	354
No de palabras repetidas	121

Al filtrar los datos obtenidos, de acuerdo con las indicaciones dadas anteriormente, aparecen los aspectos que se mencionan en la tabla 113.

Tabla 113

Términos asociados a la situación de escritura académica

Término	Frecuencias	Término	Frecuencias
Texto	13	Trabajos	3
Orales	10	Comprender	3
Momento	10	Estilo	3
Académica	9	Redacción	3
Producciones	7	Desarrollo	3
Nivel	7	Contexto	3
Escritas	7	Autor	3
Situación	7	Proceso	3
Escribir	6	Trabajo	3
Estudiantes	6	Diferentes	3
Escrito	5	Desarrollar	3
Escritos	4	Realiza	2
Manera	4	Normas	2
Tesis	4	Entorno	2
Redactar	4	Manejo	2
Académicos	4	Aprender	2

Las convergencias más altas se presentan en la tabla 114, acompañada por la figura 23.

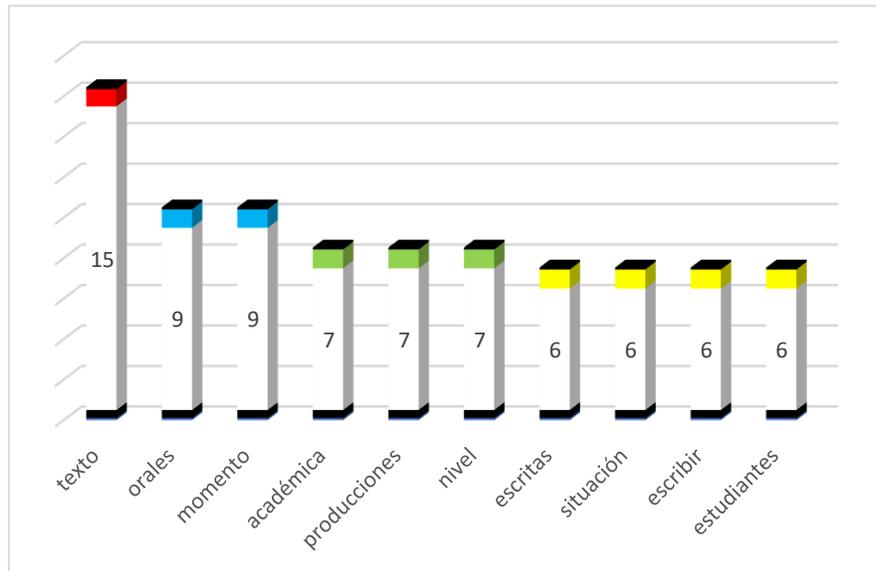
Tabla 114

Palabras más asociadas a la situación de escritura académica

Palabra	Frecuencias
Texto	13
Orales	10
Momento	10
Académica	9
Producciones	7
Nivel	7
Escritas	7
Situación	7
Escribir	6
Estudiantes	6

Figura 23

Palabras más asociadas a la situación de escritura académica



En el contexto de la escritura académica, se observa una notable recurrencia del término "texto", el cual suele ir acompañado de diversas producciones. Esta observación sugiere que el foco central de estos momentos radica en la ejecución misma del acto de escritura. Posteriormente, surgen varios conceptos que pueden ser equiparados a las acciones específicas que se llevan a cabo en situaciones de escritura académica, tales como "escribir", "momento" y "situación". Es relevante subrayar el uso del término "nivel" para resaltar que estas situaciones se adaptan al nivel de formación de los estudiantes. Además, es notable la aparición del término "orales", lo que indica una percepción de la escritura como un acto comunicativo en sí mismo.

6.1.4 Resultados Escala Likert Docentes

Los resultados de la aplicación de la Escala *Likert* se detallan a continuación.

Bloque 1 – Afirmaciones sobre la escritura

Descriptiva cuestionario PRE

En la tabla 115 se presentan las frecuencias de respuestas para los docentes.

Tabla 115

Tabla con la descriptiva Docentes - PRE

Descriptivas

	N	Pérdidas
La escritura es necesaria en la formación académica de los estudiantes.	9	0
Los textos que los estudiantes elaboran están relacionados con sus gustos o intereses personales.	9	0
El éxito de un texto radica en la capacidad de no involucrarse en este.	9	0
La mayoría de textos que los estudiantes elaboran representan no solo sus conocimientos sino su identidad académica.	9	0
A los estudiantes les es posible identificarse como autores de los textos que elaboran en el espacio académico.	9	0
Al escribir un texto se debe realizar un proceso de consulta en	9	0
El proceso de escritura involucra el uso de varios tipos de textos tales como resúmenes, notas, fichas, etc.	9	0
En la clase es posible participar en diferentes momentos de pro	9	0
Los profesores solo evalúan los textos finales, no el proceso.	9	0
Escribir corresponde únicamente a elaborar un texto final.	9	0

Para comprender la manera como se valoraron los diferentes aspectos solicitados en la escala, a continuación, se presentan los datos más representativos del estudio en la tabla 116.

Tabla 116

Datos representativos escala tipo Likert – Descriptiva Docentes PRE

UNIDAD DE ANÁLISIS	Ítem	Datos obtenidos	Porcentaje de la muestra
Escritura académica	La escritura es necesaria en la formación académica de los estudiantes.	9 docentes manifestaron estar completamente de acuerdo.	100%
Escritura académica		2 docentes manifestaron estar	22.2%

Identidad académica	Los textos que los estudiantes elaboran están relacionados con sus gustos o intereses personales.	completamente de acuerdo.	
		3 docentes manifestaron estar parcialmente de acuerdo.	33.3%
		3 docentes manifestaron estar parcialmente en desacuerdo.	33.3%
Escritura académica	El éxito de un texto radica en la capacidad de no involucrarse en este.	4 docentes manifestaron estar completamente en desacuerdo.	44.4%
Identidad académica		4 docentes manifestaron estar parcialmente en desacuerdo.	44.4%
Escritura académica	La mayoría de textos que los estudiantes elaboran representan no solo sus conocimientos sino su identidad académica.	2 docentes manifestaron estar completamente de acuerdo.	22.2%
Identidad académica		3 docentes manifestaron estar parcialmente de acuerdo.	33.3%
		3 docentes manifestaron estar parcialmente en desacuerdo.	33.3%
Escritura académica			

Identidad académica	A los estudiantes les es posible identificarse como autores de los textos que elaboran en el espacio académico.	4 docentes manifestaron estar completamente de acuerdo.	44,4%
		2 docentes manifestaron estar parcialmente de acuerdo.	22,2%
		2 docentes manifestaron estar completamente en desacuerdo.	22,2%
Escritura académica Género discursivo	Al escribir un texto se debe realizar un proceso de consulta sobre el contenido que se quiere transmitir, usando diferentes fuentes de información.	8 docentes manifestaron estar completamente de acuerdo.	88,9%
Escritura académica Género discursivo	El proceso de escritura involucra el uso de varios tipos de textos tales como resúmenes, notas, fichas, etc.	7 docentes manifestaron estar completamente de acuerdo.	77,8%
Situación de escritura académica	En la clase es posible participar en diferentes momentos de la producción de los textos solicitados.	7 docentes manifestaron estar completamente de acuerdo.	77,8%
Escritura académica Situación de escritura académica	Los profesores solo evalúan los textos finales, no el proceso.	4 docentes manifestaron estar completamente en desacuerdo.	44,4%
		2 docentes manifestaron estar parcialmente de acuerdo.	22,2%

			3 docentes manifestaron parcialmente desacuerdo.	estar en	33.3%
Escritura académica	Escribir únicamente a elaborar un texto final.	corresponde a elaborar un texto	8 docentes manifestaron completamente desacuerdo.	estar en	88.9%

Lo más importante de resaltar frente a los datos encontrados en este primer bloque de la escala *Likert*, aparece en la tabla 117.

Tabla 117

Comportamiento de los docentes en las unidades de análisis

Unidades de análisis	Percepciones de los docentes
Escritura académica	Para los docentes, la habilidad de escribir se erige como un pilar fundamental en el desarrollo académico de los alumnos. Sin embargo, se advierte una discrepancia entre los textos producidos y los intereses personales de los estudiantes. Además, resulta pertinente resaltar un segundo aspecto vinculado a la evaluación de los escritos culminantes, ya que, a pesar de la comprensión compartida de que la escritura no se reduce meramente a la producción de un texto definitivo, existe una falta de consenso en cuanto a la consideración del proceso de escritura en sí mismo.
Identidad académica	Cuando se plantea la noción de que los estudiantes no necesariamente componen sus escritos tomando como punto de partida sus intereses personales, surge la observación de que los docentes mantienen perspectivas diversas respecto a si los alumnos

	deben implicarse en los textos que producen o si estos reflejan la identidad académica de los mismos.
Género discursivo	Los docentes enfatizan la incorporación de diversos géneros textuales en la composición escrita, tales como resúmenes y fichas. Asimismo, se destaca la relevancia de la exhaustiva revisión de fuentes como una estrategia esencial en el proceso de redacción.
Situación de escritura académica	Los docentes sostienen la opinión de que dentro del entorno de las aulas se puede llevar a cabo la creación de distintos momentos destinados a la producción de textos, lo que conlleva la oportunidad de promover la interacción entre compañeros y la colaboración en la revisión de las dificultades presentadas en dichos textos.

Bloque 2 – Importancia de algunos aspectos al escribir

Para este bloque, la tabla 118 recoge los aspectos encontrados.

Tabla 118

Descriptiva cuestionario PRE - Importancia de algunos aspectos al escribir

Descriptivas

	N	Pérdidas
Posición que se quiere defender	9	0
Estructura del texto	9	0
Lectura o revisión de textos modelo	9	0
Situación de escritura (Momentos de redacción del texto)	9	0
Búsqueda y selección de fuentes	9	0
Toma de apuntes, elaboración de resúmenes y/o mapas	9	0
Conexión entre las ideas propias y las fuentes seleccionadas	9	0
Trabajo con pares (análisis de ideas; sugerencias para la escritura)	9	0
Reescritura y ajuste de ideas	9	0

Descriptivas

	N	Pérdidas
Evaluación del profesor	9	0

Frente a la importancia que tienen algunos aspectos para la escritura de los textos, se encontró lo que se presenta en la tabla 119.

Tabla 119

Importancia de algunos aspectos para la escritura de los textos

UNIDAD DE ANÁLISIS	Aspecto	Resultados	Porcentajes
Escritura académica	Posición que se quiere defender	9 docentes lo consideran muy importante.	100%
Género discursivo			
Escritura académica	Estructura del texto	7 docentes lo consideran muy importante.	77.8%
Género discursivo			
Escritura académica	Lectura o revisión de textos modelo	6 docentes lo consideran muy importante.	66.7%
Género discursivo			

Situación de escritura académica	Situación de escritura (Momentos de redacción del texto)	5 docentes lo consideran muy importante.	55.6%
		4 docentes lo consideran poco importante.	44.4%
Escritura académica	Búsqueda y selección de fuentes relativas al contenido sobre el que se escribe.	7 docentes lo consideran muy importante.	77.8%
Género discursivo			
Escritura académica	Toma de apuntes, elaboración de resúmenes y/o mapas	6 docentes lo consideran muy importante.	66.7%
Género discursivo		2 docentes lo consideran poco importante.	22.2%
Escritura académica	Conexión entre las ideas propias y las fuentes seleccionadas	6 docentes lo consideran muy importante.	66.7%
Identidad académica		2 docentes lo consideran poco importante.	22.2%
Género discursivo			
Situación de escritura académica	Trabajo con pares (análisis de ideas; sugerencias para la escritura)	4 docentes lo consideran muy importante.	44.4%
		4 docentes lo consideran poco importante.	44.4%

Escritura académica	Reescritura y ajuste de ideas	8 docentes lo consideran muy importante.	88.9%
Género discursivo			
Escritura académica	Evaluación del profesor	6 docentes lo consideran muy importante.	66.7%
Género discursivo		2 docentes lo consideran poco importante.	22.2%
	Otro (Escríballo):		

Estos datos permiten comprender los siguientes aspectos en función del proceso de escritura de los textos (ver tabla 120).

Tabla 120

Percepciones de los docentes frente al proceso de escritura

Unidades de análisis	Percepciones de los docentes frente al proceso de escritura
Escritura académica	En el contexto del proceso de escritura, es imperativo establecer con claridad la posición que se pretende sostener como fundamento esencial. A su vez, la estructura, aunque de suma relevancia, no ostenta la misma nivelación de determinación que el elemento anterior. De hecho, se hace referencia a la relevancia de la toma de apuntes y la creación de resúmenes y mapas conceptuales, si bien estos procedimientos pueden no ser universalmente aplicables a todos los educadores.

	Finalmente, la reconfiguración de las ideas se manifiesta como un paso de gran significación. No obstante, es relevante destacar la influencia del juicio evaluativo del profesor en dicho proceso, dado que su incidencia puede variar considerablemente entre distintos docentes.
Identidad académica	Además de la consideración de la posición argumentativa, emerge también la perspectiva relativa a la interrelación entre las concepciones individuales y las fuentes que se eligen, aspecto que ostenta un carácter de suma relevancia para la gran mayoría de los educadores.
Género discursivo	Es relevante destacar que la revisión de fuentes de información se erige como un componente crucial en el proceso de composición escrita. Sin embargo, se puede observar una notable disparidad en la apreciación de esta actividad al momento de examinar o evaluar textos de referencia.
Situación de escritura académica	Surge un debate en torno a la relevancia del trabajo colaborativo entre pares entre los docentes, evidenciando la existencia de posturas divergentes al respecto. Por un lado, se encuentra un grupo de docentes que considera este componente como de suma importancia en el proceso pedagógico. Por otro lado, existe otro grupo que no otorga la misma importancia a esta modalidad de trabajo colaborativo y, como resultado, se observa una variedad de opiniones que oscilan entre la atribución de una alta significatividad y una baja significatividad a esta práctica.

Bloque 3 – Tipos de consultas al desarrollar un texto escrito

En la tabla 121 se presentan los aspectos encontrados en relación con las preguntas hechas.

Tabla 121

Descriptiva cuestionario PRE – Tipos de consultas

Descriptivas

	N	Pérdidas
Al desarrollar los procesos de escritura académica, ¿solicita a sus estudiantes que realicen algún tipo de consulta?	9	0
Consultas de apoyo a la escritura en revistas, blogs, libros texto etc.	9	0
Consultas relativas al contenido sobre el que escribo en revistas, blogs, libros texto etc.	9	0
Consultas a algún profesor de las asignaturas que curso.	9	0
Consultas en workshops sobre escritura.	9	0
Consultas al profesor-tutor.	9	0
Consultas en cursos específicamente de escritura.	9	0

El comportamiento de los datos mostró las tendencias que se presentan en la tabla 122.

Tabla 122

Tendencias sobre los tipos de consultas realizadas

Aspecto	Resultados	Porcentaje
Al desarrollar los procesos de escritura académica, ¿solicita a sus estudiantes que realicen algún tipo de consulta?	9 docentes respondieron afirmativamente	100%
Consultas de apoyo a la escritura en revistas, blogs, libros texto etc.	7 docentes respondieron afirmativamente	77.8%
Consultas relativas al contenido sobre el que escribo en revistas, blogs, libros texto etc.	5 docentes respondieron negativamente	55.6%
	4 docentes respondieron afirmativamente	44.4%
Consultas a algún profesor de las asignaturas que se cursan.	3 docentes respondieron negativamente	33.3%
	6 docentes respondieron afirmativamente	66.7%
Consultas en <i>workshops</i> sobre escritura.	9 docentes respondieron negativamente	100%

	2 docentes respondieron negativamente	22.2%
Consultas al profesor-tutor	7 docentes respondieron afirmativamente	77,8%
Consultas en cursos específicamente de escritura	2 docentes respondieron negativamente	22.2%
	7 docentes respondieron afirmativamente	77,8%
Otras:		

En la tabla 123 se presentan algunas de las ideas que se derivan de los resultados obtenidos en esta parte.

Tabla 123

Percepciones de los docentes frente a la consulta de fuentes

Percepciones de los docentes frente a la consulta de fuentes

Desde la perspectiva de los docentes, las consultas se perciben como una actividad de gran relevancia en el contexto del proceso de escritura. No obstante, es importante destacar que no existe un consenso unívoco respecto al valor que ostentan las consultas de apoyo en comparación con la revisión del contenido. Además, se observa una disminución en la valoración otorgada a la revisión del contenido en sí misma.

Adicionalmente, se advierte una carencia en la orientación proporcionada a los estudiantes en relación con la posibilidad de llevar a cabo revisiones colaborativas con docentes de otras disciplinas, participar en talleres especializados o inscribirse en cursos específicos de escritura.

Bloque 4 – Definiciones términos

La información recabada en cuanto al bloque 4 para los docentes decidió dejarse para el análisis de resultados, ya que al revisar lo planteado y comparar con el *POST*, se encontró prácticamente lo mismo. Por ello, buscando no repetir datos, se consideró abordarlo en el capítulo 6.

Descriptiva cuestionario POST Docentes

La tabla 124 presenta las frecuencias de respuestas para los docentes.

Tabla 124

Tabla con la descriptiva Docentes – POST

Descriptivas	N	Pérdidas
La escritura es necesaria en la formación académica de los estudiantes.	9	0
Los textos que los estudiantes elaboran están relacionados con sus gustos o intereses personales.	9	0
El éxito de un texto radica en la capacidad de no involucrarse en este.	9	0
La mayoría de los textos que los estudiantes elaboran representan no solo sus conocimientos sino su identidad académica.	9	0
A los estudiantes les es posible identificarse como autores de los textos que elaboran en el espacio académico.	9	0
Al escribir un texto se debe realizar un proceso de consulta en	9	0
El proceso de escritura involucra el uso de varios tipos de textos tales como resúmenes, notas, fichas, etc.	9	0
En la clase es posible participar en diferentes momentos de pro	9	0
Los profesores solo evalúan los textos finales, no el proceso.	9	0
Escribir corresponde únicamente a elaborar un texto final.	9	0

Los datos obtenidos se presentan en la tabla 125.

Tabla 125

Datos representativos escala tipo Likert – Descriptiva Docentes POST

UNIDAD DE ANÁLISIS	Ítem	Datos obtenidos	Porcentaje de la muestra
Escritura académica	La escritura es necesaria en la formación académica de los estudiantes.	9 docentes manifestaron estar completamente de acuerdo.	100%
Escritura académica		5 docentes manifestaron estar parcialmente de acuerdo.	55.6%
Identidad académica	Los textos que los estudiantes elaboran están relacionados con sus gustos o intereses personales.	4 docentes manifestaron estar parcialmente en desacuerdo.	44.4%
Escritura académica	El éxito de un texto radica en la capacidad de no involucrarse en este.	6 docentes manifestaron estar completamente de acuerdo.	66.7%
Identidad académica		1 docente manifestó estar parcialmente en desacuerdo.	11.1%
		1 docente manifestó estar completamente en desacuerdo.	11.1%
Escritura académica	La mayoría de textos que los estudiantes elaboran representan no solo sus conocimientos sino su identidad académica.	5 docentes manifestaron estar parcialmente de acuerdo.	55.6%
		2 docentes manifestaron estar	22.2%

Identidad académica		parcialmente en desacuerdo.	
		1 docente manifestó estar completamente en desacuerdo.	11.1%
		1 docente manifestó estar completamente de acuerdo.	11.1%
Escritura académica	A los estudiantes les es posible identificarse como autores de los textos que elaboran en el espacio académico.	4 docentes manifestaron estar parcialmente de acuerdo.	44,4%
Identidad académica		3 docentes manifestaron estar parcialmente en desacuerdo.	33,3%
		1 docente manifestó estar completamente en desacuerdo.	11.1%
		1 docente manifestó estar completamente de acuerdo.	11.1%
Escritura académica	Al escribir un texto se debe realizar un proceso de consulta sobre el contenido que se quiere transmitir, usando diferentes fuentes de información.	7 docentes manifestaron estar completamente de acuerdo.	77.8%
Género discursivo			
Escritura académica	El proceso de escritura involucra el uso de varios tipos de textos tales como resúmenes, notas, fichas, etc.	7 docentes manifestaron estar completamente de acuerdo.	77.8%
Género discursivo			
Situación de	En la clase es posible participar en diferentes momentos de la	7 docentes manifestaron estar	77,8%

escritura académica	producción de los textos completamente de solicitados.		
Escritura académica	Los profesores solo evalúan los textos finales, no el proceso.	3 docentes manifestaron estar completamente en desacuerdo.	33.3%
Situación de escritura académica		4 docentes manifestaron estar parcialmente de acuerdo.	44.4%
		1 docente manifestó estar parcialmente en desacuerdo.	11.1%
Escritura académica	Escribir únicamente corresponde a elaborar un texto final.	6 docentes manifestaron estar completamente de acuerdo.	66.7%
		1 docente manifestó estar parcialmente de acuerdo.	11.1%
		1 docente manifestó estar parcialmente en desacuerdo.	11.1%

Lo encontrado en esta parte de la escala tipo *Likert* puede entenderse como se presenta en la tabla 126.

Tabla 126

Comportamiento de los docentes en las unidades de análisis

Unidades de análisis	Percepciones de los estudiantes
----------------------	---------------------------------

Escritura académica	<p>Los docentes parten de la premisa de que la escritura académica posee una significativa relevancia en el contexto de la formación académica de los estudiantes. Sin embargo, se suscitan divergencias en cuanto a la relación entre el contenido que los alumnos desarrollan y sus inclinaciones personales o preferencias. Resulta pertinente resaltar que la concepción de la construcción del conocimiento también se percibe de manera heterogénea, dado que la mayoría de los docentes muestra adhesión parcial a esta afirmación.</p> <p>En lo que concierne a la percepción de la escritura como un proceso orientado exclusivamente hacia la consecución de un producto textual definitivo, la mayoría de los docentes se opone a esta visión. No obstante, se observa una discordancia en relación con la evaluación exclusiva de un producto textual final, perspectiva que algunos consideran válida.</p>
Identidad académica	<p>Para abordar el concepto de identidad académica, se observa una disyuntiva en la opinión generalizada acerca de si el autor debe o no incorporarse en el texto académico. Sin embargo, esta cuestión también se manifiesta en relación con la interrogante relativa a la posibilidad de representación como autores en dichos textos. En este sentido, algunos educadores sostienen que, en los trabajos académicos, la figura del autor no guarda una relación explícita, lo que conlleva a una percepción menos nítida y evidente de la identidad académica en el contexto de la producción textual.</p>
Género discursivo	<p>Es ampliamente sostenido que el proceso de revisión en la escritura ostenta una significativa relevancia, ya que se erige como un componente esencial en la conformación y mejora de los textos literarios. Asimismo, se postula que la realización de estas revisiones contribuye de manera substancial al desarrollo y perfeccionamiento de dichos documentos.</p>
Situación de escritura académica	<p>Se postula que la participación en situaciones colaborativas con compañeros reviste una relevancia significativa en el proceso de composición escrita de los textos generados en el ámbito educativo.</p>

Bloque 2 – Importancia de algunos aspectos al escribir

Para el caso del bloque dos, la tabla 127 presenta lo encontrado frente a este momento de aplicación de la escala tipo *Likert*.

Tabla 127*Descriptiva cuestionario POST - Importancia de algunos aspectos al escribir*

Descriptivas

	N	Perdidos
Posición que se quiere defender	9	0
Estructura del texto	9	0
Lectura o revisión de textos modelo	9	0
Situación de escritura (Momentos de redacción del texto)	9	0
Búsqueda y selección de fuentes	9	0
Toma de apuntes, elaboración de resúmenes y/o mapas	9	0
Conexión entre las ideas propias y las fuentes seleccionadas	9	0
Trabajo con pares (análisis de ideas; sugerencias para la escritura)	9	0
Reescritura y ajuste de ideas	9	0
Evaluación del profesor	9	0

La información encontrada para esta población se presenta en la tabla 128.

Tabla 128*Importancia de algunos aspectos para la escritura de los textos*

UNIDAD DE ANÁLISIS	Aspecto	Resultados	Porcentajes
Escritura académica	Posición que se quiere defender	9 docentes lo consideran muy importante.	100%
Identidad académica			
Género discursivo			
Escritura académica	Estructura del texto	8 docentes lo consideran muy importante.	88.9%

Género discursivo			
Escritura académica	Lectura o revisión de textos modelo	6 docentes lo consideran muy importante.	66.7%
Género discursivo		3 docentes lo consideran poco importante.	33.3%
Situación de escritura académica	Situación de escritura (Momentos de redacción del texto)	5 docentes lo consideran muy importante.	55.6%
		4 docentes lo consideran poco importante.	44.4%
Escritura académica	Búsqueda y selección de fuentes relativas al contenido sobre el que se escribe.	6 docentes lo consideran muy importante.	66.7%
Género discursivo		3 docentes lo consideran poco importante.	33.3%
Escritura académica	Toma de apuntes, elaboración de resúmenes y/o mapas	5 docentes lo consideran muy importante.	55.6%
Género discursivo		3 docentes lo consideran poco importante.	33.3%
Escritura académica	Conexión entre las ideas propias y las fuentes seleccionadas	6 docentes lo consideran muy importante.	66.7%
Identidad académica		3 docentes lo consideran poco importante.	33.3%
Género discursivo			
		5 docentes lo consideran muy importante.	55.6%

Situación de escritura académica	Trabajo con pares (análisis de ideas; sugerencias para la escritura)	2 docentes lo consideran poco importante.	22.2%
		2 docentes no lo consideran importante.	22.2%
Escritura académica Género discursivo	Reescritura y ajuste de ideas	8 docentes lo consideran muy importante.	88.9%
Escritura académica Género discursivo	Evaluación del profesor	5 docentes lo consideran muy importante.	55.6%
		4 docentes lo consideran poco importante.	44.4%
	Otro (Escríballo):		

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, es conveniente destacar los aspectos que se presentan en la tabla 129.

Tabla 129

Percepciones de los docentes frente al proceso de escritura

Unidades de análisis	Percepciones de los docentes frente al proceso de escritura
Escritura académica	La perspectiva en relación con la apreciación del proceso de escritura se mantiene invariable, coexistiendo con la competente administración de la estructura textual y la subsiguiente reelaboración y ajuste de las nociones presentadas como elementos de significativa trascendencia. En lo que respecta al rol de la

	evaluación docente, se aprecia su relevancia; sin embargo, no se constata un consenso generalizado en torno a este particular asunto.
Identidad académica	La relación entre las ideas formuladas por el autor y las fuentes seleccionadas se evalúa de manera moderada, dado que existe un grado de disenso entre los docentes respecto a su plena manifestación. Este aspecto se suma a lo previamente mencionado en lo que respecta al manejo de la ubicación del contenido textual.
Género discursivo	La investigación de fuentes adquiere una relevancia primordial en el contexto del proceso de redacción. A pesar de que la revisión de ejemplos textuales no se caracteriza por una orientación definida, al igual que la toma de notas, la creación de resúmenes y la elaboración de mapas conceptuales con fines escriturales, se tornan prácticas de gran utilidad. Estas actividades representan la incorporación de diversos géneros discursivos en el proceso compositivo.
Situación de escritura académica	En el contexto del proceso de redacción, surge un debate respecto a la relevancia otorgada a la colaboración con colegas. Dicho debate gira en torno a las discrepancias en la valoración de esta perspectiva en comparación con otros factores al escribir textos académicos.

Bloque 3 – Tipos de consultas al desarrollar un texto escrito

En la tabla 130 se presenta el comportamiento de la población en cuanto a los aspectos valorados.

Tabla 130

Descriptiva cuestionario POST

Descriptivas

	N	Pérdidas
Al desarrollar los procesos de escritura académica, ¿solicita a sus estudiantes que realicen algún tipo de consulta?	9	0
Consultas de apoyo a la escritura en revistas, blogs, libros texto etc.	9	0
Consultas relativas al contenido sobre el que escribo en revistas, blogs, libros texto etc.	9	0
Consultas a algún profesor de las asignaturas que curso.	9	0
Consultas en workshops sobre escritura.	9	0
Consultas al profesor-tutor.	8	1
Consultas en cursos específicamente de escritura.	9	0

Las tendencias que se presentaron en este bloque se presentan en la tabla 131.

Tabla 131

Tendencias sobre los tipos de consultas realizadas

Aspecto	Resultados	Porcentaje
Al desarrollar los procesos de escritura académica, ¿solicita a sus estudiantes que realicen algún tipo de consulta?	9 docentes respondieron afirmativamente	100%
Consultas de apoyo a la escritura en revistas, blogs, libros texto etc.	7 docentes respondieron afirmativamente	77.8%
Consultas relativas al contenido sobre el que escribo en revistas, blogs, libros texto etc.	2 docentes respondieron negativamente	22.2%
	7 docentes respondieron afirmativamente	77.8%
Consultas a algún profesor de las asignaturas que se cursan.	8 docentes respondieron negativamente	88.9%
Consultas en <i>workshops</i> sobre escritura.	9 docentes respondieron negativamente	100%
		100%

Consultas al profesor-tutor	8 docentes respondieron afirmativamente	
Consultas en cursos específicamente de escritura	9 docentes respondieron negativamente	100%
Otras:		

En la tabla 132 aparecen algunos aspectos a destacar en cuanto los resultados obtenidos en este bloque.

Tabla 132

Percepciones de los docentes frente a la consulta de fuentes

Percepciones de los docentes frente a la consulta de fuentes

La realización de las entrevistas tuvo lugar durante el mes de abril. En este contexto, es relevante destacar que los docentes reconocen la importancia de consultar fuentes en el proceso de desarrollo de textos escritos. Es notorio que, si bien reconocen la necesidad de revisar tanto el contenido como de utilizar modelos como referencia, también se destaca la percepción de que no es imprescindible interactuar con otros docentes de diferentes asignaturas, e incluso con profesionales de cursos específicamente orientados hacia la escritura.

Bloque 4 – Definiciones términos

Como se explicó en el PRE, al encontrar datos bastante similares entre este momento y el anterior, se decidió abordarlos en el capítulo 6 para que se miraran a la luz del análisis.

6.2 Resultados aplicación de las entrevistas

La realización de las entrevistas tuvo lugar en el mes de abril, lo cual se consideró una circunstancia propicia debido a que se enmarcó en una fase más avanzada del desarrollo de la asignatura. Estas entrevistas se llevaron a cabo siguiendo rigurosamente los criterios de selección de la muestra previamente explicados en secciones anteriores. Con el fin de gestionar de manera adecuada los datos recopilados, se establecieron diversas etapas, cuya finalidad era la comprensión y el tratamiento de la información obtenida. Desde la perspectiva de Bisquerra (2009), esta metodología confiere un nivel de validez a la orientación cualitativa de la investigación. En consecuencia, se procuró que estas etapas se adecuaran al enfoque de análisis de contenido cualitativo propuesto por Mayring (2000).

Las etapas desarrolladas se desglosaron de la siguiente manera: en primer lugar, se procedió a la transcripción y organización de las entrevistas. Estas entrevistas fueron meticulosamente registradas en archivos en formato Word, y posteriormente se llevaron a cabo procesos de codificación con el fin de garantizar una adecuada sistematización. Durante el proceso de transcripción, se hizo hincapié en la depuración de cualquier elemento que pudiese influir en la interpretación de estas, excluyendo así aspectos ajenos tanto al entrevistado como al entrevistador.

En este contexto, se tuvo un cuidado especial en mantener la confidencialidad de la información recopilada, así como en preservar la precisión de las respuestas proporcionadas por los entrevistados. Para ilustrar este proceso en detalle, se presenta un ejemplo de transcripción de entrevista en el Anexo 6 (consultar Anexo 6 para una muestra de transcripción de entrevista). Este riguroso enfoque metodológico garantizó la calidad y la fiabilidad de los datos obtenidos durante el estudio.

La reducción de la información se llevó a cabo mediante la aplicación de categorías de contenido, siguiendo el enfoque metodológico propuesto en el análisis de contenido cualitativo. Esta metodología se basó en las unidades de análisis y la orientación teórica delineada en el estudio, y se fundamentó en la codificación abierta tal como se describe en el trabajo de Schettini y Cortazzo (2015). En este proceso, se adoptó un enfoque que transitó de lo deductivo a lo inductivo. Inicialmente, las unidades de análisis sirvieron como punto de partida para la formulación de preguntas de investigación, pero a medida que se avanzó en la recolección y análisis de datos, surgieron categorías de manera inductiva. Estas categorías fueron codificadas en función de la información contenida en ellas y se utilizaron para organizar y estructurar la información recopilada. La visualización del proceso descrito se presenta en la figura 24.

Figura 24

Organización de los datos obtenidos en las entrevistas semiestructuradas



Esta codificación se llevó a cabo en una matriz de análisis desarrollada en un documento de *Excel* (ver anexo 7)², en el que se hizo la codificación de las 29 entrevistas realizadas y se ubicaron 6 casillas que se orientaron de la siguiente manera:

Participante	Respuesta	Afirmaciones significativas	Categorías - Subcategorías	Explicación inicial	Idea general
Preguntas					
Pregunta 1 Sara, te agradezco por participar. En esta oportunidad quisiera saber, ¿cuál es tu concepto de escritura académica?	Te agradezco por invitarme. Inicialmente yo creo que es esa producción de texto que se hace en la academia y la manera como el estudiante maneja las normas tales como las tipologías textuales, la estructura que maneja en cualquier tipo de texto.	Yo creo que es esa producción de texto que se hace en la academia (So). La manera como el estudiante maneja las normas tales como las tipologías textuales, la estructura que maneja en cualquier tipo de texto (So).	Escritura académica "situada" (EAS) Escritura como construcción de textos (ECCT)	La escritura académica se sitúa dentro de las producciones que se realizan en la Universidad. Se reconoce a la escritura académica como la que permite el manejo de las estructuras y las tipologías que acompañan a las mismas.	La escritura académica se concibe únicamente dentro del contexto universitario; así mismo, se entiende como el dominio de las tipologías y las estructuras textuales.
	Pliegos que es un punto importante. Las normas y normas tanto gramaticales como las	Las normas y normas tanto gramaticales como las estructuras textuales con un	Escrituras como construcción de	Las normas gramaticales y las estructuras, se	El tema la situación que se realiza la

² El enlace para acceder a la matriz completa es el siguiente: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1NM_mX13yx0K7pxzw6f8-UdfzBW5QqhT4/edit?usp=sharing&ouid=105696942710966872329&rtpof=true&sd=true

En las primeras dos columnas de la matriz, se han dispuesto las interrogantes planteadas y las respuestas proporcionadas por los participantes. La columna titulada "Afirmaciones Significativas" constituye un proceso de reducción, en consonancia con una perspectiva hermenéutica, en la cual se han seleccionado los elementos clave de las ideas expresadas por los participantes. Seguidamente, en la columna "Categorías y Subcategorías", se llevó a cabo un proceso inductivo de codificación de las respuestas en relación con las unidades de análisis y el sentido subyacente de las ideas presentadas en dichas respuestas.

Manteniendo la perspectiva del análisis de contenido, se procedió a realizar la interpretación de las expresiones de los participantes en la columna "Explicación Inicial", y finalmente, se llevó a cabo una interpretación global de los hallazgos específicos para cada respuesta en la columna denominada "Idea General".

A continuación, se expondrán los hallazgos derivados de la codificación abierta llevada a cabo en la presente investigación. En primer lugar, se presentarán de manera general los códigos identificados, para posteriormente analizar cómo estos se distribuyeron en las dos poblaciones estudiadas, a saber, el grupo de docentes y el grupo de estudiantes.

6.2.1 Resultados codificación abierta

Como se explicó, la codificación abierta se orientó a partir de las unidades de análisis que orientan el trabajo de investigación. Al respecto, el proceso inductivo permitió encontrar los siguientes resultados:

6.2.1.1 Unidad de análisis: Escritura académica. Esta unidad de análisis presenta en la tabla 133 las categorías que fueron definidas a la luz del análisis del contenido propuesto.

Tabla 133

Categorías escritura académica

Unidad de análisis	Categorías /Subcategorías	Códigos	Definición
Escritura académica	Escritura académica "situada"	(EAS)	Corresponde a la percepción de la escritura académica dentro de un espacio de formación, en este caso, la Universidad.
	Escritura académica formal	(EAF)	Se concibe como la escritura que corresponde con los escenarios académicos definidos para la formación disciplinar de los estudiantes.
	Escritura sin subjetividad	(ESS)	Se refiere a la concepción que se tiene de la escritura académica sin mediación de la subjetividad de quien escribe
	Escritura académica solo para informar	(EAI)	Se entiende como la percepción de que la escritura académica tiene un fin meramente expositivo.
	Formación profesional sin la escritura académica	(FPSEA)	Comprendido como la posibilidad de que la formación disciplinar de un estudiante universitario se dé sin la escritura académica.
	Escritura académica solo para las humanidades	(EASPH)	Habla de la comprensión de la escritura académica como un proceso que solo está ligado a la formación de los profesionales que se encuentran en el campo de las humanidades.

Escritura académica como medio para guardar información	(EAGI)	Plantea que la escritura académica es un medio solo para mantener información.
Formación profesional con la escritura académica	(FPCEA)	Corresponde a la percepción de que la escritura académica contribuye o es necesaria en el campo de formación de los estudiantes.
Escritura académica como dominio	(EACD)	Se refiere al nivel de experticia que tienen los estudiantes en cuanto al desarrollo de procesos de escritura académica.
Escritura académica con subjetividad	(ECS)	Hace referencia a relación intrínseca que tiene la escritura académica con la dimensión subjetiva del estudiante.
Escritura sin dominio	(ESD)	Se orienta sobre la idea de que escribir académicamente no necesariamente implica experticia o un manejo por parte de quien se encuentra en el proceso de formación.
Escritura sin sentido	(ESSE)	Se concibe como la idea de que escribir académicamente no implica o necesita mayor reflexión por parte del estudiante.
Comprensión de la escritura académica	(CEA)	Enfocada a la manera como se concibe la escritura académica en general.
Escritura como construcción de textos	(ECCT)	Alude a que la escritura se dimensiona solo en el texto como producto final.
		Se enfoca en la percepción de la escritura académica como una "herramienta"

Escritura como instrumento	(EACI)	que se utiliza dentro del contexto académico, ya sea para ser evaluado o para presentar información.
Escritura y pensamiento crítico	(EPC)	En este, la escritura está íntimamente ligada al desarrollo del pensamiento crítico del estudiante; de hecho, se ve como un elemento intrínseco.
Escritura como actividad compleja	(EACO)	La escritura académica se entiende como un proceso difícil que implica un nivel de experticia alto.
Escritura como medio para crecer	(ECMC)	En este se asocia a la escritura académica con el crecimiento integral de la persona; esto entendido en la formación intersubjetiva
Escritura académica como proceso	(ECP)	Se refiere a la idea de que la escritura académica se da a través de un proceso que va de la mano con la formación.
Escritura académica para producir conocimiento	(EPPC)	Entendido como la perspectiva de que a través de la escritura se pueden desarrollar diferentes saberes.
Escritura académica y normas	(EAN)	La escritura académica se suscribe al cumplimiento de normas establecidas.
Escritura académica y gramática	(EAG)	Se refiere a la percepción de la escritura académica como producto de las normas gramaticales.
Escritura académica para aprender	(EAA)	La escritura académica es un medio que permite el aprendizaje de diferentes conocimientos.

Escritura académica e intertextualidad	(EAIN)	Se percibe como la idea de que la escritura académica es producto de las relaciones de intertextualidad que se tejen con ella.
Intencionalidad y escritura académica	(IEA)	La escritura académica tiene una intencionalidad específica que se hace presente al escribir.
Escritura académica como proceso de redacción	(EAPR)	Se refiere a que la escritura académica responde a un proceso que está ligado solo a la redacción de textos.
Aprendizaje de la escritura	(AE)	Se entiende como la perspectiva que seguido en cuanto al aprendizaje de la escritura en diversos ámbitos.
Escritura académica como medio para organizar el pensamiento	(EAMOP)	Comprende la idea de que la escritura ayuda a organizar las ideas que se quieren plantear.
Escritura como medio de expresión	(ECME)	Se refiere a que la escritura es una forma de expresión de las ideas.
Escritura académica en la clase de LEA	(EACL)	La escritura se concibe como una práctica desarrollada en las clases de LEA.
Escritura académica como una tarea adicional	(ETA)	Se entiende a la escritura como una tarea aparte de las desarrolladas en el plano académico.

Las categorías conectadas con esta unidad de análisis presentaron el siguiente comportamiento en la muestra seleccionada.

Estudiantes LEA I

En LEA I, aparecen los datos organizados en la tabla 134.

Tabla 134

Comportamiento categorías escritura académica – LEA I

CATEGORÍA	NÚMERO DE CITAS	No ALUMNOS	PORCENTAJE ESTUDIANTE	PORCENTAJE CATEGORÍA GENERAL
EACO	1	1	5%	0,12%
ECCT	12	8	40%	1,55%
EACI	3	1	5%	0,38%
ECP	4	1	5%	0,51%
ECS	19	4	20%	2,46%
EAIN	22	8	40%	2,84%
EACD	1	1	5%	0,12%
EAF	4	3	15%	0,51%
EAA	7	3	15%	0,90%
ESSE	18	4	20%	2,33%
EAS	5	2	10%	0,64%
EAI	5	3	15%	0,64%
EAG	2	2	10%	0,25%
ECMC	1	1	5%	0,12%
ESD	4	2	10%	0,51%
ESS	14	5	25%	1,81%
FPCEA	17	8	40%	2,20%
FPSEA	7	3	15%	0,90%
IEA	1	1	5%	0,12%
EPC	1	1	5%	0,12%
AE	40	8	40%	5,18%
EAMOP	9	9	45%	1,16%
ECME	29	8	40%	3,75%
EACL	6	2	10%	0,24%

En total se encontraron 24 categorías en las respuestas de los estudiantes. En donde se presentó mayor número de convergencias fue en la denominada como *Aprendizaje de la escritura* (AE), siendo también interesante el comportamiento presentado en las categorías de *Escritura como medio de expresión* (ECME) *Escritura académica e intertextualidad* (EAIN), de *Escritura con subjetividad* (ECS) y *Escritura sin sentido* (ESSE).

Estudiantes LEA II

En cuanto a los estudiantes de LEA II, la tabla 135 muestra los datos que surgieron para esta unidad de análisis.

Tabla 135

Comportamiento categorías escritura académica – LEA II

CATEGORÍA	No DE CITAS	No ALUMNOS	PORCENTAJE ESTUDIANTE	PORCENTAJE CATEGORÍA GENERAL
EACO	11	5	25%	1.43%
EAPR	3	3	15%	0.38%
EACI	2	2	10%	0.24%
EAN	1	1	5%	0.12%
ECCT	5	5	25%	0.62%
ECP	2	2	10%	0.24%
EAIN	24	8	40%	3.10%
EACD	13	6	30%	1.68%
EAF	2	1	5%	0.24%
EAA	1	1	5%	0.12%
ECS	11	5	25%	0.62%
EAS	4	2	10%	0.50%
EAI	1	6	30%	1.31%
EAG	1	1	5%	0.12%
ECMC	3	3	15%	0.38%
ESSE	18	5	25%	2.16%
ESS	28	8	40%	3.36%
FPCEA	30	8	40%	3.60%
EPE	1	1	5%	0.12%
FPSEA	7	2	10%	0.90%
IEA	4	3	15%	0.50%
ESD	8	2	10%	0.96%
EPC	2	2	10%	0.24%
AE	46	9	45%	5,52%
EAMOP	20	6	30%	2.40%
ECME	13	6	30%	1.56%
ETA	2	1	5%	0,24%
EACL	3	3	15%	0.36%

El número de categorías encontradas en el análisis realizado a las respuestas de los estudiantes fue de 28. Las categorías en donde se presentaron un alto número de convergencias fueron las de *Aprendizaje de la escritura (AE)*, *Formación profesional con escritura académica (FPCEA)*, así como *Escritura académica e intertextualidad (EAIN)* y *Escritura sin subjetividad (ESS)*.

Docentes

Para la muestra de Docentes, los datos se presentan en la tabla 136.

Tabla 136

Comportamiento categorías escritura académica – Docentes

CATEGORÍAS	CITAS	DOCENTES							
		An	Sa	So	H	Ri	Gm	Ca	
FORMACIÓN PROFESIONAL CON ESCRITURA ACADÉMICA	19	An	Sa	So	H	Ri	Gm	Ca	
		1	1	3	1	2	4	7	
COMO DOMINIO	11	An	Se	So	H	Gm	Ca		
		3	1	1	3	1	2		
SITUADA	9	Ne	Sa	So		Ri	Gm	Ca	
		1	1	1		2	1	3	
COMO MEDIO PARA CRECER	7	Se		Gm			Ca		
		2		2			3		
FORMACIÓN PROFESIONAL SIN ESCRITURA ACADÉMICA	7	Ne		So		Ri		Ca	
		1		1		3		2	
CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS	7	Ca		Sa		So			
		1		4		2			
PARA PRODUCIR CONOCIMIENTO	6	H				Ri		Gm	
		2		3				1	
PENSAMIENTO CRÍTICO	6	Se	So	H		Gm	Ca		
		1	1	1		2	1		
COMO INSTRUMENTO	4	Sa				Se			
		2				2			
FORMAL	4	Ne		Se		Ri			
		1		1		2			
GUARDAR INFORMACIÓN	4	An				Se			
		2				2			
INTENCIONALIDAD	5	Gm							
		5							
SIN SUBJETIVIDAD	4	Ne		An		So			

		2	1	1
SIN SENTIDO	4	An	Ri	Ca
		1	1	2
SIN DOMINIO	3	An	H	Gm
		1	1	1
COMO PROCESO	3	Ha		Ca
		2		1
CON SUBJETIVIDAD	3	An	Se	Ca
		1	1	1
NORMAS	3	H	Ri	Ca
		1	1	1
COMO ACTIVIDAD COMPLEJA	2	Gm		Se
		2		2
COMO PROCESO DE REDACCIÓN	2	Gm		Ca
		1		1
INTERTEXTUALIDAD	2	H		
		2		
INFORMATIVA	2	Ne		Se
		1		1
PARA APRENDER	2	H		
		1		
COMPRENSIÓN	1	Ri		
		1		
DOMINIO DE LA ESCRITURA ACADÉMICA	1	Gm		
		1		
RELACIÓN CON LA GRAMÁTICA	2	H		
		2		
SOLO PARA LAS HUMANIDADES	1	Ne		
		1		

Para esta unidad de análisis se presentaron 27 categorías. Un número alto de convergencias se ubicó en las categorías de *Formación profesional con escritura académica* (FPCEA), *Escritura académica como dominio* (EACD) y *Escritura académica situada* (EAS).

6.2.1.2 Unidad de análisis: Identidad académica. Siguiendo con el procedimiento expuesto, las categorías encontradas aquí se presentan en la tabla 137.

Tabla 137

Categorías identidad académica

Unidad de análisis	Categoría/Subcategorías	Código	Definición
Identidad académica	Identidad académica como autoconciencia	(IAA)	Se entiende el concepto de entidad como la conciencia que tiene el estudiante de sí mismo y de su acción dentro del contexto universitario.
	Identidad académica como espacio-tiempo del estudiante	(IAET)	Referida a la idea de que la identidad académica del estudiante es un concepto ligado al momento y el lugar en el que se encuentra.
	Identidad Académica sin la escritura	(IASE)	Comprendida como el desarrollo de la identidad académica sin que para ello medien los procesos de escritura académica.
	Identidad académica y Género argumentativo	(GAIA)	En este se plantea que la identidad académica se desarrolla con el género argumentativo, ya que este es quien permite su construcción.
	Identidad académica como representación mental	(IARM)	Considera que la identidad académica existe como una imagen interna, autoconcepto.
	Identidad académica como filosofía institucional	(IAFI)	En esta se entiende a la entidad académica como el sello o impronta que lleva un estudiante al pertenecer a una determinada institución de formación.
	Identidad académica en la escritura académica	(IAEA)	Concibe que la identidad académica se encuentra ligada con la escritura y es en esta en donde se evidencia.
	Formación profesional sin identidad académica	(FPSIA)	Asume que la formación profesional de un estudiante puede darse sin desarrollar algún tipo de identidad académica. Plantea que la identidad académica es resultado

Identidad académica desarrollada por intervención docente	(IAID)	del trabajo desarrollado por los docentes en las clases.
Identidad académica en la construcción del conocimiento	(IACC)	Considera que la identidad académica posibilita la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes.
Identidad académica sin la conciencia del estudiante	(IASCE)	Se orienta en la perspectiva de que la identidad académica se da sin que el estudiante sea consciente de su desarrollo.
Dificultad ante la definición de identidad académica	(DDIA)	Presenta la perspectiva de que no es posible plantear un concepto sobre la identidad académica.

En esta unidad de análisis aparecieron 12 categorías. El comportamiento de estas en la muestra seleccionada fue el siguiente:

Estudiantes LEA I

En LEA I, los hallazgos se presentan en la tabla 138.

Tabla 138

Comportamiento categorías Identidad académica – LEA I

CATEGORÍA	No DE CITAS	No de ALUMNOS	PORCENTAJE ESTUDIANTE	PORCENTAJE CATEGORÍA GENERAL
IASE	2	1	5%	0.25%
IAEA	2	2	10%	0.25%

Como se puede apreciar, la tendencia dentro de esta unidad de análisis es que se presenta un bajo número de categorías asociadas. Se mencionan únicamente la *Identidad académica sin la escritura* (IASE) y su contraparte, *Identidad académica en la escritura* (IAEA).

Estudiantes LEA II

En relación con los estudiantes de esta muestra, la tabla 139 presenta los resultados obtenidos.

Tabla 139

Comportamiento categorías Identidad académica – LEA II

CATEGORÍA	No DE CITAS	No DE ALUMNOS	PORCENTAJE ESTUDIANTE	PORCENTAJE CATEGORÍA GENERAL
GAIA	1	1	5%	0.12%
IASE	1	1	5%	0.12%
IAEA	6	4	20%	0.72%

A pesar de que los datos obtenidos para esta unidad hayan sido tan bajos, se destacan las convergencias en *Identidad académica y género argumentativo (GAIA)*, así como *Identidad académica sin la escritura (IASE)* y la *Identidad académica en la escritura (IAEA)*.

Docentes

En cuanto a los docentes, la muestra se comportó de la manera como se presenta en la tabla 140.

Tabla 140

Comportamiento categorías Identidad académica – Docentes

CATEGORÍAS	No DE CITAS	DOCENTES			
IDENTIDAD ACADÉMICA COMO AUTOCONCIENCIA	6	Ne 1	Se 1	H 3	Ri 1
IDENTIDAD ACADÉMICA COMO ESPACIO-TIEMPO DEL ESTUDIANTE	4	Ne 1	Ri 2	Ca 1	
IDENTIDAD ACADÉMICA SIN LA ESCRITURA	6	Ne 2	An 2	H 1	Ri 1

IDENTIDAD ACADÉMICA Y GÉNERO ARGUMENTATIVO	6	Gm		Ca			
		3		3			
IDENTIDAD ACADÉMICA COMO REPRESENTACIÓN MENTAL	1	An					
		1					
IDENTIDAD ACADÉMICA COMO FILOSOFÍA INSTITUCIONAL	18	An	Sa	Ri	Gm	Ca	
		2	3	2	7	4	
IDENTIDAD ACADÉMICA EN LA ESCRITURA ACADÉMICA	13	An	Sa	Se	So	Gm	Ca
		1	1	2	2	3	4
FORMACIÓN PROFESIONAL SIN IDENTIDAD ACADÉMICA	2	Sa			So		
		1			1		
IDENTIDAD ACADÉMICA DESARROLLADA POR INTERVENCIÓN DOCENTE	5	So			Ca		
		2			3		
IDENTIDAD ACADÉMICA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO	3	H		Ri		Ca	
		1		1		1	
IDENTIDAD ACADÉMICA SIN LA CONCIENCIA DEL ESTUDIANTE	4	H		Ri		Ca	
		1		2		1	
DIFICULTAD ANTE LA DEFINICIÓN DE IDENTIDAD ACADÉMICA	2	Gm			Ca		
		1			1		

Es importante resaltar que aquí se presentaron 12 categorías, de las cuales se destaca *Identidad académica como filosofía institucional* (IAFI) como la que mayor reúne convergencias. Así mismo, aparecen las categorías de *Identidad académica en la escritura* (IAEA), *Identidad académica como autoconciencia* (IAA), *Identidad académica sin la escritura* (IASE) e *Identidad académica y género argumentativo* (GAIA) con porcentajes relevantes.

6.2.1.3 Unidad de análisis: Género discursivo. Para esta unidad de análisis aparecen las categorías que se muestran en la tabla 141.

Tabla 141

Categorías género discursivo

Unidad de análisis	Categorías/Subcategorías	Códigos	Definición
Género discursivo	Concepción de género discursivo	(CGD)	Indica la definición que tiene el entrevistado en cuanto a lo que concibe como género discursivo.
	Género discursivo como tipología textual	(GDTT)	Entiende al género discursivo como una clasificación hecha a partir de un conjunto de características de orden textual.
	Enseñanza del género discursivo	(EGD)	Se enfoca en plantear la manera como se trabaja el género discursivo en las clases en donde se aborda.
	Evaluación de la producción escrita	(EPE)	Marca la concepción que se tiene en función de los textos como resultados que deben ser evaluados.
	Género discursivo e intertextualidad	(GDI)	Se refiere a la visión del género discursivo en relación con otros géneros y otras formas discursivas que permiten la construcción de nuevos textos y conocimientos.
	Género discursivo en la escritura académica	(GDEA)	Se entiende como la asociación que puede presentarse entre el género y la escritura de los textos académicos en la universidad
	Motivación frente a la escritura de los géneros discursivos	(MEGD)	Plantea la relación que existe de forma intrínseca entre la escritura de diversos géneros discursivos y la motivación que se ve como base para la acción de escribir.
	Género argumentativo e intertextualidad	(GAI)	Se refiere específicamente a la importancia que tiene esta propiedad textual con la escritura de textos

		que puedan clasificarse dentro del género argumentativo.
Definición de género argumentativo	(DGA)	Se orienta sobre el concepto que tienen los entrevistados en relación con el género argumentativo.
Papel del género argumentativo	(PGA)	Referida a la forma como se entiende la función que cumple el trabajo con el género argumentativo dentro del contexto universitario
Estructura del género discursivo	(ESGD)	Orientada sobre la importancia e interés que se encuentra en cuanto a la enseñanza de la estructura del género argumentativo.
Género discursivo e identidad académica	(GDEIA)	Aborda la comprensión del género discursivo como factor relevante para el desarrollo de la identidad académica.

Se presentan 12 categorías en esta unidad de análisis. A continuación se describe la forma como estas se ubicaron dentro de la muestra seleccionada.

Estudiantes de LEA I

En LEA I, las categorías asociadas a esta unidad de análisis presentaron el siguiente comportamiento (ver tabla 142).

Tabla 142

Comportamiento categorías género discursivo – LEA I

CATEGORÍA	No DE CITAS	No DE ALUMNOS	PORCENTAJE ESTUDIANTE	PORCENTAJE CATEGORÍA GENERAL
GDTT	9	6	30%	1.16%

DGA	9	7	35%	1.16%
GDEIA	3	3	15%	0.38%
GAI	2	1	5%	0.25%
GDI	14	5	25%	1.81%
EGD	9	5	25%	1.16%
ESGD	1	1	5%	0.12%
EPE	13	5	25%	1.68%
MEGD	7	4	20%	0.90
PGA	18	7	35%	2.32%

En total se presentan 10 categorías asociadas a esta unidad. Se destacan las convergencias en las categorías de *Papel del género argumentativo* (PGA), así como lo encontrado en cuanto a *Género discursivo e intertextualidad* (GDI) y *Evaluación de la producción escrita* (EPE), ya que tienen una mención alta dentro de las citas analizadas.

Estudiantes de LEA II

En cuanto a lo que sucede para esta muestra, el comportamiento de las categorías se refleja en la tabla 143.

Tabla 143

Comportamiento categorías género discursivo – LEA II

CATEGORÍA	No DE CITAS	No DE ALUMNOS	PORCENTAJE ESTUDIANTE	PORCENTAJE CATEGORÍA GENERAL
DGA	11	9	45%	1.32%
EGD	19	9	45%	2.28%
EPE	22	7	35%	2.64%
ESGD	2	2	10%	0.24%
GAI	6	4	20%	0.72%
GDEIA	6	4	20%	0.72%
GDI	11	4	20%	1.32%
GDIA	3	2	10%	0.36%
GDTT	4	4	20%	0.72%
GEDEA	1	1	5%	0.12%
MEGD	7	4	20%	0.84%
PGA	15	8	40%	1.80%

		1	1	1	3	2	1	1	1	2
PAPEL DEL GÉNERO ARGUMENTATIVO	25	N e	An	Sa	Se	So	H	Ri	G m	Ca
		1	1	2	2	4	4	7	2	2
ESTRUCTURA DEL GÉNERO DISCURSIVO	3	Sa			So			Ri		
		1			1			1		
GÉNERO DISCURSIVO E IDENTIDAD ACADÉMICA	4	Se			So		H			
		1			1		2			

En la muestra aparecieron 12 categorías relacionadas con esta unidad de análisis. Un gran porcentaje de las citas analizadas se conectó con la *Enseñanza del género discursivo* (EGD), perspectiva que puede entenderse por cuanto es la muestra de docentes. Otras categorías destacables son *Papel del género argumentativo* (PGA) y *Género argumentativo e intertextualidad* (GAI).

6.2.1.4 Unidad de análisis: Situación de escritura académica. Para esta unidad de análisis se siguió la misma organización de las anteriores. En ese sentido, las categorías encontradas se encuentran en la tabla 145.

Tabla 145

Categorías Situación de escritura académica

Unidad de análisis	Categoría/ Subcategorías	Códigos	Definición
Situación de escritura académica	Definición de situación de escritura académica	(DSEA)	Comprendida como la manera en la que el entrevistado define a la situación de escritura académica de acuerdo con su rol dentro del proceso de formación.
	Potenciar situaciones de escritura académica	(PSEA)	Entendida como la acción que desempeñan los docentes en función de proponer o dirigir situaciones de escritura académica.

Situación de escritura como dominio de la escritura académica	(SECDEA)	Se refiere a la forma en la que la participación en los momentos de escritura que se dan en la clase refleja el dominio del proceso escritor.
Situaciones de escritura en las clases de LEA	(SELEA)	Planteada en cuanto a la percepción que se tiene sobre las situaciones de escritura académica que se dan en las clases de LEA.

En esta unidad aparecen cuatro categorías que surgen a partir de lo dicho por la muestra. El comportamiento de las mismas fue el siguiente.

Estudiantes LEA I

Para LEA I, los hallazgos se presentan en la tabla 146.

Tabla 146

Comportamiento categorías situación de escritura académica – LEA I

CATEGORÍA	No DE CITAS	No DE ALUMNOS	PORCENTAJE ESTUDIANTE	PORCENTAJE CATEGORÍA GENERAL
DSEA	3	3	15%	0.38%
SELEA	17	9	45%	2.20%
PSEA	1	1	5%	0,12%

En esta unidad de análisis se destaca la aparición de convergencias para tres categorías, entre las cuales, la que tiene un mayor número de citas es *Situaciones de escritura en las clases de LEA* (SELEA). Esta, hace referencia a las prácticas de escritura que se presentan en la asignatura de LEA.

Estudiantes LEA II

Para LEA II, la tabla 147 muestra la información hallada.

Tabla 147

Comportamiento categorías situación de escritura académica – LEA II

CATEGORÍA	No DE CITAS	No DE ALUMNOS	PORCENTAJE ESTUDIANTE	PORCENTAJE CATEGORÍA GENERAL
DSEA	5	5	25%	0.60%
PSEA	6	4	20%	0.48%
SELEA	19	10	50%	1.20%

En esta unidad de análisis aparecen solo tres categorías para esta muestra. Se resalta que un mayor número de citas se agrupa en la categoría de *Situaciones de escritura en las clases de LEA* (SELEA).

Docentes

Para esta muestra, las categorías encontradas se organizan de acuerdo con lo presentado en la tabla 148.

Tabla 148

Comportamiento categorías situación de escritura académica – Docentes

CATEGORÍAS	CITAS	DOCENTES									
Definición de situación de escritura académica	13	Ne	An	Sa	Se	So	H	Ri	Gm	Ca	
		2	2	1	2	1	2	1	1	1	
Potenciar situaciones de escritura académica	6	Sa	So	H	Ri	Gm	Ca				
		1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Situación de escritura como dominio de la escritura académica	4	Se	H	Ca							
		2	1	1							
Situaciones de escritura en las clases de LEA	2	So	H								
		1	1								

Aquí, aparecen cuatro categorías, de las cuales la *Definición de situación de escritura académica (DSEA)* es la que presenta el mayor número de citas relacionadas. Así mismo, es importante destacar a la categoría de *Potenciar situaciones de escritura académica (PSEA)*, puesto que tiene también una importante distribución de citas para esta muestra.

En términos generales, la codificación abierta arrojó los siguientes resultados.

Estudiantes LEA I y LEA II

Para esta muestra, el comportamiento de las unidades de análisis, en relación con el porcentaje de categorías, se recoge en la tabla 149.

Tabla 149

Comportamiento unidades de análisis – Estudiantes de LEA I y LEA II

Unidad de análisis	Porcentaje
Escritura Académica	52%
Género discursivo	25%
Situación de la escritura académica	7%
Identidad académica	2%

Se destaca que para LEA I y II se presenta un porcentaje significativo en cuanto a la unidad de análisis de ***Escritura académica*** que quedó distribuido como lo presenta la tabla 150.

Tabla 150

Distribución categorías Escritura Académica – LEA I y II

CATEGORÍA	NO DE CITAS	JERARQUÍA	PORCENTAJE
AE	86	1	100,00%
EAIN	47	2	95,00%
FPCEA	47	3	95,40%
ESS	43	4	90,90%

ESSE	36	5	86,30%
ECS	34	6	81,80%
EAMOP	24	7	75,00%
ECME	19	8	50,00%
FPSEA	16	9	72,70%
ECCT	16	10	72,70%
EAIN	15	11	68,10%
EACD	14	12	59,00%
EACO	14	13	59,00%
ESD	12	14	54,50%
EAS	10	15	50,00%
EAA	8	16	45,40%
EAPR	7	17	40,90%
EAFA	6	18	36,30%
EACI	5	19	27,20%
IEA	5	20	27,20%
EPC	3	21	18,10%
EAG	3	22	18,10%
ETA	3	23	0,00%
EACL	3	24	0,00%
ECP	2	25	4,50%
EPPC	2	26	4,50%
EAN	2	27	4,50%
EAGI	1	28	0,00%

En cuanto a género discursivo, segunda unidad de análisis destacada, aparecen los datos que se ubican en la tabla 151.

Tabla 151

Distribución categorías Género discursivo – LEA I y II

<i>Categoría</i>	<i>No de citas</i>	<i>Jerarquía</i>	<i>Porcentaje</i>
EPE	35	1	100,00%
PGA	33	2	90,00%
EGD	28	3	80,00%
GDI	25	4	70,00%
DGA	20	5	60,00%

MEGD	14	6	50,00%
GDTT	13	7	40,00%
GDEIA	9	8	30,00%
GAI	8	9	20,00%
ESGD	3	10	10,00%
GDEA	1	11	0,00%

Así mismo, la unidad de análisis Situación de escritura académica se comportó de acuerdo con lo expuesto en la tabla 152.

Tabla 152

Distribución categorías Situación de escritura académica – LEA I y II

<i>Categoría</i>	<i>No de citas</i>	<i>Jerarquía</i>	<i>Porcentaje</i>
SELEA	36	1	100,00%
DSEA	8	2	50,00%
PSEA	7	3	0,00%

Y, finalmente, la categoría de Identidad académica aparece con los datos presentados en la tabla 153.

Tabla 153

Distribución categorías Identidad académica – LEA I y II

<i>Categoría</i>	<i>N de citas</i>	<i>Jerarquía</i>	<i>Porcentaje</i>
IAEA	8	1	100,00%
IASE	3	2	50,00%
GAIA	1	3	0,00%

Docentes

Para la muestra de docentes, la codificación abierta arrojó los datos que se encuentran en la tabla 154.

Tabla 154

Comportamiento unidades de análisis – Docentes

UNIDAD DE ANÁLISIS	PORCENTAJE
Escritura Académica	30%
Género Discursivo	46%
Identidad Académica	18%
Situación de Escritura Académica	6%

Los cuales se organizaron para la muestra seleccionada en las tablas 155 y 156.

Tabla 155

Organización categorías y unidades - Docentes

CÓDIGO DOCENTE	UNIDAD DE ANÁLISIS								UNIDAD DE ANÁLISIS							
	ESCRITURA ACADÉMICA								GÉNERO DISCURSIVO							
	CATEGORÍAS								CATEGORÍAS							
S	<u>EAS</u>	ECCT	EPC		FPCEA			PGA	GAIA	EGD		ESGD				
	EACD	FPSEA	ESS					GDTT	<u>GDI</u>	DGA		GDEIA				
A	EAGI	ESS	FPCEA		EACD			CGD	EGD	GDEA	MEGD		EPE			
	ESD	EACS	ESSE					<u>GDI</u>	DGA	IASE	GAIA					
C	ECCT	EACD	EAMC		EAP	EAPR	ECS	DGA		EGD		<u>GDI</u>				
	FPCEA	FPSEA	EPC		ESSE	<u>EAS</u>	EAN	MEGD		PGA						
G	EACO	EACD	ECMC	EAPR		EACD	FPCEA	DGA		GDTT	CGD	<u>GDI</u>				
	IEA	EPPC	EPC	ESD		<u>EAS</u>	EAG	EGD		EPE	MEGD	PGA				
H	EAA	EACD	EAG		EAIN	EAN	DGA	EGD		GDEA	GDEIA					
	ECP	EPC	EPPC		ESD	FPCEA	<u>GDI</u>	GDIA		MEGD		PGA				
N	<u>EAS</u>	EAF		ESS			CGD	GDTT	EGD	GDCTT		EPE				
	EAI	FPSEA			EASPH			<u>GDI</u>	GAI	DGA	PGA	GAIA				
R	EAF	EAN		<u>EAS</u>		FPCEA	DGA	EGD	ESGD	GAI	<u>GDI</u>					
	EPPC	FPSEA		ESSE	CEA		GDIE	GDTT	PGA	UGD						
S	ECCT			<u>EAS</u>				DGA	EGD		ESGD	GAIA				
	EACI			FPCEA				GDCTT	<u>GDI</u>	MEGD		PGA				
S	EAGI	EACI	EPC		EAI	EACO	DGA		EGD		FPCEA	GDCTT				
	EACD	EAF	ECMC		ECS			GDEIA		<u>GDI</u>	MEGD	PGA				

Tabla 156

Organización categorías y unidades - Docentes

CÓDIGO DOCENTE	UNIDAD DE ANÁLISIS				UNIDAD DE ANÁLISIS		
	IDENTIDAD ACADÉMICA				SITUACIÓN DE LA ESCRITURA ACADEMICA		
	CATEGORÍAS				CATEGORÍAS		
S0	IAID	IAEA		DSEA	SELEA	PSEA	
	FPSIA	GDEIA					
A	IARM	IAFI		DSEA			
	IASE	IAEA					
C	GAIA	IAET	IAFI	DSEA	SECDE	PSEA	
	DDIA	IACC	IAEA				IASCE
G	DDIA	IAFI		DSEA		PSEA	
	IAEA	GAIA					
H	IAA	IACE		DSEA	PSEA	SECDEA	
	IASCE	IASE					
N	IAA	IAET		DSEA			
			IASE				
R	IAFI	IAA		DSEA		PSEA	
	IASCE	IACC					
Sa	IAFI	IAEA		DSEA		PSEA	
			FPSIA				
Se	IAA		IAEA	DSEA		SECDEA	

En el capítulo correspondiente se abordará el análisis de los resultados obtenidos en el estudio, detallando el enfoque aplicado a todas las categorías y la metodología empleada en su interpretación.

Uno de los aspectos cruciales para garantizar la confiabilidad de la codificación propuesta, como lo plantea Mayring (2000), es llevar a cabo un proceso de control de fiabilidad. El proceso de codificación representa un momento de reflexión fundamental para el investigador en la medida en que se relaciona con los resultados obtenidos en el transcurso de la investigación. Este control de fiabilidad se ejecuta mediante la creación de dos formularios, en los cuales se seleccionan afirmaciones significativas provenientes de los participantes y se someten a un análisis en dos etapas: primero, en relación con la unidad de análisis, y luego, con respecto a las categorías previamente identificadas.

En la primera fase del proceso de confiabilidad (consultar el ejemplo del cuestionario en el anexo 8), se eligieron un total de diez afirmaciones relevantes, con el objetivo de determinar cuál de ellas estaba conectada de manera precisa con la unidad de análisis. Siguiendo la recomendación de Mayring (2000), se optó por la participación de los investigadores más experimentados en el proyecto, en este caso, los Doctores María Cerrato y Xavier Fontich, para llevar a cabo la evaluación de esta prueba de confiabilidad.

Este proceso de control de fiabilidad representa un componente esencial en la etapa de codificación, ya que contribuye a asegurar la validez y consistencia de los resultados obtenidos en el estudio. El primer momento del control arrojó lo que se observa en la tabla 157.

Tabla 157

Control de fiabilidad – unidades de análisis

Número de citas	Coincidencia total	Porcentaje	Discrepancia parcial	Porcentaje	Discrepancia total	Porcentaje
10	3	30%	7	70%	0	0

Durante el análisis llevado a cabo en el presente estudio, se ha identificado la presencia de discrepancias significativas en relación a un elemento crucial, a saber, el concepto predominante de la escritura académica a lo largo de toda la investigación. En este contexto, al identificar los puntos de discordia parcial, que en muchos casos se manifestaron como la elección de enfoques conceptuales distintos por parte de los expertos involucrados, se pudo constatar que las categorías de "Situación de escritura académica" y "Género discursivo", por ejemplo, mostraron una fuerte interconexión con la categoría más amplia de "Escritura académica". Esta constatación llevó a la conclusión de que las discrepancias parciales no eran más que coincidencias con enfoques específicos dentro de una unidad conceptual más amplia.

Esta observación proporcionó una mayor confianza en el desarrollo del proceso de investigación en curso. Se presenta un ejemplo de la matriz³ diseñada en el Anexo 9 para una mejor comprensión de estas relaciones identificadas.

No obstante, el procedimiento de evaluación de la confiabilidad no se limitó a esta fase inicial; por el contrario, se buscó profundizar de manera más exhaustiva en relación a las categorías previamente identificadas a lo largo del proceso de investigación. Con tal propósito, se llevó a cabo una evaluación adicional que implicó la medición de las citas y la correspondiente asignación de códigos a dichas citas, como se detalla en el Anexo 10. En esta fase adicional, se empleó un conjunto de 34 citas seleccionadas, y se solicitó a los mismos expertos que participaron en la etapa anterior que indicaran qué código consideraban apropiado para cada enunciado presente en las citas. Al respecto, las respuestas obtenidas se pueden apreciar en la tabla 158.

Tabla 158

Control de fiabilidad – categorías de análisis

Unidad de análisis*	Categorías	Coincidencias totales	Discrepancias parciales	Discrepancias totales
Escritura académica	14	10	3	1
Identidad académica	6	6	0	0
Género discursivo	12	9	3	0
Situación de escritura académica	2	1	1	0

³ En el Drive que se ha compartido se puede encontrar la matriz completa.

Total	34	26	7	1
-------	----	----	---	---

Nota: * La diferencia entre el número de categorías se presentó debido a que al momento del análisis desarrollado estos fueron los datos que se tenían.

Las cuales también fueron abordadas en una matriz de análisis que se puede observar en el anexo 11.

7. Análisis de resultados

El análisis de los resultados se ha estructurado siguiendo la misma organización que se propuso para el manejo de los datos obtenidos a través de los diferentes instrumentos. En consecuencia, se presentarán primero los hallazgos derivados de la escala tipo *Likert*, seguidos por los resultados obtenidos de las entrevistas semiestructuradas. Finalmente, se cerrará con la triangulación de datos entre los dos instrumentos, con el propósito de articular el enfoque de investigación establecido a través del DITRIAC.

7.1 Análisis de resultados escala tipo Likert

Se realizó un análisis de los resultados de la escala mediante la comparación entre los datos previos y posteriores en la muestra con la que estábamos trabajando. En la revisión comparativa, se examinaron algunos detalles encontrados en las escalas. Si el lector desea revisar en detalle los resultados obtenidos, es necesario acceder al Drive compartido.

Bloque 1- Afirmaciones sobre la escritura

Estudiantes de LEA I – Pre y Post

En consonancia con la forma en que se expusieron los resultados, el análisis se llevará a cabo considerando los cuatro segmentos en los que se ha dividido la herramienta. Es importante destacar que se presentará una comparativa global antes de profundizar únicamente en las estadísticas descriptivas en las que se observen diferencias significativas.

Se realizó un análisis utilizando exclusivamente los datos de los estudiantes que completaron tanto la evaluación previa como la posterior. Se recopiló información de un total de 254 estudiantes del curso LEA I y se aplicó la prueba de Wilcoxon para comparar los rangos y determinar las diferencias entre estas dos evaluaciones. Los resultados para el curso LEA I se muestran en la tabla 159.

Tabla 159

Comparativa Pre y Post LEA I – Afirmaciones sobre la escritura

Descriptivas					
	N	Medi a	Mediana	SD	SE
La escritura ha sido necesaria en mi formación académica. (PRE)	251	3.90	4	0.300	0.0189
La escritura ha sido necesaria en mi formación académica. (POST)	251	3.88	4	0.353	0.0223
Los textos que he elaborado se relacionan con mis gustos o intereses personales (PRE)	246	3.23	3.00	0.657	0.0419
Los textos que he elaborado se relacionan con mis gustos o intereses personales (POST)	246	3.26	3.00	0.662	0.0422
El éxito de un texto radica en la capacidad de no involucrarse en este. (PRE)	227	2.43	2	1.021	0.0678
El éxito de un texto radica en la capacidad de no involucrarse en este. (POST)	227	2.43	2	1.008	0.0669
Los textos que escribo me permiten desarrollar solo mis conocimientos. (PRE)	247	2.72	3	0.955	0.0607
Los textos que escribo me permiten desarrollar solo mis conocimientos. (POST)	247	2.77	3	0.916	0.0583
Considero que los textos que elaboro reflejan mi identidad académica. (PRE)	244	3.28	3.00	0.741	0.0474
Considero que los textos que elaboro reflejan mi identidad académica. (POST)	244	3.26	3.00	0.733	0.0470
Me es posible identificarme como autor de los textos que elaboro en el espacio académico. (PRE)	237	3.45	4	0.620	0.0403
Me es posible identificarme como autor de los textos que elaboro en el espacio académico. (POST)	237	3.51	4	0.622	0.0404
Al escribir un texto debo realizar un proceso de consulta sobre el contenido que quiero transmitir en el que uso diferentes fuentes de información. (PRE)	249	3.79	4	0.439	0.0278
Al escribir un texto debo realizar un proceso de consulta sobre el contenido que quiero transmitir en el que uso diferentes fuentes de información. (POST)	249	3.80	4	0.433	0.0275
El proceso de escritura involucra el uso de varios tipos de textos tales como resúmenes, notas, fichas, etc. (PRE)	245	3.73	4	0.490	0.0313
El proceso de escritura involucra el uso de varios tipos de textos tales como resúmenes, notas, fichas, etc. (POST)	245	3.76	4	0.467	0.0299

Descriptivas					
	N	Medi a	Mediana	SD	SE
El proceso de escritura implica la observación de textos, como el que tengo que escribir, que me pueden servir de modelo. (PRE)	244	3.64	4.00	0.531	0.0340
El proceso de escritura implica la observación de textos, como el que tengo que escribir, que me pueden servir de modelo. (POST)	244	3.65	4.00	0.551	0.0353
El éxito de un texto radica en tener en cuenta al destinatario. (PRE)	249	3.39	3	0.681	0.0432
El éxito de un texto radica en tener en cuenta al destinatario. (POST)	249	3.42	4	0.656	0.0415
En la clase es posible participar en diferentes momentos de la producción de los textos solicitados. (PRE)	246	3.73	4.00	0.471	0.0300
En la clase es posible participar en diferentes momentos de la producción de los textos solicitados. (POST)	246	3.73	4.00	0.471	0.0300
Los profesores tienden a evaluar los textos en su versión final. sin considerar su proceso de redacción. (PRE)	225	2.31	2	1.048	0.0698
Los profesores tienden a evaluar los textos en su versión final. sin considerar su proceso de redacción. (POST)	225	2.33	2	1.043	0.0695
Me es más fácil escribir textos narrativos (cuentos, historias, etc.) que textos expositivos (resúmenes, informes, etc.). (PRE)	238	2.84	3.00	0.914	0.0592
Me es más fácil escribir textos narrativos (cuentos, historias, etc.) que textos expositivos (resúmenes, informes, etc.). (POST)	238	2.83	3.00	0.940	0.0609
Elaboro textos argumentativos (comentarios, reseñas críticas, ponencias, etc.) y comprendo la función que tiene este género dentro de mi formación académica. (PRE)	250	3.50	4.00	0.583	0.0368
Elaboro textos argumentativos (comentarios, reseñas críticas, ponencias, etc.) y comprendo la función que tiene este género dentro de mi formación académica. (POST)	250	3.48	4.00	0.596	0.0377
Escribir corresponde únicamente a elaborar un texto final. (PRE)	240	1.91	2.00	0.958	0.0618
Escribir corresponde únicamente a elaborar un texto final. (POST)	240	1.91	2.00	0.989	0.0639

Según los datos recopilados, se concluye que no hay una diferencia significativa entre las mediciones antes y después en esta muestra. Lo que resulta llamativo es que el segundo conjunto de datos se recopiló en el mes de abril, aproximadamente cerca del final del curso. Esto sugiere que las enseñanzas impartidas en clase podrían no tener un impacto significativo en las opiniones de los estudiantes sobre la escritura. A pesar de esto, al analizar ciertos ítems, se pueden identificar algunos aspectos que merecen atención especial.

1. Sobre involucrarse o no en el texto. En la tabla 160 aparecen los datos comparativos encontrados.

Tabla 160

Comparativa LEA I – Pre y Post Involucrarse o no en el texto

UNIDAD DE ANÁLISIS	Ítem	Datos obtenidos PRE	Porcentaje de la muestra	Datos obtenidos POST	Porcentaje de la muestra
Escritura académica	El éxito de un texto radica en la capacidad de no involucrarse en este.	104 estudiantes manifestaron estar parcialmente de acuerdo.	28,2%	74 estudiantes manifestaron estar parcialmente de acuerdo.	29,4%
		110 estudiantes manifestaron estar parcialmente de acuerdo.	29,8%	73 estudiantes manifestaron estar de acuerdo.	29,0%
Identidad académica				53 estudiantes manifestaron estar completamente en desacuerdo.	21%
				53 estudiantes manifestaron estar de acuerdo.	17,1%

Aunque se ha señalado que existen diferencias en el tamaño de la muestra entre el periodo anterior y posterior en el ítem relacionado con la participación del estudiante en el texto, los

estudiantes inicialmente se debatían entre estar parcialmente de acuerdo y en desacuerdo con la idea. No obstante, esta situación experimentó un cambio evidente, ya que las respuestas se dispersaron en las cuatro opciones. Esto sugiere que después de haber cursado la asignatura, comprendieron que es preferible no involucrarse en el texto.

2. Relaciones de intertextualidad. Otro ítem en el que aparece una tendencia interesante es el asociado a las relaciones de intertextualidad, en donde se encuentra lo presentado en la tabla 161.

Tabla 161

Comparativa LEA I – Pre y Post Relaciones de intertextualidad

UNIDAD DE ANÁLISIS	Ítem	Datos obtenidos PRE	Porcentaje de la muestra	Datos obtenidos POST	Porcentaje de la muestra
Escritura académica Género discursivo	El proceso de escritura implica la observación de textos, como el que tengo que escribir, que me pueden servir de modelo.	243 estudiantes manifestaron estar completamente de acuerdo.	65,9%	169 estudiantes manifestaron estar completamente de acuerdo.	67,3%
		116 estudiantes manifestaron estar parcialmente de acuerdo.	31,4%		

En los resultados se destacó de manera significativa el papel de la intertextualidad como fundamento de la escritura. En la respuesta, se puede observar que, al inicio del curso, los estudiantes se encontraban en una posición que oscilaba entre estar completamente de acuerdo y parcialmente de acuerdo con esta idea. Sin embargo, después de haber realizado el curso, se evidencia que la gran mayoría reconoce la importancia de analizar textos como

una herramienta fundamental para la redacción, ya que les permite moldear y estructurar lo que deben escribir.

3. Evaluación de los textos finales. Otro ítem interesante es el enfocado en la evaluación de los textos finales, en donde se encuentra el comportamiento mostrado en la tabla 162.

Tabla 162

Comparativa LEA I – Pre y Post Evaluación docente

UNIDAD DE ANÁLISIS	Ítem	Datos obtenidos PRE	Porcentaje de la muestra	Datos obtenidos POST	Porcentaje de la muestra
Escritura académica		94 estudiantes manifestaron estar parcialmente de acuerdo.	25,4%	73 estudiantes manifestaron estar parcialmente en desacuerdo.	29,1%
			30.0%		30.0%
Situación de escritura académica	Los profesores solo evalúan los textos finales, no el proceso.	111 estudiantes manifestaron estar parcialmente en desacuerdo.		58 estudiantes manifestaron estar parcialmente de acuerdo.	25,9%
				65 estudiantes manifestaron estar completamente en desacuerdo.	15,9%
				40 estudiantes manifestaron estar completamente de acuerdo.	

En el pre, los estudiantes se encontraron divididos en dos opciones que variaban entre el parcialmente de acuerdo y el parcialmente en desacuerdo. Al analizar lo que sucede en el post,

se nota que las opiniones están repartidas y, aunque el completamente en desacuerdo tenga una valoración alta, es clave destacar que hay un número de estudiantes que consideran que los docentes enfocan su atención en los textos finales más que en el proceso de escritura en sí.

4. Escritura del género narrativo. Otro aspecto relevante que puede mencionarse en esta revisión de las divergencias existentes en las respuestas pre y post aparece sobre el género narrativo en la tabla 163.

Tabla 163

Comparativa LEA I – Pre y Post Género narrativo

UNIDAD DE ANÁLISIS	Ítem	Datos obtenidos PRE	Porcentaje de la muestra	Datos obtenidos POST	Porcentaje de la muestra
Escritura académica	Me es más fácil escribir textos narrativos (cuentos, historias, etc.) que textos expositivos (resúmenes, informes, etc.).	104 estudiantes manifestaron estar completamente de acuerdo.	28.2%	60 estudiantes manifestaron estar parcialmente en desacuerdo.	23.9%
		141 estudiantes manifestaron estar parcialmente de acuerdo.	38.2%	93 estudiantes manifestaron estar parcialmente de acuerdo.	37.1%
				25 estudiantes manifestaron estar completamente en desacuerdo.	10%
				69 estudiantes manifestaron estar completamente de acuerdo.	27.5%

Ante la gestión de los géneros discursivos, en particular el narrativo, se observa una distinción significativa entre los resultados antes y después. En cuanto al dominio y la facilidad en la escritura, en el periodo previo, los estudiantes se dividían entre estar completamente de acuerdo y parcialmente de acuerdo. Sin embargo, al analizar lo que ocurre después, las opiniones se distribuyen en las cuatro opciones proporcionadas, siendo especialmente llamativo lo que se encuentra en la opción de parcialmente en desacuerdo. Esto es notable, dado que estos datos se obtienen al finalizar la asignatura.

5. Escritura como elaboración de un texto final. El último aspecto por resaltar con los estudiantes de LEA I se presentó en el ítem de la concepción de escritura como la elaboración de un texto final, en donde aparece lo reflejado en la tabla 164.

Tabla 164

Comparativa LEA I – Pre y Post Escritura como texto

UNIDAD DE ANÁLISIS	Ítem	Datos obtenidos PRE	Porcentaje de la muestra	Datos obtenidos POST	Porcentaje de la muestra
Escritura académica	Escribir corresponde únicamente a elaborar un texto final.	131 estudiantes manifestaron estar parcialmente en desacuerdo.	35.3%	86 estudiantes manifestaron estar parcialmente en desacuerdo.	34.0%
		144 estudiantes manifestaron completamente en desacuerdo.	38.8%	105 estudiantes manifestaron completamente en desacuerdo.	41.5%

Aunque la muestra se redujo después, se evidencia una tendencia predominante entre los estudiantes que sostienen estar parcialmente en desacuerdo con esa perspectiva. Este factor es significativo y también se relaciona con la percepción de que escribir está vinculado a la presentación de un texto para su evaluación.

Estudiantes de LEA II – Pre y Post

Siguiendo el análisis propuesto para LEA I, en LEA II también se tuvo en cuenta la comparación de los ítems pre y post y, además, la mirada sobre las particularidades que estos presentaron. En ese sentido, en la tabla 165 se presentan los datos obtenidos.

Tabla 165

Comparativa Pre y Post LEA II Afirmaciones sobre la escritura

Descriptivas

	N	Media	Mediana	SD	SE
La escritura ha sido necesaria en mi formación académica. (PRE)	123	3.75	4	0.454	0.0410
La escritura ha sido necesaria en mi formación académica. (POST)	123	3.78	4	0.435	0.0392
Los textos que he elaborado se relacionan con mis gustos o intereses personales (PRE)	122	3.01	3.00	0.733	0.0664
Los textos que he elaborado se relacionan con mis gustos o intereses personales (POST)	122	3.05	3.00	0.714	0.0647
El éxito de un texto radica en la capacidad de no involucrarse en este. (PRE)	118	2.51	2.50	0.994	0.0915
El éxito de un texto radica en la capacidad de no involucrarse en este. (POST)	118	2.57	3.00	0.991	0.0913
Los textos que escribo me permiten desarrollar solo mis conocimientos. (PRE)	121	2.78	3	0.935	0.0850
Los textos que escribo me permiten desarrollar solo mis conocimientos. (POST)	121	2.89	3	0.883	0.0803
Considero que los textos que elaboro reflejan mi identidad académica. (PRE)	119	3.08	3	0.815	0.0747
Considero que los textos que elaboro reflejan mi identidad académica. (POST)	119	3.12	3	0.794	0.0728
Me es posible identificarme como autor de los textos que elaboro en el espacio académico. (PRE)	118	3.32	3.00	0.761	0.0701
Me es posible identificarme como autor de los textos que elaboro en el espacio académico. (POST)	118	3.31	3.00	0.724	0.0667

Descriptivas

	N	Medi a	Mediana	SD	SE
Al escribir un texto debo realizar un proceso de consulta sobre el contenido que quiero transmitir en el que uso diferentes fuentes de información. (PRE)	121	3.77	4	0.423	0.0385
Al escribir un texto debo realizar un proceso de consulta sobre el contenido que quiero transmitir en el que uso diferentes fuentes de información. (POST)	121	3.76	4	0.429	0.0390
El proceso de escritura involucra el uso de varios tipos de textos tales como resúmenes, notas, fichas, etc. (PRE)	122	3.57	4.00	0.545	0.0494
El proceso de escritura involucra el uso de varios tipos de textos tales como resúmenes, notas, fichas, etc. (POST)	122	3.58	4.00	0.528	0.0478
El proceso de escritura implica la observación de textos, como el que tengo que escribir, que me pueden servir de modelo. (PRE)	123	3.59	4	0.511	0.0461
El proceso de escritura implica la observación de textos, como el que tengo que escribir, que me pueden servir de modelo. (POST)	123	3.59	4	0.495	0.0446
El éxito de un texto radica en tener en cuenta al destinatario. (PRE)	120	3.38	3.00	0.711	0.0649
El éxito de un texto radica en tener en cuenta al destinatario. (POST)	120	3.40	4.00	0.738	0.0674
En la clase es posible participar en diferentes momentos de la producción de los textos solicitados. (PRE)	117	3.45	3	0.533	0.0493
En la clase es posible participar en diferentes momentos de la producción de los textos solicitados. (POST)	117	3.44	3	0.516	0.0477
Los profesores tienden a evaluar los textos en su versión final. sin considerar su proceso de redacción. (PRE)	108	2.66	3.00	0.929	0.0894
Los profesores tienden a evaluar los textos en su versión final. sin considerar su proceso de redacción. (POST)	108	2.68	3.00	0.926	0.0891
Me es más fácil escribir textos narrativos (cuentos, historias, etc.) que textos expositivos (resúmenes, informes, etc.). (PRE)	120	2.99	3.00	0.865	0.0789
Me es más fácil escribir textos narrativos (cuentos, historias, etc.) que textos expositivos (resúmenes, informes, etc.). (POST)	120	3.00	3.00	0.889	0.0811

Descriptivas

	N	Medi a	Mediana	SD	SE
Elaboro textos argumentativos (comentarios, reseñas críticas, ponencias, etc.) y comprendo la función que tiene este género dentro de mi formación académica. (PRE)	123	3.29	3	0.674	0.0608
Elaboro textos argumentativos (comentarios, reseñas críticas, ponencias, etc.) y comprendo la función que tiene este género dentro de mi formación académica. (POST)	123	3.29	3	0.686	0.0619
Escribir corresponde únicamente a elaborar un texto final. (PRE)	117	2.27	2	0.970	0.0897
Escribir corresponde únicamente a elaborar un texto final. (POST)	117	2.34	2	0.975	0.0902

En la tabla se puede apreciar un comportamiento similar a LEA I, en cuanto a la invariabilidad de los datos. Se mantienen valores muy cercanos, lo que indica que después curso la percepción sobre los elementos medidos sobre escritura se mantiene. Sin embargo, es conveniente resaltar lo sucedido en algunos de los ítems que fueron medidos, ya que hay algunas tendencias que presentan ligeras modificaciones y vale la pena hablar un poco más sobre ellas.

1. Relación entre intereses y textos elaborados. El primer ítem que presenta una tendencia relevante sobre la relación entre lo que se escribe y los gustos personales de los estudiantes, muestra el comportamiento expuesto en la tabla 166.

Tabla 166

LEA II - Pre y Post relación intereses y textos elaborados

UNIDAD DE ANÁLISIS	Ítem	Datos obtenidos PRE	Porcentaje de la muestra	Datos obtenidos POST	Porcentaje de la muestra

Escritura académica	Los textos que he elaborado se relacionan con mis gustos o intereses personales.	121 estudiantes	56,8%	32 estudiantes	26,0%
		manifestaron estar parcialmente de acuerdo.		manifestaron estar completamente de acuerdo.	53,7%
				66 estudiantes	17,9%
Identidad académica				66 estudiantes	
				manifestaron estar parcialmente de acuerdo.	
				22 estudiantes	
				manifestaron estar parcialmente en desacuerdo.	

En este análisis se observa la transición que ocurre entre la fase previa y la posterior en relación con lo afirmado. En la fase previa, la opción que obtuvo mayor aceptación fue la de "parcialmente de acuerdo", lo cual se repite en la fase posterior. Sin embargo, es notable un aumento en la tendencia hacia la respuesta "completamente de acuerdo" y "parcialmente en desacuerdo" en la fase posterior. Esto sugiere que, según los estudiantes que ya han cursado LEA I, la redacción de textos no se ve influenciada por sus preferencias personales o intereses. Este hallazgo es interesante, especialmente considerando que estos estudiantes ya han completado el curso inicial de LEA I.

2. Sobre involucrarse o no el texto. El siguiente punto relevante está relacionado con la idea de que el éxito de un texto se logra al no personalizarlo. Este comportamiento se refleja en la tabla 167.

Tabla 167

Comparativa LEA II – Pre y Post Involucrarse o no en el texto

UNIDAD DE ANÁLISIS	Ítem	Datos obtenidos PRE	Porcentaje de la muestra	Datos obtenidos POST	Porcentaje de la muestra
Escritura académica	El éxito de un texto radica en la capacidad de no involucrarse en este.	38 estudiantes manifestaron estar completamente de acuerdo.	17,8%	19 estudiantes manifestaron estar completamente en desacuerdo.	15,4%
		69 estudiantes manifestaron estar parcialmente de acuerdo.	31,9%	37 estudiantes manifestaron estar parcialmente en desacuerdo.	30,1%
		61 estudiantes manifestaron estar parcialmente en desacuerdo.	28,6%	38 estudiantes manifestaron estar parcialmente de acuerdo.	30,9%
		69 estudiantes manifestaron completamente en desacuerdo.	17,8%	24 estudiantes manifestaron estar completamente de acuerdo.	19,5%

Se observa una clara tendencia a la disminución en cuanto a la disposición de rechazar por completo la afirmación presentada. Además, existe una línea muy fina que separa a aquellos que están parcialmente de acuerdo de los que están en desacuerdo, lo que nos lleva a reflexionar sobre la percepción que tienen los estudiantes acerca de su relación con los textos que producen. Indican que comprenden que, en el contexto académico, es preferible no involucrarse profundamente en lo que escriben.

3. Relaciones de intertextualidad. Otro comportamiento destacable se presenta en el ítem que hace referencia al papel de la intertextualidad en el proceso de escritura. Los resultados encontrados se presentan en la tabla 168.

Tabla 168

Comparativa LEA II – Pre y Post Relaciones de intertextualidad

UNIDAD DE ANÁLISIS	Ítem	Datos obtenidos PRE	Porcentaje de la muestra	Datos obtenidos POST	Porcentaje de la muestra
Escritura académica	Al escribir un texto debo realizar un proceso de consulta sobre el contenido que quiero transmitir en el que uso diferentes fuentes de información.	162 estudiantes manifestaron estar completamente de acuerdo.	76,1%	92 estudiantes manifestaron estar completamente de acuerdo.	74,8%
				29 estudiantes manifestaron estar parcialmente de acuerdo.	23,6%

En el pre, los estudiantes reflexionaron sobre la importancia fundamental de este proceso, pero en la fase posterior, se observa un ligero pero notable aumento en la elección de la opción "parcialmente de acuerdo". Esto indica que, a pesar de que se reconoce la necesidad de las relaciones intertextuales en la escritura, aún persisten algunas incertidumbres en cuanto al uso de diversas fuentes de información y su aplicabilidad al momento de redactar.

4. Revisión de varios tipos de textos al escribir. Siguiendo con el proceso de escritura, el ítem que indaga sobre el uso de varios tipos de textos al momento de escribir presenta el comportamiento mostrado en la tabla 169.

Tabla 169

Comparativa LEA II – Pre y Post Revisión de textos

UNIDAD DE ANÁLISIS	Ítem	Datos obtenidos PRE	Porcentaje de la muestra	Datos obtenidos POST	Porcentaje de la muestra
Escritura académica					

Género discursivo	El proceso de escritura involucra el uso de varios tipos de textos tales como resúmenes, notas, fichas, etc.	138 estudiantes manifestaron estar completamente de acuerdo.	64,8%	73 estudiantes manifestaron estar completamente de acuerdo.	59,3%
				47 estudiantes manifestaron estar parcialmente de acuerdo.	38,2%

Entonces, se puede observar que los estudiantes han cambiado su nivel de acuerdo con el uso de otros textos. Inicialmente, estaban completamente de acuerdo, pero ahora no están totalmente de acuerdo, como lo demuestra el aumento en la opción "parcialmente de acuerdo" en la encuesta posterior. Es importante destacar que estas variaciones se produjeron al final del curso de LEA II.

5. Situación de escritura académica. Al indagarse sobre la situación de escritura académica, el comportamiento de los datos presentó la variabilidad que puede apreciarse en la tabla 170.

Tabla 170

Comparativa LEA II – Situación de escritura académica

UNIDAD DE ANÁLISIS	Ítem	Datos obtenidos PRE	Porcentaje de la muestra	Datos obtenidos POST	Porcentaje de la muestra
Situación de escritura académica	En la clase es posible participar en diferentes momentos de la producción de los textos solicitados.	103 estudiantes manifestaron estar completamente de acuerdo.	48,4%	54 estudiantes manifestaron estar completamente de acuerdo.	43,9%
		96 estudiantes manifestaron estar parcialmente de acuerdo.	45,1%	63 estudiantes manifestaron estar	51,2%

parcialmente de acuerdo.

En este caso, se observa una disminución significativa en la valoración de la participación en diferentes momentos de escritura en las clases. En el pre, los estudiantes afirmaban que esta participación se producía y, por lo tanto, la mayoría de ellos estaba completamente de acuerdo. Sin embargo, en el post, se observa un aumento en la tendencia hacia la opción de "parcialmente de acuerdo", y, de hecho, esta opción obtuvo la valoración más alta para ese ítem. Esto sugiere que las situaciones de escritura de los textos no se estaban presentando en las clases o se percibe que no estaban ocurriendo.

6. Evaluación de textos finales. Por último, en relación con LEA II, es relevante destacar lo que sucedió en el ítem relacionado con la evaluación, donde se observó el comportamiento que se presenta en la tabla 171.

Tabla 171

Comparativa LEA II – Pre y Post Evaluación docente

UNIDAD DE ANÁLISIS	Ítem	Datos obtenidos PRE	Porcentaje de la muestra	Datos obtenidos POST	Porcentaje de la muestra
Escritura académica		41 estudiantes manifestaron estar completamente de acuerdo.	19,3%	11 estudiantes manifestaron estar completamente en desacuerdo.	9,0%
Situación de escritura académica	Los profesores tienden a evaluar los textos en su versión final. sin considerar su proceso de redacción.	64 estudiantes manifestaron estar parcialmente de acuerdo.	30,2%	36 estudiantes manifestaron estar parcialmente en desacuerdo.	29,5%
		61 estudiantes manifestaron estar parcialmente en desacuerdo.	28,8%	38 estudiantes manifestaron estar	31,1%

	23 estudiantes manifestaron completamente en desacuerdo.	10,8%	parcialmente de acuerdo.	
			24 estudiantes manifestaron estar completamente de acuerdo.	19,7%

En el pre, los estudiantes expresaron una amplia variedad de opiniones en relación con la afirmación mencionada. Estas opiniones se distribuyeron principalmente entre "parcialmente de acuerdo" y "en desacuerdo", sin que se evidenciara una diferencia significativa entre ambas posturas. Al analizar las respuestas recabadas en el post, se observa que esta relación se mantiene bastante equilibrada, aunque cabe destacar una leve inclinación hacia la categoría de "completamente de acuerdo". Este análisis plantea interrogantes sobre la percepción que tienen los estudiantes respecto al papel de la evaluación en el proceso de escritura.

En este contexto, se hace evidente que la evaluación se percibe como un factor de gran relevancia en la escritura, y se da prioridad al producto final en detrimento del proceso de redacción.

Docentes – Pre y Post

Este primer bloque se cierra con lo dicho por los docentes en los dos momentos de aplicación de la escala tipo *Likert*. En términos generales aparece lo presentado en la tabla 172.

Tabla 172

Comparativa Pre y Post Docentes Afirmaciones sobre la escritura

Descriptivas

	N	Medi a	Mediana	SD	SE
La escritura es necesaria en la formación académica de los estudiantes (PRE)	9	4.00	4.00	0.000	0.000
La escritura es necesaria en la formación académica de los estudiantes (POST)	9	4.00	4.00	0.000	0.000
Los textos que los estudiantes elaboran están relacionados con sus gustos o intereses personales (PRE)	7	2.86	3	0.900	0.340
Los textos que los estudiantes elaboran están relacionados con sus gustos o intereses personales (POST)	7	2.43	2	0.535	0.202
El éxito de un texto radica en la capacidad de no involucrarse en este (PRE)	7	1.57	2	0.535	0.202
El éxito de un texto radica en la capacidad de no involucrarse en este (POST)	7	1.43	1	0.787	0.297
La mayoría de los textos que los estudiantes elaboran representan no solo sus conocimientos sino su identidad académica (PRE)	7	2.86	3	0.900	0.340
La mayoría de los textos que los estudiantes elaboran representan no solo sus conocimientos sino su identidad académica (POST)	7	2.86	3	0.690	0.261
A los estudiantes les es posible identificarse como autores de los textos que elaboran en el espacio académico (PRE)	9	2.75	3.00	1.282	0.453
A los estudiantes les es posible identificarse como autores de los textos que elaboran en el espacio académico (POST)	9	2.50	2.50	0.926	0.327
Al escribir un texto se debe realizar un proceso de consulta en el que es importante utilizar diferentes fuentes de información (PRE)	9	3.88	4.00	0.354	0.125
Al escribir un texto se debe realizar un proceso de consulta en el que es importante utilizar diferentes fuentes de información (POST)	9	3.75	4.00	0.463	0.164
El proceso de escritura involucra el uso de varios tipos de textos tales como resúmenes, notas, fichas, etc (PRE)	9	3.63	4.00	0.744	0.263
El proceso de escritura involucra el uso de varios tipos de textos tales como resúmenes, notas, fichas, etc (POST)	9	3.75	4.00	0.463	0.164
En la clase es posible participar en diferentes momentos de producción de los textos solicitados (PRE)	9	3.75	4.00	0.463	0.164
En la clase es posible participar en diferentes momentos de producción de los textos solicitados (POST)	9	3.88	4.00	0.354	0.125
Los profesores solo evalúan los textos finales, no el proceso (PRE)	7	1.86	2	0.900	0.340

Descriptivas

	N	Medi a	Mediana	SD	SE
Los profesores solo evalúan los textos finales, no el proceso (POST)	7	2.29	3	0.951	0.360
Escribir corresponde únicamente a elaborar un texto final (PRE)	6	1.00	1.00	0.000	0.000
Escribir corresponde únicamente a elaborar un texto final (POST)	6	1.33	1.00	0.816	0.333

De manera similar a lo observado en la población anterior, en general, no se evidencia un cambio significativo entre los momentos previos y posteriores a la investigación. No obstante, a continuación, se destacan algunos ítems en los que se identificaron diferencias dignas de tener en cuenta.

1. Relación intereses y textos elaborados. En relación con el ítem que valora la conexión entre los gustos e intereses de los estudiantes y los textos que producen, se registró el comportamiento que aparece en la tabla 173.

Tabla 173

Docentes - Pre y Post relación intereses y textos elaborados

UNIDAD DE ANÁLISIS	Ítem	Datos obtenidos PRE	Porcentaje de la muestra	Datos obtenidos POST	Porcentaje de la muestra
Escritura académica		2 docentes manifestaron estar completamente de acuerdo.	22.2%	5 docentes manifestaron estar parcialmente de acuerdo.	55.6%
		3 docentes manifestaron estar parcialmente de acuerdo.			
Identidad académica	Los textos que los estudiantes elaboran están relacionados con sus gustos o	3 docentes manifestaron estar parcialmente en desacuerdo.	33.3%	4 docentes manifestaron estar parcialmente en desacuerdo.	44.4%

intereses personales.	33.3%
-----------------------	-------

Es notable que, en el pre, los docentes manifestaron una diversidad de opiniones, inclinándose hacia tres de las cuatro opciones posibles, con una tendencia característica hacia la posición intermedia, es decir, entre "parcialmente de acuerdo" y "en desacuerdo". Sin embargo, es interesante observar que esta perspectiva experimentó un ligero cambio en el periodo posterior a la investigación, ya que se registró un aumento en la categoría de "parcialmente de acuerdo". Es relevante destacar que en este momento no se identificaron docentes que estuvieran totalmente de acuerdo con la idea de que los textos que redactan los alumnos se conectan con sus intereses o gustos.

Este cambio en la percepción de los docentes indica una mayor disposición a considerar la relación entre los textos escritos por los estudiantes y sus preferencias personales, aunque aún persiste cierto grado de escepticismo o duda en cuanto a la plena conexión entre ambos aspectos.

2. Involucrarse o no en los textos que se escriben. La tendencia muestra un ligero cambio en las percepciones de los docentes sobre si los estudiantes deben o no involucrarse en los textos que elaboran. En la tabla 174 se muestra el resultado obtenido.

Tabla 174

Docentes – Pre y Post Involucrarse o no en el texto

UNIDAD DE ANÁLISIS	Ítem	Datos obtenidos PRE	Porcentaje de la muestra	Datos obtenidos POST	Porcentaje de la muestra
Escritura académica		4 docentes manifestaron estar completamente en desacuerdo.	44.4%	6 docentes manifestaron estar completamente en desacuerdo.	66.7%

Identidad académica	El éxito de un texto radica en la capacidad de no involucrarse en este.	4 docentes manifestaron estar parcialmente en desacuerdo.	44.4%	1 docente manifestó estar parcialmente en desacuerdo.	11.1%
				1 docente manifestó estar completamente en desacuerdo.	11.1%

Aquí se hace evidente la diferencia entre el pre y el post, particularmente en lo que respecta a la perspectiva sobre la capacidad de no involucrarse en el texto que se está escribiendo. En el primer momento, los docentes mostraron opiniones tanto parcialmente en desacuerdo como completamente en desacuerdo con la idea de que no se debe involucrar al autor en el texto que produce. Sin embargo, en el segundo momento de la aplicación, se observa un cambio significativo, ya que la mayoría de los docentes se inclinaron hacia la perspectiva de estar completamente en desacuerdo. Esto refleja la percepción docente de que, desde su perspectiva, es esencial que el autor se involucre activamente en el texto que está escribiendo.

3. Relación entre identidad académica y los textos que se escriben. Con relación a la percepción de que en los textos académicos producidos se pueden identificar los conocimientos y la identidad académica de los estudiantes, en la tabla 175 se registra el siguiente comportamiento.

Tabla 175

Docentes – Pre y Post Relación entre el texto y la identidad académica

UNIDAD DE ANÁLISIS	Ítem	Datos obtenidos PRE	Porcentaje de la muestra	Datos obtenidos POST	Porcentaje de la muestra

Escritura académica	La mayoría de los textos que los estudiantes elaboran representan no solo sus conocimientos sino su identidad académica.	2 docentes manifestaron estar completamente de acuerdo.	22.2%	5 docentes manifestaron estar parcialmente de acuerdo.	55.6%
		3 docentes manifestaron estar parcialmente de acuerdo.		2 docentes manifestaron estar parcialmente en desacuerdo.	22.2%
Identidad académica		3 docentes manifestaron estar parcialmente en desacuerdo.	33.3%		
			33.3%	1 docente manifestó estar completamente en desacuerdo.	11.1%
				1 docente manifestó estar completamente de acuerdo.	11.1%

En un principio, los docentes mostraron una tendencia a considerar tanto la opción "parcialmente de acuerdo" como "en desacuerdo" en relación con la afirmación mencionada. Sin embargo, en el segundo momento de la investigación, se observa un cambio en la tendencia, ya que la mayoría de los docentes se inclinó hacia la opción "parcialmente de acuerdo". Este cambio sugiere que, desde la perspectiva de los docentes, los textos escritos por los estudiantes no necesariamente reflejan de manera precisa sus conocimientos o su identidad académica. Es decir, la discrepancia entre el contenido de los textos y la percepción de los docentes podría deberse tanto a diferencias en el campo de conocimiento como en la comprensión de la identidad académica de los estudiantes.

4. Autopercepción del estudiante como autor de lo que escribe. En esta misma mirada sobre la identidad académica, surge una de las diferencias más notables dentro de las valoraciones encontradas en los ítems, que se puede observar en la tabla 176.

Tabla 176

Docentes – Pre y post Auto percepción del estudiante como autor

UNIDAD DE ANÁLISIS	Ítem	Datos obtenidos PRE	Porcentaje de la muestra	Datos obtenidos POST	Porcentaje de la muestra
Escritura académica	A los estudiantes les es posible identificarse como autores de los textos que elaboran en el espacio académico.	4 docentes manifestaron estar completamente de acuerdo.	44,4%	4 docentes manifestaron estar parcialmente de acuerdo.	44,4%
		2 docentes manifestaron estar parcialmente de acuerdo.		3 docentes manifestaron estar parcialmente en desacuerdo.	
Identidad académica		2 docentes manifestaron estar completamente en desacuerdo.	22,2%	1 docente manifestó estar completamente en desacuerdo.	11,1%
			22,2%	1 docente manifestó estar completamente de acuerdo.	11,1%

En el *pre*, los docentes manifestaron estar completamente de acuerdo con la idea de que los estudiantes se podían considerar autores de los textos que producían en el contexto académico, pero, la tendencia cambió significativamente para el momento *post*, ya que aumentó la valoración del parcialmente de acuerdo. Este elemento es relevante porque desde la percepción de los docentes, después del desarrollo de las asignaturas de LEA I y II, no consideran que sus estudiantes lleven a cabo dicha conexión.

5. Escritura como texto. Aparece otra tendencia dentro de los resultados hallados, la cual se orienta sobre la concepción de escritura y texto. En donde se encuentra lo consignado en la tabla 177.

Tabla 177

Docentes - Pre y Post Escritura como texto

UNIDAD DE ANÁLISIS	Ítem	Datos obtenidos PRE	Porcentaje de la muestra	Datos obtenidos POST	Porcentaje de la muestra
Escritura académica	Escribir corresponde únicamente a elaborar un texto final.	8 docentes manifestaron estar completamente en desacuerdo.	88.9%	6 docentes manifestaron estar completamente en desacuerdo.	66.7%
				1 docente manifestó estar parcialmente de acuerdo.	11.1%
				1 docente manifestó estar parcialmente en desacuerdo.	11.1%

Aquí se pasa de una opinión de estar completamente en desacuerdo con la afirmación hecha a que se disminuya de forma leve dicha tendencia. Puesto que algunos docentes se encontraron parcialmente de acuerdo y en desacuerdo con esta idea, lo que llama la atención porque implica una concepción de escritura ligada hacia la redacción de un texto final, únicamente.

Triangulación de los aspectos encontrados en las respuestas de los estudiantes de LEA

I- II y docentes

La revisión hecha a los resultados encontrados en el bloque de afirmaciones sobre la escritura de la escala tipo *Likert* permite hablar de una serie de convergencias y divergencias que existen entre las muestras analizadas, las cuales se pueden ver para efectos de comprender el fenómeno estudiado. Estas ideas se recogieron en la tabla 178, en donde se condensan de manera concreta las reflexiones por ítem.

Tabla 178

Triangulación respuestas estudiantes – docentes -Afirmaciones sobre la escritura

UNIDAD DE ANÁLISIS	Ítem	LEA I	LEA II	Docentes
Escritura académica	La escritura es necesaria en la formación académica de los estudiantes.		Para docentes y estudiantes es importante la escritura, asumen que es clave dentro de la formación y por ello, consideran la relevancia de esta.	
Escritura académica Identidad académica	Los textos que los estudiantes elaboran están relacionados con sus gustos o intereses personales.		A pesar de que se considere a la escritura como un proceso importante, también hay una separación entre los intereses y gustos de los estudiantes con lo que escriben, hecho que se replicó en las respuestas encontradas.	
Escritura académica Identidad académica	El éxito de un texto radica en la capacidad de no involucrarse en este.		Se considera que es mejor no involucrarse del todo en el texto. Los resultados encontrados indican que hay una predilección por no estar completamente en desacuerdo con esta idea, factor que hace pensar sobre la separación que para algunos debe existir entre quienes escriben y lo que se encuentran desarrollando.	
Escritura académica Identidad académica	La mayoría de los textos que los estudiantes elaboran representan no solo sus conocimientos sino su identidad académica. Los textos que escribo me permiten desarrollar solo mis conocimientos/ Considero que los textos que elaboro		Tampoco es muy clara la concepción de escritura asociada al desarrollo de los conocimientos e incluso que pueda reflejar la identidad académica. Esto podría entenderse debido a que para los estudiantes el concepto de identidad es ambiguo y, de hecho, para algunos docentes también. Se considera además importante resaltar que no toda la muestra se encuentra de acuerdo con el afirmar que existe una relación entre la escritura y el desarrollo de conocimientos, ya que no manifiestan estar completamente de acuerdo con la idea.	

	reflejan mi identidad académica.	
Escritura académica	A los estudiantes les es posible identificarse como autores de los textos que elaboran en el espacio académico.	Reafirmando lo hallado en el segundo ítem, la idea de la autoría sigue siendo cuestionada por los docentes y los estudiantes. El hecho de que las respuestas no estuvieran llevadas hacia estar completamente de acuerdo, muestran una concepción de escritura que desliga en parte el reconocimiento y papel que juega el autor en lo que escribe.
Identidad académica	Me es posible identificarme como autor de los textos que elaboro en el espacio académico. El éxito de un texto radica en tener en cuenta al destinatario (solo estudiantes).	En cuanto a la pregunta por el papel del destinatario, varios estudiantes se debatieron entre el parcialmente de acuerdo y algunos en desacuerdo. Esto significa que el reconocimiento del otro a quien se dirige lo que se escribe no entra en consideración al momento de escribir.
Escritura académica	Al escribir un texto se debe realizar un proceso de consulta sobre el contenido que se quiere transmitir, usando diferentes fuentes de información.	Es evidente la importancia que tiene la revisión de otras fuentes para escribir. Esta es una convergencia en cada uno de los momentos trabajados para los participantes. Las respuestas dadas se mantienen entre el completamente de acuerdo y parcialmente de acuerdo sobre el papel de las fuentes.
Género discursivo	El proceso de escritura implica la observación de textos, como el que tengo que escribir, que me pueden servir de modelo (solo estudiantes).	Para los estudiantes el ítem de los modelos fue interesante, ya que a pesar de que no se presentara una variación tan importante, se notó cierta disposición a evaluar la afirmación entre el parcialmente de acuerdo y el parcialmente en desacuerdo. Lo que implica que puede no tenerse interés en revisar modelos o no se ha abordado esto dentro del proceso de escritura.
Escritura académica	El proceso de escritura involucra el uso de varios tipos de textos tales como resúmenes, notas, fichas, etc.	En este hubo una tendencia que no se mantuvo constante entre los participantes. Si bien no se rechaza del todo la idea, en ocasiones para los estudiantes el uso de otros géneros no es tan relevante; en el caso de los docentes se presenta una tendencia a estar parcialmente de acuerdo con esta afirmación.
Género discursivo		
Situación de escritura académica	En la clase es posible participar en diferentes momentos de la producción de los textos solicitados.	Las valoraciones iniciales mostraron que se creía estar más a favor que en contra de dicha afirmación; pero, este fue cambiando sobre todo para LEA II y los docentes, quienes consideraban que se encontraban parcialmente de acuerdo con este ítem.
Escritura académica	Los profesores solo evalúan los textos finales, no el proceso.	En este ítem se presentó una tendencia particular. En el momento pre, se encontraban las valoraciones en el completamente en desacuerdo y en parcialmente en desacuerdo; pero se mostraron ligeras variaciones entre estudiantes y docentes, ya que aparecían tendencias hacia

Situación de escritura académica	Los profesores tienden a evaluar los textos en su versión final. Sin considerar su proceso de redacción.	el parcialmente de acuerdo, sobre todo en el post. Esto llama la atención, ya que el factor evaluación entra con fuerza y sobre todo la afirmación se enfoca en que los docentes centran su atención solo en el texto.
Escritura académica	Me es más fácil escribir textos narrativos (cuentos, historias, etc.) que textos expositivos (resúmenes, informes, etc.).	Estos ítems se dirigieron a los estudiantes, ya que se quiso determinar el dominio que consideraba tenían en el campo de estos dos géneros discursivos (narrativo y argumentativo); sin embargo, lo que se evidenció que es de entrada los estudiantes sentían que manejaban el narrativo, pero en el post, mostraban tendencia a que no estaban completamente de acuerdo con dicha afirmación. En cuanto al género argumentativo se mantuvo una tendencia del parcialmente de acuerdo, en el que se puede ver que este género no es del todo dominado en cuanto a práctica constante comunicativa en el contexto universitario.
Identidad académica	Elaboro textos argumentativos (comentarios, reseñas críticas, ponencias, etc.) y comprendo la función que tiene este género dentro de mi formación académica.	
Género discursivo	Escribir únicamente corresponde a elaborar un texto final.	Para los participantes es claro que escribir no corresponde solo a un texto final, pero la tendencia no es absoluta, es decir, se mueve entre el completamente y el parcialmente en desacuerdo. Los niveles se ven disminuidos ligeramente sobre todo en el momento post, que como se ha descrito, se entiende en cuanto al momento de finalización del curso.

Bloque 2 – Importancia de algunos aspectos al escribir

Análisis de resultados LEA I – Pre y post

Para este bloque se mantiene dinámica anterior. Primero, se va a presentar la comparativa general y posteriormente se hará énfasis en los diferentes matices que se encuentran entre los dos momentos de la aplicación de la escala tipo *Likert*. El análisis parte de lo encontrado en la tabla 179.

Tabla 179

Comparativa Pre y Post LEA I Importancia de algunos aspectos al escribir

Descriptivas

	N	Medi a	Mediana	SD	SE
Posición que se quiere defender (PRE)	250	2.96	3.00	0.187	0.01181
Posición que se quiere defender (POST)	250	2.96	3.00	0.206	0.01300
Estructura del texto (PRE)	245	2.91	3	0.306	0.01955
Estructura del texto (POST)	245	2.92	3	0.268	0.01712
Lectura o revisión de textos modelo (PRE)	243	2.78	3	0.417	0.02672
Lectura o revisión de textos modelo (POST)	243	2.77	3	0.419	0.02690
Situación de escritura (Momentos de redacción del texto) (PRE)	242	2.82	3.00	0.397	0.02553
Situación de escritura (Momentos de redacción del texto) (POST)	242	2.81	3.00	0.404	0.02594
Búsqueda y selección de fuentes relativas al contenido sobre el que se escribe. (PRE)	250	2.92	3.00	0.294	0.01861
Búsqueda y selección de fuentes relativas al contenido sobre el que se escribe. (POST)	250	2.90	3.00	0.314	0.01984
Consulta de recursos de apoyo para la escritura (manuales de redacción, diccionarios, modelos de texto, instrucciones, etc.) (PRE)	245	2.85	3	0.370	0.02364
Consulta de recursos de apoyo para la escritura (manuales de redacción, diccionarios, modelos de texto, instrucciones, etc.) (POST)	245	2.83	3	0.374	0.02390
Toma de apuntes, elaboración de resúmenes y/o mapas (PRE)	245	2.68	3	0.501	0.03199
Toma de apuntes, elaboración de resúmenes y/o mapas (POST)	245	2.67	3	0.506	0.03235
Conexión entre las ideas propias y las fuentes seleccionadas (PRE)	241	2.93	3	0.257	0.01653
Conexión entre las ideas propias y las fuentes seleccionadas (POST)	241	2.91	3	0.303	0.01950
Trabajo con pares (análisis de ideas; sugerencias para la escritura) (PRE)	240	2.77	3.00	0.462	0.02980
Trabajo con pares (análisis de ideas; sugerencias para la escritura) (POST)	240	2.72	3.00	0.459	0.02961

Descriptivas

	N	Medi a	Mediana	SD	SE
Reescritura y ajuste de ideas (PRE)	248	2.91	3.00	0.317	0.02015
Reescritura y ajuste de ideas (POST)	248	2.89	3.00	0.337	0.02140
Evaluación del profesor (PRE)	241	2.86	3	0.361	0.02323
Evaluación del profesor (POST)	241	2.86	3	0.349	0.02247

Como conclusión general se encuentra que no hubo mayor diferencia entre los dos momentos de aplicación; es decir, antes y después del curso de LEA I. De hecho, al mirar al detalle lo encontrado, no se presentan variaciones, sino al contrario, existe una mirada similar en los momentos pre y post sobre aspectos importantes de la escritura.

Análisis de resultados LEA II – Pre y post

Lo encontrado para esta población se evidencia en la comparativa realizada en la tabla 180.

Tabla 180*Comparativa Pre y Post LEA II Importancia de algunos aspectos al escribir*

Descriptivas

	N	Medi a	Mediana	SD	SE
Posición que se quiere defender (PRE)	123	2.91	3	0.287	0.0258
Posición que se quiere defender (POST)	123	2.91	3	0.287	0.0258
Estructura del texto (PRE)	121	2.89	3	0.311	0.0283
Estructura del texto (POST)	121	2.88	3	0.331	0.0301
Lectura o revisión de textos modelo (PRE)	121	2.76	3	0.429	0.0390
Lectura o revisión de textos modelo (POST)	121	2.74	3	0.438	0.0398

Descriptivas

	N	Medi a	Mediana	SD	SE
Situación de escritura (Momentos de redacción del texto) (PRE)	122	2.79	3.00	0.450	0.0407
Situación de escritura (Momentos de redacción del texto) (POST)	122	2.80	3.00	0.444	0.0402
Búsqueda y selección de fuentes relativas al contenido sobre el que se escribe. (PRE)	123	2.87	3	0.404	0.0364
Búsqueda y selección de fuentes relativas al contenido sobre el que se escribe. (POST)	123	2.86	3	0.411	0.0371
Consulta de recursos de apoyo para la escritura (manuales de redacción, diccionarios, modelos de texto, instrucciones, etc.) (PRE)	122	2.80	3.00	0.439	0.0397
Consulta de recursos de apoyo para la escritura (manuales de redacción, diccionarios, modelos de texto, instrucciones, etc.) (POST)	122	2.80	3.00	0.444	0.0402
Toma de apuntes, elaboración de resúmenes y/o mapas (PRE)	119	2.68	3	0.520	0.0476
Toma de apuntes, elaboración de resúmenes y/o mapas (POST)	119	2.71	3	0.510	0.0468
Conexión entre las ideas propias y las fuentes seleccionadas (PRE)	122	2.85	3.00	0.400	0.0362
Conexión entre las ideas propias y las fuentes seleccionadas (POST)	122	2.86	3.00	0.392	0.0355
Trabajo con pares (análisis de ideas; sugerencias para la escritura) (PRE)	123	2.75	3	0.472	0.0426
Trabajo con pares (análisis de ideas; sugerencias para la escritura) (POST)	123	2.76	3	0.468	0.0422
Reescritura y ajuste de ideas (PRE)	121	2.82	3	0.387	0.0352
Reescritura y ajuste de ideas (POST)	121	2.80	3	0.421	0.0382
Evaluación del profesor (PRE)	123	2.80	3	0.456	0.0411
Evaluación del profesor (POST)	123	2.80	3	0.461	0.0416

En el análisis global se puede apreciar que no existió ningún cambio significativo entre el momento pre y el post para LEA II. El único aspecto para mencionar en este análisis tiene que ver con lo sucedido alrededor del ítem que mide el nivel de importancia de la lectura o revisión de textos modelo.

1. **Nivel de importancia de la revisión de textos modelo.** Al respecto, la tabla 181 evidencia los hallazgos en este ítem.

Tabla 181

Nivel de importancia de la revisión de textos modelo.

UNIDAD DE ANÁLISIS	Aspecto	Resultados Pre	Porcentajes	Resultados Post	Porcentajes
Escritura académica	Lectura o revisión de textos modelo	158 estudiantes lo consideran muy importante.	75,2%	90 estudiantes lo consideran muy importante.	73,8%
				31 estudiantes lo consideran poco importante.	25,4%

Se visualiza una ligera tendencia al descenso en cuanto al nivel de importancia de la revisión de textos modelo, en el momento *post* de aplicación de la escala. Esto se conecta con lo encontrado en el análisis del primer bloque en donde se destaca que para los estudiantes la revisión de modelos no se considera una de las estrategias más importantes al momento de escribir sus textos.

Análisis de resultados docentes – Pre y post

Para la muestra de docentes, los resultados encontrados se organizan en la tabla 182.

Tabla 182*Comparativa Pre y Post Docentes - Importancia de algunos aspectos al escribir*

Descriptivas

	N	Media	Mediana	SD	SE
Propósito comunicativo (PRE)	9	4.00	4.00	0.000	0.000
Propósito comunicativo (POST)	9	4.00	4.00	0.000	0.000
Posición que se quiere defender (PRE)	9	4.00	4.00	0.000	0.000
Posición que se quiere defender (POST)	9	4.00	4.00	0.000	0.000
Estructura del texto (PRE)	9	3.75	4.00	0.463	0.164
Estructura del texto (POST)	9	3.88	4.00	0.354	0.125
Lectura o revisión de textos modelo (PRE)	9	3.50	4.00	0.756	0.267
Lectura o revisión de textos modelo (POST)	9	3.63	4.00	0.518	0.183
Situación de escritura (Momentos de redacción del texto) (PRE)	9	3.50	3.50	0.535	0.189
Situación de escritura (Momentos de redacción del texto) (POST)	9	3.50	3.50	0.535	0.189
Búsqueda y selección de fuentes (PRE)	9	3.75	4.00	0.463	0.164
Búsqueda y selección de fuentes (POST)	9	3.63	4.00	0.518	0.183
Toma de apuntes, elaboración de resúmenes y/o mapas (PRE)	9	3.50	4.00	0.756	0.267
Toma de apuntes, elaboración de resúmenes y/o mapas (POST)	9	3.38	3.50	0.744	0.263
Conexión entre las ideas propias y las fuentes seleccionadas (PRE)	9	3.50	4.00	0.756	0.267
Conexión entre las ideas propias y las fuentes seleccionadas (POST)	9	3.63	4.00	0.518	0.183
Trabajo con pares (análisis de ideas; sugerencias para la escritura) (PRE)	9	3.25	3.00	0.707	0.250
Trabajo con pares (análisis de ideas; sugerencias para la escritura) (POST)	9	3.25	3.50	0.886	0.313
Reescritura y ajuste de ideas (PRE)	9	3.88	4.00	0.354	0.125
Reescritura y ajuste de ideas (POST)	9	3.88	4.00	0.354	0.125
Evaluación del profesor (PRE)	9	3.50	4.00	0.756	0.267

Descriptivas

	N	Medi a	Mediana	SD	SE
Evaluación del profesor (POST)	9	3.63	4.00	0.518	0.183

Como se ha comentado para las anteriores muestras, los datos no varían en cuanto a los dos momentos de aplicación, pre y post. Sin embargo, aquí se presentan ligeras variaciones que bien vale la pena mencionar dentro de este análisis.

1. Valoración de la estructura del texto. La visión que se tiene sobre la estructura del texto presenta el comportamiento que se muestra en la tabla 183.

Tabla 183

Comparativa Pre y Post Docentes Valoración sobre la estructura del texto

UNIDAD DE ANÁLISIS	Aspecto	Resultados Pre	Porcentajes	Resultados Post	Porcentajes
Escritura académica	Estructura del texto	7 docentes lo	77.8%	8 docentes lo	88.9%
Género discursivo		consideran muy importante.		consideran muy importante.	

En el momento pre, la estructura se veía como importante, pero presentaba una ligera variación entre dos docentes que la consideraban poco importante. Sin embargo, en el momento post, se ve que a pesar de que sea un incremento de 1 docente, la estructura se sitúa como un elemento muy importante para la redacción de los textos.

2. Búsqueda y selección de fuentes. En la tabla 184 se presenta la ligera diferencia encontrada sobre la consulta de las fuentes.

Tabla 184

Comparativa Pre y Post Docentes Búsqueda y selección de fuentes

UNIDAD DE ANÁLISIS	Aspecto	Resultados Pre	Porcentajes	Resultados Post	Porcentajes
Escritura académica	Búsqueda y selección de fuentes relativas al contenido sobre el que se escribe.	7 docentes lo consideran muy importante.	77.8%	6 docentes lo consideran muy importante.	66.7%
				3 docentes lo consideran poco importante.	33.3%

En el escenario pre, los docentes consideraban importante la búsqueda y la selección de fuentes sobre el contenido a escribir; sin embargo, a pesar de que la disminución haya sido leve, se encuentra que aumenta el número de quienes consideran este aspecto como poco importante. Llama la atención que esta perspectiva surja en el escenario *post*, ya que dentro de estas clases se maneja para ambos cursos la revisión de fuentes, sobre todo en la construcción de argumentos de autoridad.

3. Toma de apuntes y revisión de otros materiales. En cuanto a la toma de apuntes y la revisión de otros elementos como organizadores gráficos o elaboración de resúmenes, los docentes presentaron el comportamiento reflejado en la tabla 185.

Tabla 185

Comparativa Pre y Post Docentes Toma de apuntes y revisión de otros materiales

UNIDAD DE ANÁLISIS	Aspecto	Resultados Pre	Porcentajes	Resultados Post	Porcentajes
Escritura académica	Toma de apuntes, elaboración de resúmenes y/o mapas	6 docentes lo consideran muy importante.	66.7%	5 docentes lo consideran muy importante.	55.6%
		2 docentes lo consideran poco importante.	22.2%	3 docentes lo consideran poco importante.	33.3%
Género discursivo					

De forma muy ligera puede verse una variación entre la consideración de muy importante a poco importante que recibe la toma de apuntes en el momento post para los procesos de escritura. Esto va de la mano con lo sucedido en la última parte del primer bloque en donde se indagó por algo similar y la población docente tuvo el mismo comportamiento, manifestó no ver la toma de apuntes como algo importante en el segundo momento de la aplicación.

4. Trabajo con pares. Se presenta además una ligera variación en el ítem que mide la perspectiva sobre el trabajo con pares. En este, aparecen los valores consignados en la tabla 186.

Tabla 186

Comparativa Pre y Post Docentes Trabajo con pares

UNIDAD DE ANÁLISIS	Aspecto	Resultados	Porcentajes	Resultados	Porcentajes

Situación de escritura académica	Trabajo con pares (análisis de ideas; sugerencias para la escritura)	4 docentes lo consideran muy importante.	44.4%	5 docentes lo consideran muy importante.	55.6%
					22.2%
		4 docentes lo consideran poco importante.	44.4%	2 docentes lo consideran poco importante.	22.2%
				2 docentes no lo consideran importante.	

Se evidencia un leve incremento en cuanto al nivel de importancia que tiene el trabajo con pares, puesto que se considera muy importante en la escala de salida, aunque inicialmente no se le considerara significativa. Es también necesario evidenciar que hay un aumento de docentes que piensan que dicho trabajo entre pares no es un factor clave en cuanto a la redacción de los textos.

5. Evaluación del docente. En cuanto a la evaluación del profesor como parte importante del proceso de escritura, la tabla 187 recoge los siguientes datos.

Tabla 187

Comparativa Pre y Post Docentes - Evaluación del docente

UNIDAD DE ANÁLISIS	Aspecto	Resultados	Porcentajes	Resultados	Porcentajes
Escritura académica Género discursivo	Evaluación del profesor	6 docentes lo consideran muy importante.	66.7%	5 docentes lo consideran muy importante.	55.6%
			22.2%		44.4%
		2 docentes lo consideran poco importante.		4 docentes lo consideran poco importante.	

La evaluación del profesor en el proceso de escritura se consideraba inicialmente como muy importante. Luego, al ser nuevamente requeridos sobre ello, su percepción cambió y aumentó la cantidad de docentes que pensaban que esto era poco importante. Dice mucho esta parte, ya que la pregunta sobre evaluación ha sido un referente significativo sobre el proceso de escritura en el contexto escolar y universitario.

Triangulación de los aspectos encontrados en las respuestas de los estudiantes de LEA

I- II y docentes

Para este segundo bloque se analizó el comportamiento de quienes diligenciaron la escala tipo *Likert* en función de las convergencias y divergencias que se presentaron. Para ello, se miraron los ítems teniendo en cuenta los aspectos más relevantes encontrados. La tabla 188 muestra el comportamiento encontrado.

Tabla 188

Triangulación respuestas estudiantes – docentes importancia de algunos aspectos al escribir

UNIDAD DE ANÁLISIS	Ítem	LEA I	LEA II	Docentes
Escritura académica	Posición que se quiere defender	Sobre la posición que se quiere defender se encuentra que para los encuestados este factor es clave al momento de escribir.		
Identidad académica				
Género discursivo				
Escritura académica	Estructura del texto	En cuanto a la estructura, aunque para los estudiantes y los docentes disminuyera ligeramente la percepción sobre esta, es evidente que se considera como un factor demasiado importante al escribir. Este aspecto es relevante, puesto que en ocasiones se da demasiada importancia a la estructura		

Género discursivo		por encima del contenido del texto. Sin embargo, pre y post se mantuvieron sobre esa misma perspectiva.
Escritura académica Género discursivo	Lectura o revisión de textos modelo	Como se ha venido explicando, la revisión de otras fuentes es importante; sin embargo, hay que anotar que existe una leve diferencia entre el pre y el post frente a esta acción. Los datos muestran que los estudiantes consideran que revisar es importante, pero dentro de esos mismos análisis el acceder a textos modelo no es tan significativo, sobre todo para la población de LEA II. Coincidencia encontrada con el bloque anterior.
Situación de escritura académica	Situación de escritura (Momentos de redacción del texto)	Los momentos de escritura aparecen también como aspectos importantes para los tres grupos de participantes. En estos, la diferencia entre muy importante y poco importante no se modificó ostensiblemente para la entrada y la salida.
Escritura académica Género discursivo	Búsqueda y selección de fuentes relativas al contenido sobre el que se escribe.	La búsqueda y selección de fuentes se considera importante para los estudiantes; sin embargo, al analizar lo que sucede en la muestra de docentes, estos modificaron su perspectiva entre el momento pre y el post, lo que puede evidenciar una comprensión diferente de este proceso al concluir el curso.
Escritura académica Género discursivo	Toma de apuntes, elaboración de resúmenes y/o mapas	En cuanto a la toma de apuntes, elaboración de resúmenes y organizadores gráficos como mapas y otros, aparece una tendencia que puede ser importante sin presentarse de forma absoluta. De hecho, como se anotó anteriormente, los docentes en la encuesta post disminuyeron su percepción y por ello aumentó el número de respuestas en poco importante.
Escritura académica Identidad académica Género discursivo	Conexión entre las ideas propias y las fuentes seleccionadas	Este elemento es relevante para los estudiantes y los docentes. Si bien, sigue siendo característico que no se da una mayoría total para este ítem, sí se presenta una valoración significativa en cuanto a la conexión que se da entre las ideas propias y las fuentes que se revisan.
Situación de escritura académica	Trabajo con pares (análisis de ideas; sugerencias para la escritura)	Para los tres grupos el trabajo con los pares es importante en el momento pre; sin embargo y como se anotó, en el post para la muestra de docentes este factor no es tan relevante o a lo sumo, se da una revaloración que disminuye su valoración como muy importante. Factor importante, ya que

		la escritura como proceso de comunicación necesita de ese intercambio para el desarrollo de las ideas.
Escritura académica Género discursivo	Reescritura y ajuste de ideas	Como parte del proceso de escritura la reescritura y ajuste de las ideas es importante. Los estudiantes y docentes coinciden en la valoración en cuanto al valor que tiene esta acción y es claro que se considera relevante para generar una mayor apropiación y dominio de las ideas desarrolladas.
Escritura académica Género discursivo	Evaluación del profesor	Para los tres grupos la evaluación es importante dentro del proceso de escritura. De hecho, es significativo que para los estudiantes de LEA I y II sea clave y no haya mayor cambio entre el momento pre y el post; sin embargo, los docentes sí tienen una transición ligera en cuanto a su importancia en la medición hecha en la escala de salida.

Bloque tres - Tipos de consultas al desarrollar un texto escrito

Este bloque se midió a través de tablas de contingencia que pueden ser consultadas en el informe compartido en el Drive. Aquí se presenta un comparativo simple entre lo encontrado para los dos momentos pre y post. A continuación, se expone lo sucedido para los tres grupos.

LEA I – Pre y post

La tabla 189 muestra los datos obtenidos sobre las opiniones de los estudiantes frente a las consultas.

Tabla 189

Comparativa Pre y Post LEA I Consultas al desarrollar un texto escrito

Aspecto	Resultados Pre	Porcentaje	Resultados Post	Porcentaje
Al desarrollar un texto escrito, ¿realiza algún tipo de consulta?	357 estudiantes respondieron afirmativamente	96.7%	239 estudiantes respondieron afirmativamente	95.6%
Consultas de apoyo a la escritura en revistas, blogs, libros texto etc.	337 estudiantes respondieron afirmativamente	92.8%	227 estudiantes respondieron afirmativamente	92.3%

Consultas relativas al contenido sobre el que escribo en revistas, blogs, libros texto etc.	322 estudiantes respondieron afirmativamente	88%	219 estudiantes respondieron afirmativamente	88.3%
Consultas a algún profesor de las asignaturas que curso.	193 estudiantes respondieron afirmativamente	54.5%	112 estudiantes respondieron afirmativamente	46.5%
	161 estudiantes respondieron negativamente	45,5%	129 estudiantes respondieron negativamente	53.5%
Consultas en <i>workshops</i> sobre escritura.	262 estudiantes respondieron negativamente	74.4%	181 estudiantes respondieron negativamente	75.7%
Consultas al profesor-tutor	202 estudiantes respondieron afirmativamente	57.2%	144 estudiantes respondieron afirmativamente	59.8%
	151 estudiantes respondieron negativamente	42,8%	97 estudiantes respondieron negativamente	40.2%
Consultas en cursos específicamente de escritura	111 estudiantes respondieron afirmativamente	31.4%	74 estudiantes respondieron afirmativamente	31.0%
	242 estudiantes respondieron negativamente	68,6%	165 estudiantes respondieron negativamente	69.0%

Como se puede apreciar, los resultados muestran una similitud notable tanto en el momento previo como en el posterior a la investigación. Las diferencias parecen estar relacionadas más con la cantidad de participantes que respondieron tanto en el inicio como en la conclusión del estudio que con una variación significativa en la percepción de la importancia de los factores mencionados.

En términos generales, se evidencia que la consulta de fuentes es una actividad considerada importante por los estudiantes de LEA I, siendo las consultas relacionadas con el apoyo a la escritura y las consultas sobre el contenido las más recurrentes. Por otro lado, la consulta a

profesores de la asignatura y a cursos orientados a la escritura obtienen una valoración considerablemente menor en cuanto a su importancia.

LEA II – Pre y post

Para LEA II la situación presentada se encuentra en la tabla 190.

Tabla 190

Comparativa Pre y Post LEA II Consultas al desarrollar un texto escrito

Aspecto	Resultados Pre	Porcentaje	Resultados Post	Porcentaje
Al desarrollar un texto escrito, ¿realiza algún tipo de consulta?	195 estudiantes respondieron afirmativamente	92.9%	117 estudiantes respondieron afirmativamente	95.1%
Consultas de apoyo a la escritura en revistas, blogs, libros texto etc.	181 estudiantes respondieron afirmativamente	91.9%	106 estudiantes respondieron afirmativamente	92.2%
Consultas relativas al contenido sobre el que escribo en revistas, blogs, libros texto etc.	174 estudiantes respondieron afirmativamente	88.8%	107 estudiantes respondieron afirmativamente	92.2%
Consultas a algún profesor de las asignaturas que curso.	106 estudiantes respondieron afirmativamente	54.4%	99 estudiantes respondieron afirmativamente	51,8%
	89 estudiantes respondieron negativamente	45,6%	55 estudiantes respondieron negativamente	48,2%
Consultas en <i>workshops</i> sobre escritura.	130 estudiantes respondieron negativamente	67.0%	41 estudiantes respondieron afirmativamente	36.3%
			72 estudiantes respondieron negativamente	63.7%
Consultas al profesor-tutor	125 estudiantes respondieron afirmativamente	65.1%	76 estudiantes respondieron afirmativamente	67.3%

		67 estudiantes respondieron negativamente	34,9%	37 estudiantes respondieron negativamente	32.7%
Consultas en cursos específicamente de escritura		73 estudiantes respondieron afirmativamente	37,8%	46 estudiantes respondieron afirmativamente	41.1%
		120 estudiantes respondieron negativamente	62,2%	66 estudiantes respondieron negativamente	58.9%

Si bien se observa una tendencia similar en cuanto a la importancia de la revisión de las fuentes y la valoración de las consultas de apoyo a la escritura y sobre el contenido, se aprecia una ligera diferencia en lo que respecta a las consultas en talleres y las consultas en los cursos específicamente dedicados a la escritura.

En el caso de las consultas en *workshops*, se destaca que inicialmente se percibían de manera negativa en el pre, pero esta percepción negativa disminuye en el post. Por otro lado, en relación con las consultas en cursos de escritura, se observa una leve disminución en la percepción positiva sobre su importancia en el periodo post en comparación con el pre.

Docentes – Pre y post

En el caso de los docentes, la tabla 191 recoge el comportamiento de esta población frente a lo consultado.

Tabla 191

Comparativa Pre y Post Docentes - Consultas al desarrollar un texto escrito

Aspecto	Resultados Pre	Porcentaje	Resultados Post	Porcentaje
Al desarrollar los procesos de escritura académica, ¿solicita a sus estudiantes que realicen algún tipo de consulta?	9 docentes respondieron afirmativamente	100%	9 docentes respondieron afirmativamente	100%

Consultas de apoyo a la escritura en revistas, blogs, libros texto etc.	7 docentes respondieron afirmativamente	77.8%	7 docentes respondieron afirmativamente	77.8%
Consultas relativas al contenido sobre el que escribo en revistas, blogs, libros texto etc.	5 docentes respondieron negativamente	55.6%	2 docentes respondieron negativamente	22.2%
	4 docentes respondieron afirmativamente	44.4%	7 docentes respondieron afirmativamente	77.8%
Consultas a algún profesor de las asignaturas que se cursan.	3 docentes respondieron negativamente	33.3%	8 docentes respondieron negativamente	88.9%
	6 docentes respondieron afirmativamente	66.7%		
Consultas en <i>workshops</i> sobre escritura.	9 docentes respondieron negativamente	100%	9 docentes respondieron negativamente	100%
Consultas al profesor-tutor	2 docentes respondieron negativamente	22.2%	8 docentes respondieron afirmativamente	100%
	7 docentes respondieron afirmativamente	77,8%		
Consultas en cursos específicamente de escritura	2 docentes respondieron negativamente	22.2%	9 docentes respondieron negativamente	100%
	7 docentes respondieron afirmativamente	77,8%		

El análisis general evidencia que no existe un cambio significativo entre la entrada y la salida; pero, es necesario enfatizar en lo sucedido con relación a la diferencia entre la consulta sobre el contenido, ya que en el *pre* no se consideraba tan importante, pero en el *post* se muestra otra idea. Es importante anotar que aquí se presenta una contradicción con una de las preguntas mostradas en el bloque anterior, en donde los docentes afirmaban que esta revisión no era tan significativa.

Otra idea interesante es lo sucedido en cuanto a las consultas en cursos de escritura, puesto que se aprecia que la tendencia cambió completamente y para los docentes, la consulta en cursos de escritura se marca de manera negativa. Este aspecto es interesante, ya que los cursos de escritura son los orientados por la muestra participante.

Triangulación de los aspectos encontrados en las respuestas de los estudiantes de LEA

I- II y docentes

Para este apartado, se analizaron las convergencias y divergencias encontradas sobre los tipos de consulta al desarrollar un texto escrito. Lo que se puede resumir en la tabla 192.

Tabla 192

Triangulación respuestas estudiantes – docentes Consultas al desarrollar un texto escrito

Aspecto	Estudiantes LEA I	Estudiantes LEA II	Docentes
Al desarrollar los procesos de escritura académica, ¿solicita a sus estudiantes que realicen algún tipo de consulta?	En este ítem los tres grupos se mostraron de acuerdo con la afirmación, valorando positivamente la revisión de textos para el desarrollo de los escritos. Se muestra esta tendencia en la entrada y la salida.		
Consultas de apoyo a la escritura en revistas, blogs, libros texto etc.	Se presentan convergencias para los tres grupos en cuanto a la valoración positiva que tiene la consulta de apoyo en diferentes fuentes. Esta situación se mantiene en el pre y en el post.		
Consultas relativas al contenido sobre el que escribo en revistas, blogs, libros texto etc.	Existen convergencias para los tres grupos sobre las consultas relativas al contenido. Los estudiantes mantuvieron ese mismo comportamiento en el pre y en el post; los docentes incrementaron su valoración positiva en el post.		
Consultas a algún profesor de las asignaturas que se cursan.	Este es tal vez uno de los puntos significativos de este bloque, ya que para los tres grupos la consulta a los docentes que imparten las asignaturas no se contempla con una valoración positiva. Llama la atención porque esto significa que el profesor que probablemente asigna la tarea no se considera fuente de consulta para el proceso a desarrollar.		
Consultas en <i>workshops</i> sobre escritura.	En esta se presenta una situación interesante. La percepción es negativa para este ítem en el momento pre y se da ese resultado similar para LEA I en el post; sin embargo, se dan variaciones para LEA II y para docentes, quienes lo valoran de forma positiva.		

Consultas al profesor-tutor	Para este caso se muestra que la consulta al profesor tutor es una cuestión positiva para estudiantes y docentes. Se diferencia la perspectiva tomada en cuanto al profesor de las asignaturas sobre quien se tiene una valoración negativa. Sin embargo, en caso del tutor se piensa que la consulta a este tipo de figuras sí es adecuada para el proceso de escritura.
Consultas en cursos específicamente de escritura	Para los tres grupos la consulta en los cursos de escritura no se valora positivamente. Este factor llama la atención puesto que los cursos de LEA son enfocados a la escritura, pero al ver estas respuestas podría evaluarse la perspectiva que tiene el grupo de estudiantes sobre las clases y su enfoque en el proceso escritor.

Bloque cuatro – Definiciones

Este último bloque se refiere a las definiciones que se analizaron siguiendo parámetros del análisis de contenido cuantitativo. Al respecto, se hicieron las comparaciones y se van a presentar las coincidencias que se dieron en cuanto a la repetición de términos, enfocados sobre todo al sentido que puede inferirse de los mismos.

Definición: lectura académica

LEA I

Lectura académica – pre y post

Para LEA I los resultados se analizaron involucrando, el análisis con filtro de entrada y salida (ver tabla 193); las palabras usadas con mayor frecuencia tras el análisis pre y post (ver tabla 194) y la figura que permite visualizar el comportamiento encontrado (ver figura 25).

Tabla 193

LEA I - Lectura académica – pre y post filtro

INSTRUMENTO DE ENTRADA Y SALIDA (FILTRO)	
UNIDAD DE ANÁLISIS	LECTURA ACADÉMICA
No DE ESTUDIANTES	252
No DE PALABRAS USADAS	697

No DE PALABRAS ANALIZADAS	402
No DE PALABRAS REPETIDAS	52

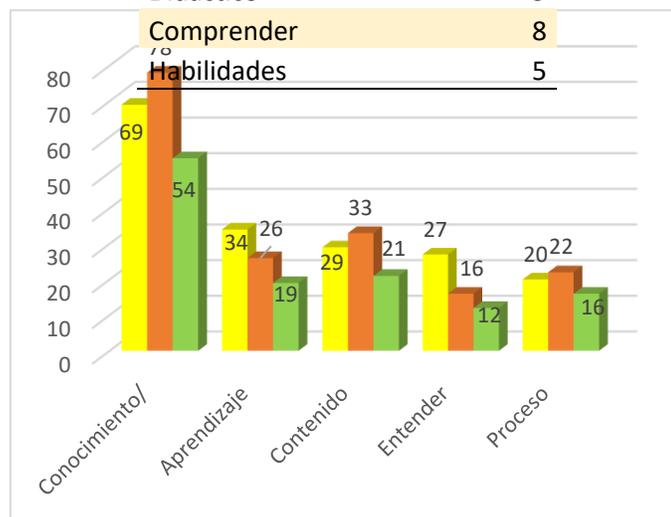
Tabla 194

LEA I - Lectura académica palabras más usadas – pre y post filtro

Palabra	Frecuencias
Conocimientos	54
Lector	24
Contenido	21
Aprendizaje	19
Aprender	18
Lecturas	17
Proceso	16
Entender	12
Adquirir	12
Comprensión	11
Información	9
Didáctico	9
Comprender	8
Habilidades	5

Figura 25

Representación gráfica – palabras asociadas a lectura académica pre – post LEA I



Para lectura académica los términos más repetidos se muestran sobre de los conceptos de “conocimientos”, “contenido” y “aprendizaje” como base para la acción de leer en sí. Posteriormente es clave destacar los términos de “proceso”, “entender”, “comprensión”, que

se enfocan sobre aquellos aspectos que hacen parte de los procesos de lectura académica. De hecho, llama la atención también que se complemente con las ideas de “*habilidades*” y se mencione además la “*didáctica*” como parte de los procesos lectores.

LEA II

Lectura académica – pre y post

Para LEA II los resultados se analizaron involucrando, el análisis con filtro de entrada y salida (ver tabla 195); las palabras usadas con mayor frecuencia tras el análisis pre y post (ver tabla 196) y la figura que permite visualizar el comportamiento encontrado (ver figura 26).

Tabla 195

LEA II - Lectura académica – pre y post filtro

INSTRUMENTO DE ENTRADA Y SALIDA (FILTRO)	
UNIDAD DE ANÁLISIS	LECTURA ACADÉMICA
No DE ESTUDIANTES	123
No DE PALABRAS USADAS	367
No DE PALABRAS REPETIDAS	118

Tabla 196

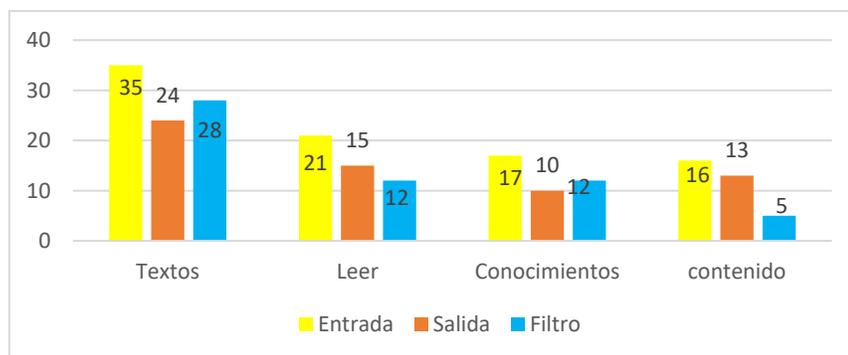
LEA II - Lectura académica palabras más usadas – pre y post filtro

Palabras	Frecuencias
Textos	28
Leer	12
Conocimientos	12
Lector	11
Contenido	9
Lecturas	9
Tema	8

Proceso	8
Conocimiento	8
Adquirir	7

Figura 26

Representación gráfica – palabras asociadas a lectura académica pre – post LEA II



Al revisar lo que sucede en la comparación entre la entrada y la salida, aparecen términos como “*textos*” y “*lecturas*” que se pueden considerar sinónimos; sin embargo, la atención gira hacia el término “*conocimiento*”, asociado además con “*proceso*” y “*temas*”. De esta forma la idea de la lectura académica pasa a ser enfocada, para los estudiantes de LEA II como un proceso que potencia los “*conocimientos*”.

Docentes

Lectura académica – pre y post

Para los Docentes los resultados se analizaron involucrando, el análisis con filtro de entrada y salida (ver tabla 197); las palabras usadas con mayor frecuencia tras el análisis pre y post (ver tabla 198) y la figura que permite visualizar el comportamiento encontrado (ver figura 27).

Tabla 197

Docentes - Lectura académica – pre y post filtro

INSTRUMENTO DE ENTRADA Y SALIDA (FILTRO)	
UNIDAD DE ANÁLISIS	LECTURA ACADÉMICA
No DE DOCENTES	9
No DE PALABRAS USADAS	41

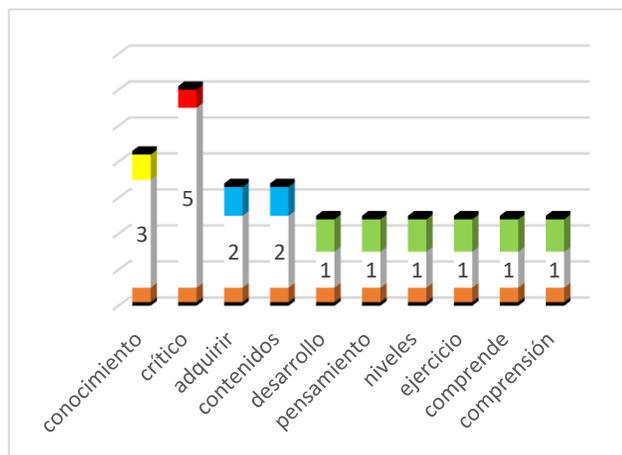
Tabla 198

Docentes - Lectura académica palabras más usadas – pre y post filtro

Palabras	Frecuencias
Conocimiento	3
Crítico	5
Adquirir	2
Contenidos	2
Desarrollo	1
Pensamiento	1
Niveles	1
Ejercicio	1
Comprende	1
Comprensión	1

Figura 27

Representación gráfica – palabras asociadas a lectura académica pre – post Docentes



Ante la similitud de la entrada y la salida se analiza aquí lo sucedido en cuanto a la definición de lectura académica. Los términos clave son los referidos a los “*conocimientos*”, los “*contenidos*” y los procesos de “*comprensión*”; sin embargo, también se puede destacar el término “*pensamiento*” y la mención que se hace al elemento “*crítico*” como parte importante de los procesos de lectura académica. También, en el campo de los docentes aparece la relación con los “*niveles*” de lectura, aspecto que se ha mirado para comprender la naturaleza de la enseñanza de la escritura en Colombia.

Convergencia de los aspectos encontrados en las respuestas de los estudiantes de LEA

I- II y docentes

Frente al concepto de lectura académica, las convergencias se presentaron sobre la lectura académica y el término “*conocimiento*”, el cual es el que se repite de forma constante en las respuestas revisadas. En este sentido, se encuentra que, para los tres grupos encuestados, al hablar de lectura académica los saberes cobran especial importancia, por cuanto se expone que al leer se aprende, como por el hecho de que la escritura implica la transmisión de conocimientos que son compartidos al momento de leer.

La revisión de los tres grupos mostró de manera contundente la asociación mencionada, siendo la única definición en donde se presentó una relación de manera tan absoluta.

Definición: escritura académica

LEA I

Escritura académica – pre y post

Para LEA I los resultados se analizaron involucrando, el análisis con filtro de entrada y salida (ver tabla 199); las palabras usadas con mayor frecuencia tras el análisis pre y post (ver tabla 200) y la figura que permite visualizar el comportamiento encontrado (ver figura 28).

Tabla 199

LEA I – Escritura académica – pre y post filtro

INSTRUMENTO DE ENTRADA Y SALIDA (FILTRO)	
UNIDAD DE ANÁLISIS	ESCRITURA ACADÉMICA
No DE ESTUDIANTES	252
No DE PALABRAS USADAS	750
No DE PALABRAS REPETIDAS	126

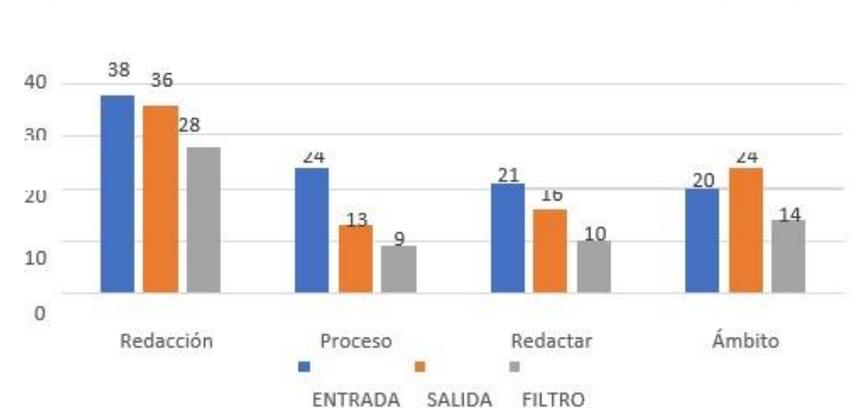
Tabla 200

LEA I - Escritura académica palabras más usadas – pre y post filtro

Palabra	Frecuencias
Redacción	28
Forma	19
Texto	19
Ámbito	14
Aprendizaje	12
Temas	11
Conocimiento	10
Redactar	10
Proceso	9

Figura 28

Representación gráfica – palabras asociadas a escritura académica pre – post LEA I



Para este concepto la palabra más usada fue la de “*redacción*” que se convierte en sinónimo de escritura. Sin embargo, cabe resaltar lo presentado con términos como “*texto*” y “*forma*” que aparecen continuamente y se enfocan a la mirada de la escritura académica en cuanto a las tareas que se dan en el ámbito académico y sobre las que giran las necesidades de adaptarse a una estructura determinada. Se conectan además palabras como “*ámbito*”, “*aprendizaje*”, “*conocimiento*” y “*proceso*” que están enlazadas a una relación con la escritura.

LEA II

Escritura académica – pre y post

Para LEA II los resultados se analizaron involucrando, el análisis con filtro de entrada y salida (ver tabla 201); las palabras usadas con mayor frecuencia tras el análisis pre y post (ver tabla 202) y la figura que permite visualizar el comportamiento encontrado (ver figura 29).

Tabla 201

LEA II – Escritura académica – pre y post filtro

INSTRUMENTO DE ENTRADA Y SALIDA (FILTRO)	
UNIDAD DE ANÁLISIS	ESCRITURA ACADÉMICA
No DE ESTUDIANTES	123
No DE PALABRAS USADAS	375
No DE PALABRAS REPETIDAS	122

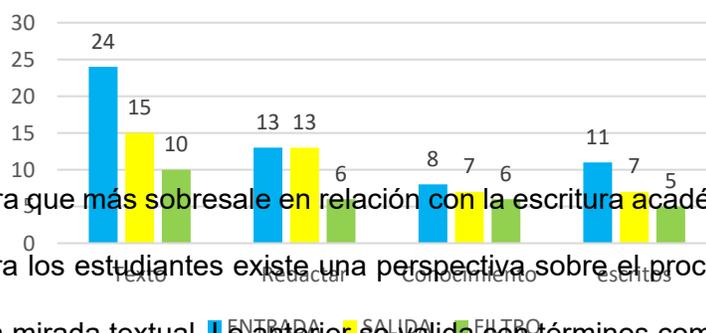
Tabla 202

LEA II - Escritura académica palabras más usadas – pre y post filtro

Palabras	Frecuencias
Texto	10
Forma	9
Manera	8
Realizan	7
Ensayos	7
Tema	6
Conocimientos	6
Escritos	6
Redactar	6
Aprendizaje	5

Figura 29

Representación gráfica – palabras asociadas a escritura académica pre – post LEA II



En LEA II la palabra que más sobresale en relación con la escritura académica es “*texto*”. Esto muestra cómo para los estudiantes existe una perspectiva sobre el proceso de escritura que se enfoca sobre la mirada textual. Lo anterior se valida con términos como “*forma*”, “*manera*”, “*escritos*”, y de hecho un género específico, el “*ensayo*”. Se destaca además que aparece el término “*redactar*” como sinónimo de escribir y así mismo que se menciona al “*conocimiento*” y al “*aprendizaje*” como resultado de dicho proceso.

Docentes

Escritura académica – pre y post

Para los Docentes, los resultados se analizaron involucrando el análisis con filtro de entrada y salida (ver tabla 203); las palabras usadas con mayor frecuencia tras el análisis pre y post (ver tabla 204) y la figura que permite visualizar el comportamiento encontrado (ver figura 30).

Tabla 203

Docentes – Escritura académica – pre y post filtro

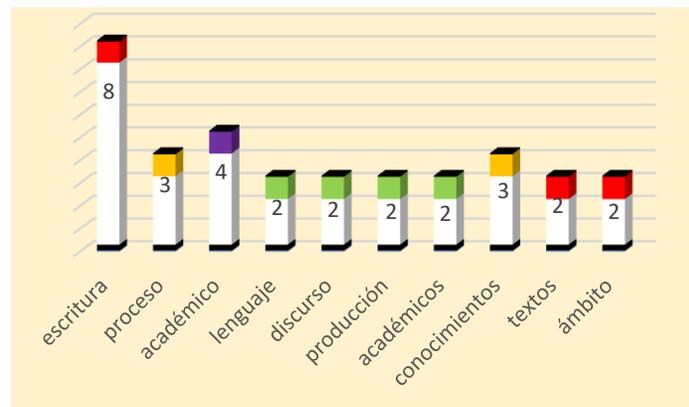
INSTRUMENTO DE ENTRADA Y SALIDA (FILTRO)	
UNIDAD DE ANÁLISIS	ESCRITURA ACADÉMICA
No DE DOCENTES	9
No DE PALABRAS USADAS	45

Tabla 204

Docentes - Escritura académica palabras más usadas – pre y post filtro

Definición	Frecuencias
Escritura	8
Proceso	3
Académico	4
Lenguaje	2
Discurso	2
Producción	2
Académicos	2
Conocimientos	3
Textos	2
Ámbito	2

Figura 30
 Representación gráfica – palabras asociadas a
 escritura académica pre – post Docentes



En la muestra de docentes para las definiciones sobre escritura académica priman términos como “*proceso*” y “*conocimientos*”, estos muestran una visión de la forma como se define el escribir y además se conecta con la perspectiva del saber. Llama la atención la alusión al “*lenguaje*”, puesto que las clases en donde se trabaja el proceso de escritura tienen que verse varias temáticas sobre ese sistema simbólico. Se destaca además la aparición de palabras como “*textos*” y “*discurso*” que remiten a la asociación que se da entre la escritura y el producto o resultado.

Convergencia de los aspectos encontrados en las respuestas de los estudiantes de LEA

I- II y docentes

En la revisión de los términos usados para referirse a la escritura académica, se muestra una predominancia de “*texto*” y “*forma*” para los estudiantes de LEA I y II, aspecto que aparece con menor intensidad en la muestra de docentes. De otro lado, al referirse a “*conocimientos*”, esta aparece en los tres grupos, pero se encuentra con mayor fuerza en la muestra docente puesto que es el término más utilizado. Se puede inferir que para los estudiantes escribir se asocia inmediatamente a lo que deben hacer, que en este caso es un texto, pero para los docentes, la concepción gira sobre el lado de los conocimientos.

Llama además la atención que en ninguno de los tres grupos se menciona el término “*comunicación*” como concepto clave para la definición de la escritura. Lo que deja entrever que escribir no está asociado a un acto comunicativo.

Definición: identidad académica

Estudiantes LEA I

Identidad académica – pre y post

Para LEA I, los resultados se analizaron involucrando el análisis con filtro de entrada y salida (ver tabla 205); las palabras usadas con mayor frecuencia tras el análisis pre y post (ver tabla 206) y la figura que permite visualizar el comportamiento encontrado (ver figura 31).

Tabla 205

LEA I – Identidad académica – pre y post filtro

INSTRUMENTO DE ENTRADA Y SALIDA (FILTRO)	
UNIDAD DE ANÁLISIS	IDENTIDAD ACADÉMICA
No DE ESTUDIANTES	252
No DE PALABRAS USADAS	693
No DE PALABRAS REPETIDAS	284

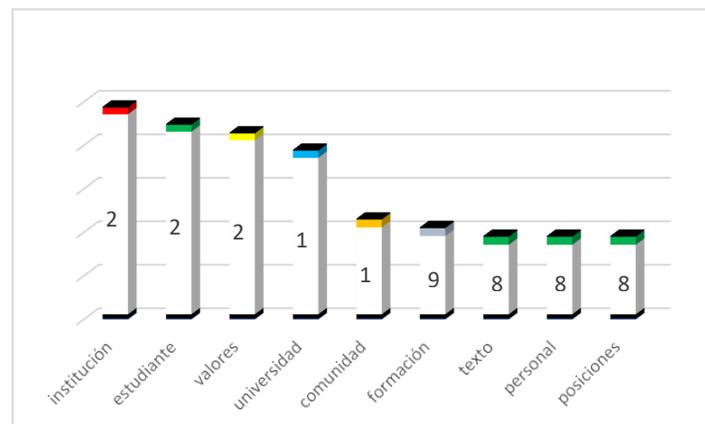
Tabla 206

LEA I - Identidad académica palabras más usadas – pre y post filtro

Palabra	Frecuencias
Institución	23
Estudiante	21
Valores	20
Universidad	18
Comunidad	10
Formación	9
Texto	8
Personal	8
Posiciones	8

Figura 31

Representación gráfica – palabras asociadas a identidad académica pre – post LEA I



En esta se destaca la asociación entre identidad académica con términos como “*institución*”, “*valores*”, “*universidad*”, “*comunidad*” y “*formación*”, lo que permite inferir que la identidad académica se asocia es más a un concepto institucional o derivado del lugar en donde se está,

que de una construcción propia del “*estudiante*”. Este último, también comprende otro grupo importante de términos con los que se asocia a lo “*personal*” y de forma muy leve a “*posiciones*” los cuales muestran que pueden existir dos formas de entender la identidad para los estudiantes. La primera, como producto del lugar en donde se está formando y la segunda, asociada a procesos más subjetivos que dan cuenta de lo que aparece en los “*textos*”, término también resaltado.

Estudiantes LEA II

Identidad académica – pre y post

Para LEA II, los resultados se analizaron involucrando el análisis con filtro de entrada y salida (ver tabla 207); las palabras usadas con mayor frecuencia tras el análisis pre y post (ver tabla 208) y la figura que permite visualizar el comportamiento encontrado (ver figura 32).

Tabla 207

LEA II – Identidad académica – pre y post filtro

INSTRUMENTO DE ENTRADA Y SALIDA (FILTRO)	
UNIDAD DE ANÁLISIS	IDENTIDAD ACADÉMICA
No DE ESTUDIANTES	123
No DE PALABRAS USADAS	291
No DE PALABRAS REPETIDAS	103

Tabla 208

LEA II - Identidad académica palabras más usadas – pre y post filtro

Palabra	Frecuencias
Valores	13
Cultura	13

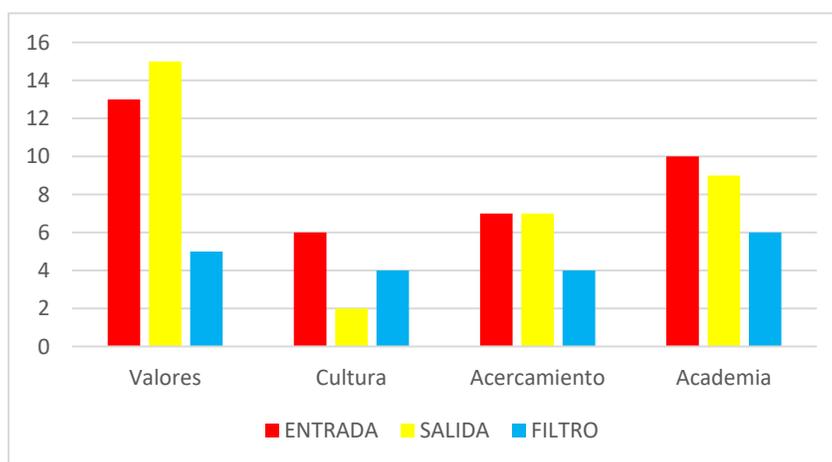
Figura 32

Representación gráfica –

Acercamiento	10
Academia	10
Institución	7
Ámbito	6
Dimensiones	6
Culturales	6
Posiciones	5
Características	5

palabras asociadas a

identidad académica pre – post LEA II



El comportamiento de los términos que aparecen, tras el filtro realizado para este grupo, muestra que la identidad académica se entiende para estos estudiantes como un conjunto de “valores”, lo cual explica la aparición de términos como “cultura”, “academia” e “institución”. Es decir, la identidad académica se manifiesta como la construcción de lo personal, pero en función de aquello que permite pertenecer a una comunidad en general. Aparece también el término “posición”, pero la asociación que se hace con esta no se desarrolla de una forma tan contundente.

Docentes

Identidad académica – pre y post

Para los Docentes los resultados se analizaron involucrando el análisis con filtro de entrada y salida (ver tabla 209); las palabras usadas con mayor frecuencia tras el análisis pre y post (ver tabla 210) y la figura que permite visualizar el comportamiento encontrado (ver figura 33).

Tabla 209

Docentes – Identidad académica – pre y post filtro

INSTRUMENTO DE ENTRADA Y SALIDA (FILTRO)	
UNIDAD DE ANÁLISIS	IDENTIDAD ACADÉMICA
No DE DOCENTES	9
No DE PALABRAS USADAS	62

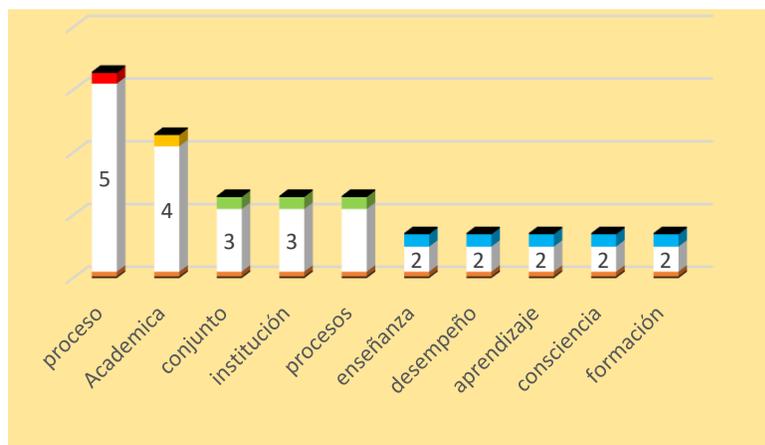
Tabla 210

Docentes - Identidad académica palabras más usadas – pre y post filtro

Palabra	Frecuencias
Proceso	5
Académica	4
Conjunto	3
Institución	3
Procesos	3
Enseñanza	2
Desempeño	2
Aprendizaje	2
Consciencia	2
Formación	2

Figura 33

Representación gráfica – palabras asociadas a identidad académica pre – post Docentes



El comportamiento de los datos muestra que hay una asociación de términos que pueden parecer un tanto dispares, pero que están mostrando una lógica interesante. En un primer grupo vemos que se asocia la identidad al “proceso” que se da cuando se está en una “institución” y se responde a las condiciones de “enseñanza” y “aprendizaje” que rodean a la “formación”. Este juego de palabras abstractas llama la atención porque no mencionan al estudiante. Así mismo, se habla de “consciencia”, pero en términos del conocimiento sobre sí mismo, que también se liga con las palabras expuestas. Todo esto da a entender que sobre la identidad académica los docentes pueden asociar dichos términos a la formación e incluso a las relaciones con la institución, más allá de la idea de la construcción de una identidad dentro de una comunidad académica determinada.

Convergencia de los aspectos encontrados en las respuestas de los estudiantes de LEA I- II y docentes

La convergencia que se evidencia de manera característica es que la identidad académica tiene un fuerte vínculo con la institución en donde se están desarrollando los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto se ve con fuerza para los grupos de LEA I y LEA II, pues las respuestas giraron sobre todo en el contexto universitario. Para los docentes la relación con la identidad es mucho más abstracta, ya que, si bien mencionan al contexto universitario como base, la asociación se da sobre los procesos de formación, sin involucrar, como se dijo, al estudiante.

Lo que puede evidenciarse en este análisis, es que para los tres grupos no hay claridad sobre dicho concepto, lo cual puede ser comprensible para el grupo de estudiantes de LEA I y LEA II, pero llama la atención para los docentes. Puesto si los estudiantes están insertos en comunidades académicas establecidas para su formación disciplinar, el concepto de identidad marca la tendencia en cuanto lo que aprenden e interiorizan.

Definición: género argumentativo

LEA I

Género argumentativo – pre y post

Para LEA I los resultados se analizaron involucrando el análisis con el filtro de entrada y salida (ver tabla 211); las palabras usadas con mayor frecuencia tras el análisis pre y post (ver tabla 212) y la figura que permite visualizar el comportamiento encontrado (ver figura 34).

Tabla 211

LEA I – Género argumentativo – pre y post filtro

INSTRUMENTO DE ENTRADA Y SALIDA (FILTRO)	
UNIDAD DE ANÁLISIS	GÉNERO ARGUMENTATIVO
No DE ESTUDIANTES	252
No DE PALABRAS USADAS	640
No DE PALABRAS REPETIDAS	251

Tabla 212

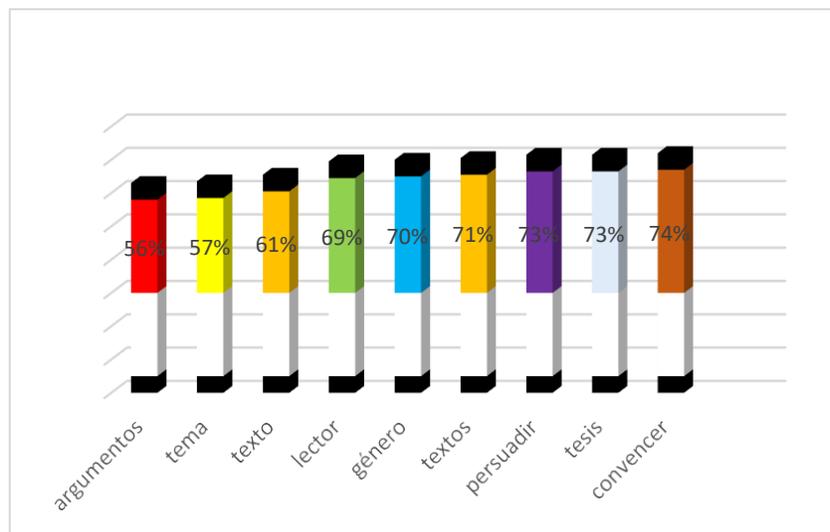
LEA I – Género argumentativo palabras más usadas – pre y post filtro

Palabra	Frecuencias
Argumentos	44
Tema	43
Texto	39
Lector	31

Género	30
Textos	29
Persuadir	27
Tesis	27
Convencer	26
Punto	26

Figura 34

Representación gráfica – palabras asociadas a género argumentativo pre – post LEA I



Para LEA I prevalecen los términos de “argumentos” y “tema” como los puntos principales, lo cual hacen referencia a los elementos constitutivos del género. Así mismo, sobresale el “texto”, puesto que la mirada sobre lo argumentativo se centra con especial atención al producto o lo que se escribe. “Persuadir” y “convencer” como las intenciones comunicativas que tiene este género y también incluyen al “lector”, como aquel a quien se dirige lo que escriben; apoyándose también en el papel de la “tesis” o del “punto” de vista, que también es mencionado.

LEA II

Género argumentativo – pre y post

Para LEA II los resultados se analizaron involucrando el análisis con el filtro de entrada y salida (ver tabla 213); las palabras usadas con mayor frecuencia tras el análisis pre y post (ver tabla 214) y la figura que permite visualizar el comportamiento encontrado (ver figura 35).

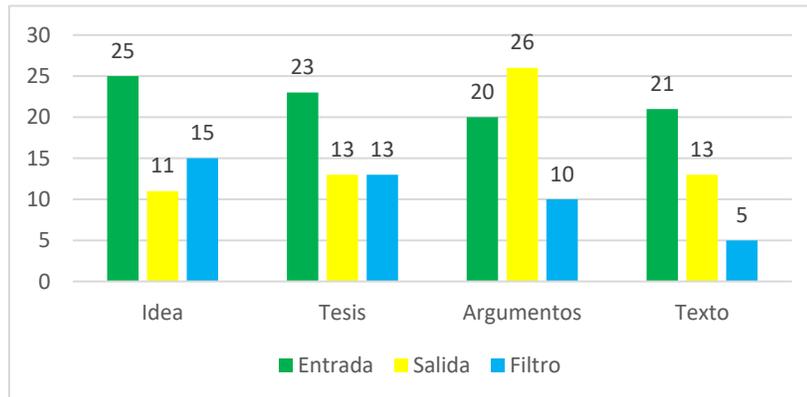
Tabla 213*LEA II – Género argumentativo – pre y post filtro*

INSTRUMENTO DE ENTRADA Y SALIDA (FILTRO)	
UNIDAD DE ANÁLISIS	GÉNERO ARGUMENTATIVO
No DE ESTUDIANTES	123
No DE PALABRAS USADAS	314
No DE PALABRAS REPETIDAS	121

Tabla 214*LEA II – Género argumentativo palabras más usadas – pre y post filtro*

Palabra	Frecuencias
Idea	15
Tesis	13
Argumentos	10
Texto	5
Género	5
Autor	5
Persuadir	5
Punto	5
Lector	5
Forma	5

Figura 35*Representación gráfica – palabras asociadas a género argumentativo pre – post LEA II*



Para LEA II los términos principales son los enfocados hacia elementos constitutivos del género argumentativo, por ello, aparecen aspectos como “*idea*”, “*tesis*”, “*argumentos*” e incluso “*forma*” y “*texto*”. Esto muestra una perspectiva del género en relación con su estructura y aspectos que permiten su elaboración, mas no se enfoca en su contenido o dominio, ya que palabras como “*autor*”, “*persuadir*” y “*lector*” entran en el filtro con menos frecuencia. De hecho, estos últimos aspectos se dejan de lado y no se orientan sobre la perspectiva de que el género permite la comunicación.

Docentes

Género argumentativo – pre y post

Para los Docentes los resultados se analizaron involucrando el análisis con el filtro de entrada y salida (ver tabla 215); las palabras usadas con mayor frecuencia tras el análisis pre y post (ver tabla 216) y la figura que permite visualizar el comportamiento encontrado (ver figura 36).

Tabla 215

Docentes – Género argumentativo – pre y post filtro

INSTRUMENTO DE ENTRADA Y SALIDA (FILTRO)	
UNIDAD DE ANÁLISIS	GÉNERO ARGUMENTATIVO
No DE DOCENTES	9
No DE PALABRAS USADAS	55

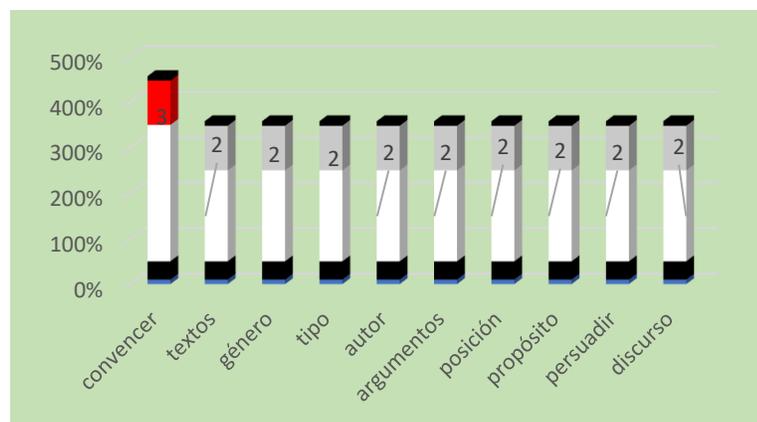
Tabla 216

Docentes – Género argumentativo palabras más usadas – pre y post filtro

Palabra	Frecuencias
Convencer	3
Textos	2
Género	2
Tipo	2
Autor	2
Argumentos	2
Posición	2
Propósito	2
Persuadir	2
Discurso	2

Figura 36

Representación gráfica – palabras asociadas a género argumentativo pre – post Docentes



Para el grupo de docentes se evidencia una mirada muy enfocada sobre la intención comunicativa del género, por ello, los términos de “convencer” y “persuadir”, así como el “propósito” aparecen mencionados. Se resaltan además palabras conectadas con la forma, ya que se nombra al “texto”, “tipo”, “argumentos” y “discurso” en cuanto la escritura de este tipo de géneros en el aula. Punto interesante también la mención que se hace del “autor”, puesto que involucra la idea de que al desarrollar el género se debe tener en cuenta quién es la persona de la que parte el proceso argumentativo.

Convergencia de los aspectos encontrados en las respuestas de los estudiantes de LEA

I- II y docentes

La convergencia central para este concepto se da sobre el texto y los elementos que hacen parte de la forma en cuanto a la construcción del género argumentativo. Por ello, para los tres grupos sobresale el término de “tesis”, “punto” o “posición” y así mismo el de “argumentos”. La revisión también permitió encontrar que en menor medida se habla de la intención que reviste, aunque se nombran aspectos como “persuadir” o “convencer” acompañados de “intención” o “propósito”.

Sin embargo, y a pesar de esas dos dimensiones, es evidente que la idea del género no se concibe en su perspectiva comunicativa, ya que la idea del lector y del autor no implicó, en ninguna de las tres revisiones hechas, el factor comunicativo o que se indicara un proceso comunicativo. Cuestionamiento que ha sido clave dentro del análisis de cada uno de los elementos constitutivos de la escala tipo *Likert*.

Definición: situación de escritura académica

LEA I

Situación de escritura académica – pre y post

Para LEA I los resultados se analizaron involucrando el análisis con el filtro de entrada y salida (ver tabla 217); las palabras usadas con mayor frecuencia tras el análisis pre y post (ver tabla 218) y la figura que permite visualizar el comportamiento encontrado (ver figura 37).

Tabla 217

LEA I – Situación de escritura académica – pre y post filtro

INSTRUMENTO DE ENTRADA Y SALIDA (FILTRO)	
UNIDAD DE ANÁLISIS	SITUACIÓN DE ESCRITURA ACADÉMICA
No DE ESTUDIANTES	252
No DE PALABRAS USADAS	638
No DE PALABRAS REPETIDAS	245

Tabla 218

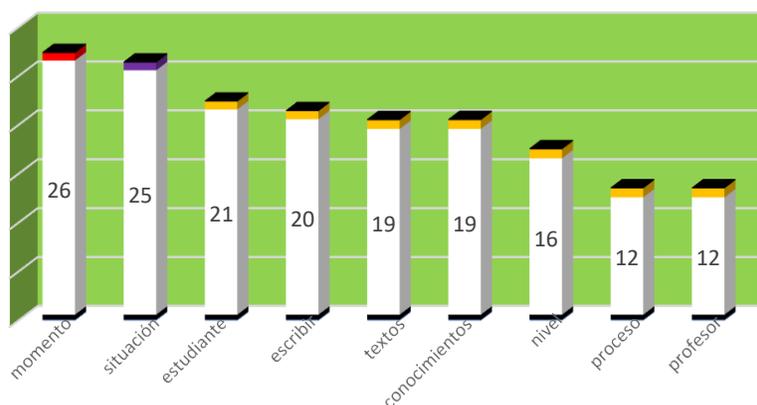
LEA I – Situación de escritura académica palabras más usadas – pre y post filtro

Palabras	Frecuencias
Momento	26
Situación	25
Estudiante	21
Escribir	20
Textos	19
Conocimientos	19
Nivel	16
Proceso	12
Profesor	12
Tema	12

Figura 37

Representación gráfica – palabras asociadas a situación de escritura académica pre – post

LEA I



Los estudiantes de LEA I se decantan por términos conectados a la situación en sí, pero desde una mirada muy general; es decir, usan palabras como “*situación*”, “*momento*” e involucran al “*profesor*” y al “*nivel*” dentro de esta percepción, mas no mencionan el salón o al aula de clase. Esta mirada también se enlaza con la acción de “*escribir*”, “*textos*”, “*conocimientos*” y “*temas*”, que suponen el sentido de las actividades de escritura en la asignatura. Finalmente, se destacan además “*estudiante*” y “*conocimientos*”, quienes intervienen en el proceso, pero no se resalta, por ejemplo, el trabajo entre pares.

LEA II

Situación de escritura académica – pre y post

Para LEA II los resultados se analizaron involucrando el análisis con el filtro de entrada y salida (ver tabla 219); las palabras usadas con mayor frecuencia tras el análisis pre y post (ver tabla 220) y la figura que permite visualizar el comportamiento encontrado (ver figura 38).

Tabla 219

LEA II – Situación de escritura académica – pre y post filtro

INSTRUMENTO DE ENTRADA Y SALIDA (FILTRO)	
UNIDAD DE ANÁLISIS	SITUACIÓN DE ESCRITURA ACADÉMICA
No DE ESTUDIANTES	123
No DE PALABRAS USADAS	295
No DE PALABRAS REPETIDAS	101

Tabla 220

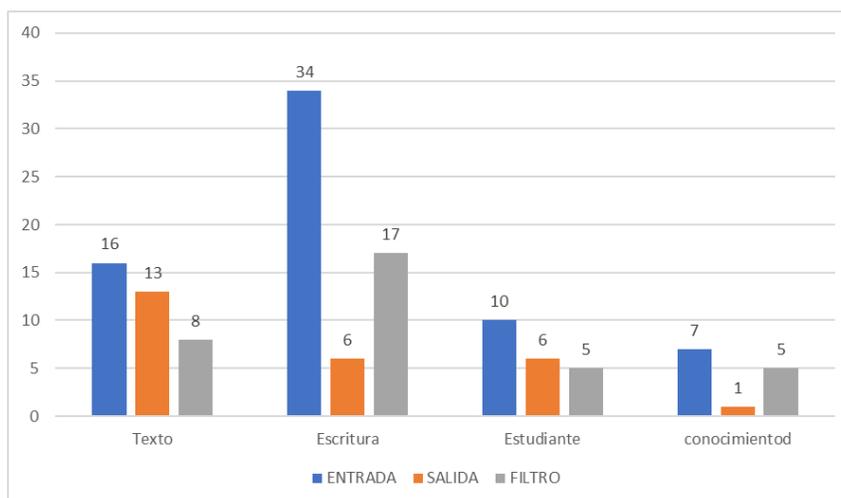
LEA II – Situación de escritura académica palabras más usadas – pre y post filtro

Palabra	Frecuencias
Escritura	17
Texto	8
Conocimientos	7
Nivel	7
Estudiante	5
Adquiridos	4
Situación	4
Escribe	4
Redactar	4
Contexto	4

Figura 38

Representación gráfica – palabras asociadas a situación de escritura académica pre – post

LEA II



LEA II presenta un comportamiento interesante sobre el concepto de situación de escritura académica, ya que los términos usados se conectan más a las acciones propias de escribir el texto, que de indicar cómo se dan las situaciones de escritura en un salón o en otros espacios académicos. Por ello, aparecen palabras como “*escritura*”, “*texto*”, “*escribe*”, “*redactar*” e incluso, “*nivel*”, que deja de lado el sentido de trabajar de manera mancomunada involucrando diversos géneros en la escritura. Es interesante que se mencione al “*estudiante*” y al “*contexto*”, pero no se alude, por ejemplo, a la comunicación o interacción que se puede desprender del concepto dado.

Docentes

Situación de escritura académica – pre y post

Para los Docentes los resultados se analizaron involucrando el análisis con el filtro de entrada y salida (ver tabla 221); las palabras usadas con mayor frecuencia tras el análisis pre y post (ver tabla 222) y la figura que permite visualizar el comportamiento encontrado (ver figura 39).

Tabla 221

Docentes – Situación de escritura académica – pre y post filtro

INSTRUMENTO DE ENTRADA Y SALIDA (FILTRO)	
UNIDAD DE ANÁLISIS	SITUACIÓN DE ESCRITURA ACADÉMICA
No DE DOCENTES	9
No DE PALABRAS USADAS	55

Tabla 222

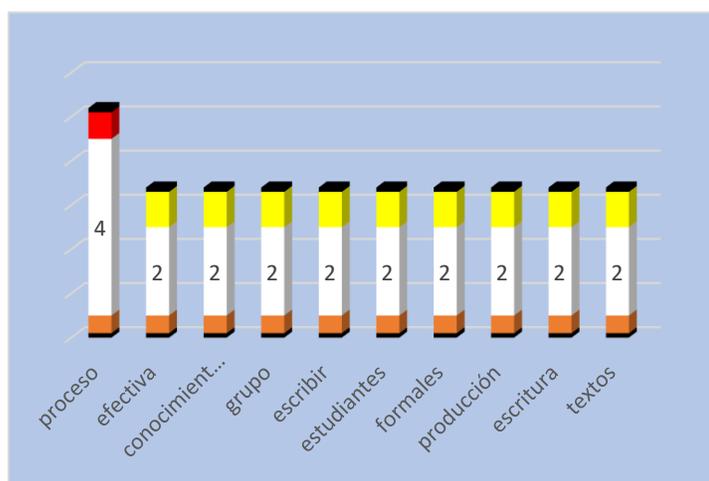
Docentes – Situación de escritura académica palabras más usadas – pre y post filtro

Palabra	Repeticiones
Proceso	4
Efectiva	2
Conocimientos	2

Grupo	2
Escribir	2
Estudiantes	2
Formales	2
Producción	2
Escritura	2
Textos	2

Figura 39

*Representación gráfica – palabras asociadas a situación de escritura académica pre – post
Docentes*



En el grupo de docentes, los términos asociados a situación de escritura académica mencionan al “*proceso*” como un factor determinante. Después se alude a la acción de “*escribir*”, mencionando a la “*producción*”, los “*textos*”, la “*formalidad*” y los “*conocimientos*” como parte de lo que implican las situaciones de escritura. Los *estudiantes* aparecen mencionados e incluso el *grupo*, sin embargo, esta mención no indica una revisión del trabajo cooperativo o entre pares que puede darse para el proceso de escritura.

Convergencia de los aspectos encontrados en las respuestas de los estudiantes de LEA I- II y docentes

La principal convergencia que se da entre los tres grupos se conecta con la percepción de que la situación de escritura académica se enfoca sobre todo en la escritura de los textos, mas no,

en las situaciones que se puedan dar en el contexto académico, ya sean las clases o en otros espacios. No hay mención al género discursivo y tampoco se hace referencia a la interacción, pero sí, a “*textos*”, “*conocimientos*” y “*escritura*”, que cumplen la función de mostrar que las situaciones se piensan sobre escribir, mas no sobre un intercambio comunicativo que permita el aprendizaje o al menos, la revisión de lo que se hace.

7.2 Discusión teórica en relación con los hallazgos obtenidos en el *Likert*

Después del análisis y la triangulación (Okuda y Gómez-Restrepo, 2005) de los datos obtenidos, se puede realizar una breve discusión teórica que aborde reflexiones sobre lo encontrado con la escala tipo *Likert*. Para ello, analizarán de manera general los tópicos más evidentes del estudio realizado.

El primero tiene que ver con la percepción sobre la importancia de la escritura para la formación académica. La revisión mostró que se considera un proceso importante, pero al presentarse variaciones en las muestras, que no acogen del todo la idea, se puede entender lo que Castelló (2011) y Bazerman (2012), enuncian en cuanto a la comprensión que se tiene de este proceso. Es decir, escribir es relevante, pero no se alcanza a dimensionar de qué manera o no se ha abordado de esta forma para el desarrollo de los procesos en el campo de la escritura. En ese sentido, tanto estudiantes como docentes consideran que lo es, pero no están completamente convencidos de ello. Analizando además lo sucedido con la conceptualización que se hizo sobre la escritura académica, ya que la revisión mostró que se concibe en su dimensión textual, pero no se aborda como un proceso comunicativo clave (Bazerman, 2008).

Así mismo, es posible mencionar lo expuesto en función de la relación entre escribir y aprender (Klein, 1999 y Bazerman, 2009). Se mostró cómo este proceso no se asocia de manera directa a la generación de conocimiento, porque no hay una tendencia directa a considerar que a

través de la escritura puede generarse un saber. Sí se menciona el término conocimiento que aparece involucrado en casi todas las respuestas en las que se conecta con la escritura, pero la forma como se involucra genera algunas dudas. Esto debido a que no es posible determinar si es el conocimiento sobre la escritura, es decir como proceso metacognitivo o si lo que se sugiere es que el conocimiento que se deriva de dicho proceso, en cuanto a generar saber e intercambiar el mismo a través de los textos que se escriben.

La mirada de la escritura que permite ser parte de comunidades discursivas (Ivanič, 1998) e incluso como proceso que potencia el desarrollo de la identidad académica (Castelló, et al., 2011), que como se pudo apreciar en los resultados, no es del todo claro para los participantes. De hecho, la valoración dada sobre la autoría y la creencia de que no se deben mostrar trazos de quien escribe, al realizar el texto, lo evidencian perfectamente. Esta revisión se puede cerrar resaltando lo que Bazerman (2014) reconocía como la “pérdida de la voz del estudiante”, mostrada en lo que indican las respuestas obtenidas. Lo cual, además está complementado con lo obtenido en las definiciones encontradas sobre identidad académica, que no se van hacia la configuración del estudiante como sujeto inserto en una comunidad discursiva específica, sino que se muestra como producto de la filosofía y valores de la institución en donde se encuentra.

La intertextualidad ocupa un papel muy importante aquí, al igual que el dominio de ciertos géneros discursivos que se manejan dentro del proceso de escritura (Miller, 1984; Camps y Uribe, 2008). Es interesante encontrar que para los tres grupos la revisión de las fuentes tiene un papel clave al momento de escribir, lo cual se confirma con lo obtenido en el tercer bloque de la escala tipo *Likert*. Llama la atención, que las distinciones entre la revisión de modelos y la revisión de saberes tienen una carga diferente, lo cual puede entenderse en la percepción de que es el profesor quien indica qué hay que hacer y cómo hacerlo, aunque, también se

puede referir a lo expuesto por Baaijen (2014), quien planteaba que es el estudiante quien toma decisiones sobre lo que necesita al escribir.

El punto que más sobresale en cuanto a la intertextualidad es lo manifestado por Calle-Arango, et al. (2021), quien evidencia la relación que existe entre esta y la identidad de quien escribe. Las decisiones tomadas, que pueden ser para este caso el involucrar o no los modelos y otros tipos de géneros al escribir, demuestran el dominio y conocimiento que se tiene sobre el papel que se cumple al estar inmersos en los procesos de escritura.

Vale la pena también conectar lo encontrado en cuanto a los géneros discursivos. Por un lado, la naturaleza y papel que cumple el género como actividad (Camps y Uribe, 2008), pero la cual no se alcanza a hacer evidente en lo manejado dentro del contexto universitario. Al ser consultados sobre sus concepciones, para los estudiantes la naturaleza dinámica o comunicativa de estos no es contemplada; así mismo, la percepción sobre la autoeficacia (Mustafá, et al., 2012) influye de manera marcada en la idea del dominio de los géneros, por ejemplo, los estudiantes de LEA I consideraban que eran más hábiles en la escritura de textos narrativos, pero al presentar el post, esta idea disminuyó, lo que indica que al cursar la materia notaron que su dominio o experticia no era el adecuado.

Así mismo, como se referenció en dos apartados anteriores, el género consultado, en este caso el argumentativo, mostró para los tres grupos participantes opiniones similares en cuanto a la forma o estructura que este debe tener en cuenta, sin embargo, su dimensión comunicativa no se abordó. Esto mismo se evidencia en la valoración dada a la estructura por parte de las personas participantes, quienes le dan un significado altamente importante dentro de los procesos de escritura, pero al buscar una característica más marcada del género como una actividad social no fue posible evidenciarla dentro de los términos usados para definirlo.

Finalmente, la visión que se tiene sobre la situación de escritura académica, más allá de corresponder con la perspectiva asumida en este trabajo, demuestra la ausencia del trabajo colaborativo o la no percepción de la escritura como actividad social que implica interacción. Lo revisado en relación con Vygotsky (1986) enuncia la comprensión de las actividades y de la necesidad de interactuar para desarrollar aprendizajes, que, en términos de lo visto en la escala tipo *Likert* no alcanza a mostrarse, ya que la interacción o el aprendizaje con pares no se implica como un factor relevante. Lo que también se encontró en el concepto construido, por cuanto no se hizo mención del trabajo con pares dentro de las definiciones ofrecidas.

7.3 Análisis de resultados – Entrevistas semiestructuradas

Los datos obtenidos y el análisis de las ideas de los estudiantes y los docentes entrevistados facilitaron la identificación de una serie de ámbitos que permiten comprender la riqueza de la información presentada por la muestra descrita. El proceso seguido para la operativización del discurso de los informantes, tal y como se describió en el capítulo del *Diseño metodológico*, permitió identificar, categorizar y relacionar un conjunto de afirmaciones que aislamos como citas⁴ después de un proceso de análisis a partir de una serie de redes semánticas que apuntaban a unas consideraciones concurrentes para la población.

En ese sentido, se toma la codificación axial como parte del proceso indicado por Mayring (2000) y lo expuesto por Palacios (2016) en cuanto a la saturación y reducción de las citas y los códigos que surgieron a partir de estas. Debido a ello, se organizaron cinco ámbitos bajo los cuales se orientaron los datos cualitativos obtenidos. En este proceso se buscó no solo la operativización de los datos obtenidos, sino, además, entender cómo se conectaban los

⁴ La matriz de análisis se puede consultar en el siguiente enlace:
<https://drive.google.com/drive/folders/1pAP77Ga0QZC0Sp4yxM2JbUWD6vfZtWmv?usp=sharing>

Como se alcanza a apreciar en la tabla anterior, cada uno de los ámbitos corresponde con las palabras clave; así mismo, se reconoce lo sucedido para las tres poblaciones, en tanto el número de citas recogidas y relacionadas con los términos concurrentes.

A continuación, se presentará el acercamiento realizado a partir de los ámbitos; para lo cual, se organizará primero por la muestra (docentes - estudiantes) y posteriormente se compararán y analizarán los datos obtenidos.

7.3.1 *Ámbito [1] “Enseñanza / Aprendizaje”*

Este ámbito se organizó a partir de las citas relacionadas con el proceso de enseñanza – aprendizaje de la escritura académica; aquí se evidenció una concurrencia de términos como aprender, enseñar, conocer, pensar y escribir géneros discursivos. De esta manera, el primer ámbito, organizado así por tener el mayor número de citas relacionadas, se entiende como aquel que habla sobre la forma como se ha trabajado a la escritura académica en los escenarios educativos en los cuales han participado docentes y estudiantes. Es bueno resaltar que no se orienta solo a lo que sucede en el contexto universitario, sino además incluye el proceso previo de formación recibida en la básica secundaria. Aquí es clave anotar que además de la enseñanza, entra el aprendizaje como factor distintivo de este ámbito. En su mayoría, las intervenciones analizadas mostraron una tendencia hacia la manera como se han abordado las prácticas sobre la escritura, manifestando su percepción sobre aspectos claves que se hicieron comunes a lo largo de los análisis.

Organización de las palabras claves para el *Ámbito [1]*

Antes de analizar lo encontrado en este ámbito, es conveniente comprender el significado dado a cada una de las palabras claves que permitieron la organización de las citas. A continuación, se presenta la manera como se concibieron dichos términos y su comportamiento en función de los aspectos mencionados en las intervenciones de los

participantes. Para ello, se definirá cada uno, lo que permite entender la forma como se llevó a cabo la codificación axial dentro de este ámbito.

La información recogida para el ámbito [1] se presenta en la tabla 224.

Tabla 224

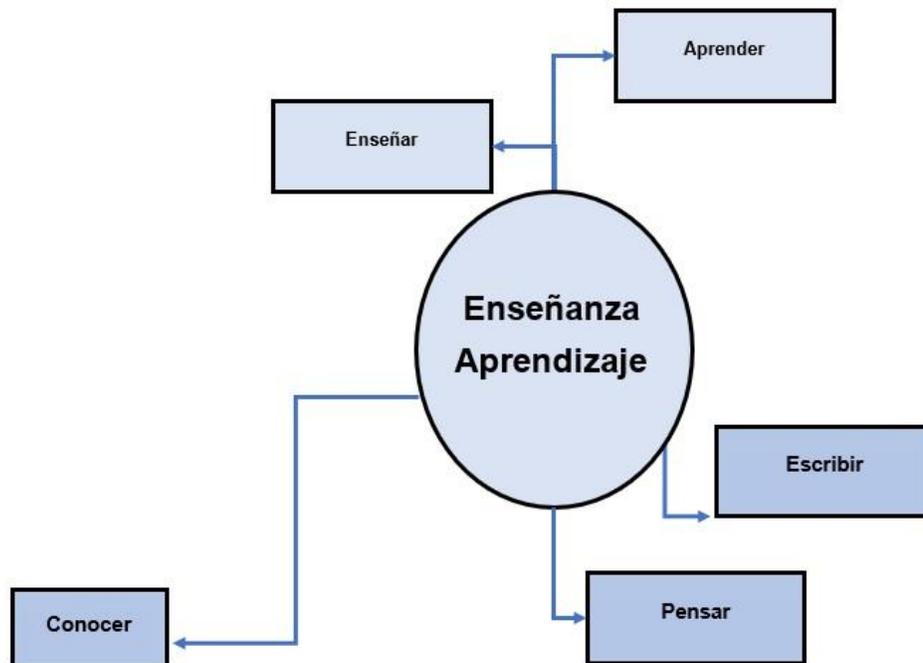
Organización ámbito 1

Ámbito	Total citas	%	Palabras clave	Subtotal citas	%	Docente		LEA I		LEA II	
						Subtotal citas	%	Subtotal citas	%	Subtotal citas	%
[1] Enseñanza /Aprendizaje	214	25,20%	Enseñar	60	28%	56	93.3%	3	5%	1	2%
			Aprender	96	45%	2	2.1%	47	49%	47	49%
			Conocer	4	2%	4	100%	-	0%	-	0%
			Pensar	30	14%	1	3%	9	30%	20	67%
			Escribir	24	11%	-	0%	6	25%	18	75%

En este ámbito aparecen cinco (5) palabras clave que constituyeron la red que se presenta en la figura 40.

Figura 40

Red de palabras claves – ámbito 1



Cada uno de los términos se definió de la siguiente manera:

Enseñar: hace referencia a la acción que involucra a docentes y estudiantes en relación con la comprensión de la escritura dentro de un contexto formativo específico; lo cual se enfoca no solo en las concepciones que se tengan sobre dicho proceso, sino, además en las prácticas pedagógicas que se derivan de las mismas. En ese sentido, las citas que se agruparon en esta hablan de la manera como se da el proceso de enseñanza de la escritura y mencionan rasgos particulares en dicha acción. En su mayoría, se encontró una preminencia de la *Enseñanza del género discursivo*, siendo la población docente quien más mencionó este aspecto dentro de las respuestas dadas.

Aprender: se concibe dentro del proceso de comprensión y manejo de la escritura; hace referencia a la manera como se ha llevado a cabo el proceso y también el nivel de apropiación que se tiene en cuanto a la redacción de los textos. Las citas que se organizan alrededor de esta palabra permiten entender cómo se concibe el escribir y cuáles han sido las estrategias que adaptan los entrevistados al momento de hacerlo. Aparece aquí una tendencia con el *Aprendizaje de la escritura* y tiene una intensidad relevante en las afirmaciones hechas por los estudiantes de LEA I y II, respectivamente.

Conocer: entendida como la forma en la que los entrevistados plantean su conocimiento e incluso, desconocimiento, de algunos de los aspectos solicitados dentro de la entrevista hecha. Se agrupa en este ámbito porque sus afirmaciones, a pesar de verbalizar que no se tiene un dominio claro sobre algún aspecto requerido, sí permiten interpretar ideas relacionadas con el ámbito que se está analizando. En esta palabra clave se destaca la percepción sobre la *Identidad académica en la construcción del conocimiento* dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la cual surgió en las respuestas dadas por la población docente.

Pensar: se comprende como una de las características más relevantes que tiene la escritura, ya que se concibe que a través de esta se puede organizar el pensamiento. En esa

perspectiva, las citas aquí agrupadas muestran no solo una perspectiva sobre el acto de escribir, sino que centran su atención en que este les permite expresar las ideas, sin embargo, lo realizan desde perspectivas diferentes, aspecto que se va a analizar más adelante en cada una de las poblaciones entrevistadas. Se resalta la recurrencia de la Escritura como medio para organizar el pensamiento, sobre todo con los estudiantes de LEA II.

Escribir géneros discursivos: entendida como la acción concreta de producir todo tipo de textos pertenecientes a géneros discursivos académicos. Las citas que hacen parte de esta palabra clave muestran una tendencia a considerar qué implica la escritura del género, pero desde la perspectiva de las indicaciones o acciones seguidas para realizarlo en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en los escenarios académicos en donde se ha participado. Este tipo de consideraciones se encuentran sobre todo en la población de estudiantes de LEA II.

Como se puede observar, la correlación que existe entre estas palabras clave permite mostrar la comprensión que tienen los entrevistados sobre las unidades de análisis que sustentan el proceso de la investigación. A continuación, se presentará el análisis realizado para este primer ámbito, teniendo en cuenta lo dicho por los participantes, lo cual se agrupó teniendo en cuenta las características descritas anteriormente sobre la muestra.

Docentes

Para este grupo, la escritura académica ayuda a los estudiantes a expresar sus ideas de manera exitosa y también a apropiarse de los temas revisados. Se menciona de forma reiterada la manera como se da este proceso, entendiendo los dos niveles de formación, ya que para los estudiantes de LEA I, los docentes proponen un acercamiento hacia los textos de una manera más sencilla, entendiendo que son estudiantes noveles. En el caso de LEA II, la formación se aproxima más a la enseñanza enfocada hacia el dominio de ciertas formas textuales correspondientes al género argumentativo.

La selección de los géneros, en donde prima el argumentativo, se ve en función de la necesidad disciplinar que existe. Los docentes consideran que trabajan este género sobre todo porque es el más requerido en las diferentes disciplinas; además, que con este se siguen las directrices dadas desde la planeación curricular para la formación en la asignatura. Al hablar de las prácticas de enseñanza de la escritura, se considera importante partir del interés de los estudiantes, así como fomentar la práctica de los temas vistos y hacer revisiones, tanto de los textos que se escriben como de modelos y fuentes que son utilizados para escribir.

También se menciona la relación que tiene la identidad académica con la escritura, entendiendo que es a través del texto que los estudiantes pueden conectarse con su formación disciplinar. Sin embargo, para algunos esta idea no es tan clara y, de hecho, manifiestan que puede entenderse más en cuestiones empresariales o institucionales. A continuación, se van a analizar las tendencias que surgen en este ámbito.

a) Perspectivas sobre la enseñanza de la escritura académica

Los docentes se refieren a la enseñanza de la escritura académica en función de la riqueza que tiene dicho proceso para la formación de los estudiantes. Al analizar sus respuestas, se encuentra una marcada tendencia a realizar un acercamiento inicial entre los estudiantes que inician su proceso de formación y los diferentes tipos de textos que deben construir; sin embargo, para algunos docentes es el género narrativo el que les permite esa primera relación, por lo anterior, mencionan aspectos tales como *“lo narrativo me permite acercar a los estudiantes a lo que representa la escritura. Estos textos les ayudan a soltarse más en cuanto a lo que quieren decir y en algunos casos los motiva.”* (EA, Enseñar, Docentes, Susana) y también,

Yo privilegio al inicio la escritura del género narrativo, pues me parece una buena forma de que ellos se familiaricen con la escritura de textos como cuentos y así mismo que

se sientan como escritores antes de que empiecen con textos más complejos. (EA, Enseñar, Docentes, Héctor).

Aquí, lo narrativo se asume dentro de lo que catalogan más apropiado para *acercar* a los estudiantes nóveles, transición que se justifica en un plano de emotividad que es aquel que permite la adaptación al proceso escrito. Esta idea se justifica en expresiones como *“lo hago porque este les permite reconocerse, pensarse, examinarse, e incluso cogerle cariño a la escritura a fin de realizar hacer ejercicios de orden curricular y los que también no solo por orden curricular”* (EA, Enseñar, Docentes, Cristian) y *“en las primeras charlas que tengo con ellos viendo sus personalidades, creo que el género narrativo y el género literario mueven más su imaginación y les gusta, teniendo ellos la oportunidad de trabajar de una forma más efectiva”* (EA, Enseñar, Docentes, Santiago). Es decir, el género con el que se genera un vínculo especial es el narrativo, que sirve a modo de *preparación* para unas demandas discursivas más académicas, como lo son los textos que pertenecen al género argumentativo. En esta idea de la transición entre LEA I y LEA II se justifica además en la forma como se orientan los procesos sobre la escritura de los textos académicos. En ese sentido, los docentes plantean que *“en LEA I los textos redactados tienen que ver más con que sigan unas pautas y al ser más guiados no son de autoría propia, así los escriban ellos”* (EA, Enseñar, Docentes, Héctor), lo que se diferencia de LEA II, en cuanto *“lo que sucede es que en LEA II se construyen textos que sí son propios en cuanto a que salen de los intereses de los estudiantes”* (EA, Enseñar, Docentes, Héctor). La idea anterior muestra una visión interesante, ya que se habla de que el hecho de seguir las pautas o indicaciones que se dan para el proceso de escritura implica que el texto no es *propio*, pero al darse *libertad* en cuanto a la perspectiva temática se está asegurando la autoría de estos.

Otro aspecto para resaltar se sustenta en el nivel de conocimiento o apropiación frente al dominio de ciertas tipologías textuales. Los docentes son claros en que aquellos que inician

su formación profesional y se encuentran en el nivel inicial (LEA I), deben trabajar tipologías denominadas básicas y luego, cuando ya tengan un dominio más avanzado (LEA II), acercarse a textos como los ensayos, así, se plantea que *“se escriben los textos que solicita el programa. En LEA I, reseñas críticas y llegamos hasta el ensayo, el cual se refuerza en LEA II.”* (EA, Enseñar, Docentes, Sara), como también

En LEA I debemos orientar la reseña de una reseña crítica, entonces les propongo primero que se suelten leyendo la novela o cuento con el que estamos trabajando, que encuentren sobre qué les gustaría hablar y luego sí que vayan generando una posición sobre ello. Es más, una cuestión de ir enlazando, lo narrativo, lo estético y placentero con lo argumentativo, que lo veo más formal. (EA, Enseñar, Docentes, Santiago).

Idea en donde se sostiene la perspectiva del elemento diferenciador entre géneros y también la transición que hace parte de las concepciones que se tienen dentro de la enseñanza-aprendizaje de la escritura.

b) Algunas consideraciones sobre la enseñanza de la escritura

Dentro de las respuestas dadas por los docentes hay un acercamiento a lo que se denomina la enseñanza de la escritura y el proceso que se sigue. Aquí, existe un consenso frente a varios aspectos que consideran relevantes y que fueron evidentes durante el análisis de las ideas expresadas.

En primer lugar, se menciona el acercamiento a los modelos como estrategia para que los estudiantes comprendan qué deben escribir, lo que aparece en ideas como *“yo lo hago de una manera más experiencial, ya que les traigo reseñas que me gustaban y las leemos, así como ensayos e incluso trabajos de semestres pasados”* (EA, Enseñar, Docentes, César), *“Sí y no. Yo lo que hago es tomar textos de cursos anteriores para decir más o menos esto es lo que queremos producir y se involucra a los estudiantes en la revisión de textos similares”* (EA,

Enseñar, Docentes, Gonzalo) y *“yo parto de buscar un texto modelo que les sirva de base, por ejemplo, para LEA I, una reseña crítica.”* (EA, Enseñar, Docentes, Sara).

Para los docentes el elemento práctico es fundamental dentro del proceso de enseñanza de la escritura. Puesto que más allá de enseñar las tipologías y pautas, se busca que los estudiantes escriban o vayan desarrollando sus ideas de tal forma que sea comprensible para ellos el sentido de lo que escriben. En esta mirada se encierran expresiones como *“en ocasiones quedarse de una forma tan teórica y no práctica nos les permite dimensionar de lo que se trata el escribir”* (EA, Enseñar, Docentes, Héctor) y también

En cuanto a la forma concreta yo les presento un escrito hecho por mí, para que ellos vean cómo se hace, porque dentro de la teoría uno no puede entender qué debe hacer, entonces entre la teoría y la práctica se pueden presentar abismos que pueden resolver con la experiencia y la manera como se enlazan ideas, así les muestro la experiencia misma de llevar las cosas a cabo. (EA, Enseñar, Docentes, Cristian).

Lo que también se relaciona con aspectos temáticos vistos en clase, como el manejo de signos y la redacción de párrafos, *“¿Cómo lo trabajo? Primero desarrollo una pequeña estructura de lo que van a redactar y luego sí ya pido la redacción de párrafos o argumentos concretos, dependiendo si es reseña o es ensayo”* (EA, Enseñar, Docentes, Rodrigo) y, además, afirmaciones como

Cuando explico sobre la redacción del texto, parto de la oración para construir los párrafos (...) para hacerles ver la importancia de tener presente las bases para que luego lo que escriben esté enlazado y organizado de manera coherente, ya que así se le da sentido a lo que se quiere hacer (EA, Enseñar, Docentes, Susana).

El apartado de los docentes se cierra indicando que la mayoría de las reflexiones se centraron en la perspectiva de la enseñanza y no se profundizó, por ejemplo, en el proceso de aprendizaje de la escritura.

Estudiantes LEA I

El análisis del ámbito permitió encontrar que los estudiantes ven la escritura académica como un factor importante dentro de su formación. Esto implica un proceso en doble vía porque se puede reflexionar sobre lo que se sabe o se conoce y así mismo, la producción escrita motiva la investigación sobre nuevos temas o saberes. Para esta población, cuando se realiza un texto se debe ajustar lo que se quiere expresar y responder a aquello solicitado, es decir la actividad que debe llevarse a cabo.

Otro elemento que se presenta es que existe una asociación del género, en este caso el argumentativo, con la redacción de artículos académicos; sin embargo, es importante anotar que el ensayo es el texto más mencionado y sobre el que gira mayor parte de la experiencia de la formación en escritura. Si bien, la relación con la escritura y la formación disciplinar se enuncia de manera recurrente, algunos estudiantes manifiestan una separación que se da entre el proceso de escritura y la formación en campos como Ingeniería y ciencias exactas, en donde consideran, no es tan relevante.

Existe además una tendencia muy marcada al seguimiento de modelos, que implican la consulta en diversas fuentes y el cumplimiento de las indicaciones dadas por los docentes. De hecho, para varios estudiantes es clave seguir de forma muy puntual la elaboración de determinado tipo de texto, ya que solo así es posible alcanzar una valoración positiva.

A continuación, se mostrarán los elementos encontrados para la población de estudiantes de LEA I.

a) Reflexiones sobre el aprendizaje de la escritura

Lo planteado por los estudiantes de este grupo se entiende en tres momentos específicos en lo que, para ellos, se ubican los procesos de aprendizaje de la escritura. Así, hablan sobre la formación en educación básica y media, denominada así en Colombia, en la cual se exalta un vínculo inicial con este proceso, ya que afirman que escribir se aprende desde una edad muy

temprana, *“eso se aprende desde pequeños”* (EA, Aprender, LEA I, Brandon) y *“yo vengo aprendiendo a escribir desde que estaba en el colegio, entonces sí debe ser importante. Es más necesaria ahora que antes, ya que nos exigen cosas diferentes”* (EA, Aprender, LEA I, Ana), esto evidencia un lazo inicial que comienza desde el acercamiento al acto de escribir. Sin embargo, la efectividad de dicho aprendizaje se cuestiona, por cuanto aparecen expresiones como *“en el colegio escribía en algunas clases, no me iba muy bien, pero lo intentaba”* (EA, Aprender, LEA I, Brandon) y *“yo creo que la veo así porque mi experiencia escribiendo no ha sido muy agradable”* (EA, Aprender, LEA I, José).

Cuando se intenta profundizar en las ideas mencionadas, se evidencia que el aprendizaje se conecta con el dominio más que de la escritura, del código para construir las ideas. Ya que al profundizar sobre las razones para hablar del éxito o del fracaso en la realización de las actividades, aparece el seguimiento de las indicaciones que dan los docentes como factor primordial para dar cuenta de la efectividad de la tarea. No se habla del sentido o aprovechamiento de la escritura en dicho momento de formación, sino que se explica que lo importante es seguir con los parámetros dados, esto se explica en ideas como *“pues es similar en cuanto a elaborar lo que se me pide y cómo se me pide. Tienes que seguir indicaciones para los párrafos y demás.”* (EA, Aprender, LEA I, Julián).

b) Creencias sobre la escritura de los textos

Existen también creencias muy particulares sobre las estrategias que deben seguirse para escribir los textos. Aquí, se afirma directamente que *“veía que en el colegio debía escribir y lo que realmente era significativo era lo que yo creía. Eso me enseñaron”* (EA, Aprender, LEA I, Luisa). además de *“lo que escribía era más porque me parecía o mejor, lo que creía. De hecho, no me pidieron que buscara otro tipo de ideas, no se veía como algo importante.”* (EA, Aprender, LEA I, Julián). Afirmaciones que tienen alto valor para este trabajo, ya que muestran

una percepción muy marcada de la relación existente con el texto, en términos de lo personal o subjetivo y que implica un primer indicio de la posición inicial.

Al darse la transición y establecer lo que sucede en cuanto al aprendizaje en la universidad, aparece un segundo momento referido a lo que se vivencia en este contexto. Aquí, los estudiantes se separan de lo que escribían en el colegio o en su formación preuniversitaria y manifiestan que deben estar centrados sobre todo en los requerimientos e indicaciones más “formales” o académicas *“tal vez lo que cambia es que aquí no son cuentos y ese tipo de textos, sino más de la Universidad”* (EA, Aprender, LEA I, Julián). Para algunos de ellos, como se comentaba inicialmente, escribir implica el recurrir a modelos *“casi siempre es para guiarme sobre cómo escribir lo que me toca”* (EA, Aprender, LEA I, Brandon), *“te iba bien si aplicabas el modelo que se te entregaba”* (EA, Aprender, LEA I, Julián), *“lo que trato es de buscar modelos o escritos parecidos para que con base en ellos pueda escribir. Si son muy diferentes, pues no me iría bien porque no corresponden con lo que me están pidiendo”* (EA, Aprender, LEA I, Andrea) y, de hecho, existen algunos para los cuales la revisión de otras fuentes no es una tarea sencilla o lo suficientemente sencilla para realizar. Por lo anterior, manifiestan que *“en cuanto al contenido, como eso me lo piden, he ido aprendiendo a manejar páginas o autores, pero no es mi fuerte, es bien complejo a veces”* (EA, Aprender, LEA I, José).

Esta perspectiva se complementa además con la idea del proceso, que se entiende no como una actividad reflexiva que permite comunicarse, sino que se ve en la dimensión formal de seguir con las indicaciones, de las que nuevamente el profesor es quien lidera o afirma cómo llevar a cabo dicha tarea. Al respecto, los estudiantes afirman *“¿Proceso? Pues ha sido más bien sencillo, establecer qué debo hacer y seguir con las indicaciones”* (EA, Aprender, LEA I, Andrea), *“Yo tomé lo que me recomendó el profesor, con eso no perdí el hilo o por lo menos sabía qué debía hacer”* (EA, Aprender, LEA I, Ximena); sin embargo, es conveniente mencionar que algunos estudiantes, sobre todo los que han seguido una perspectiva diferente en los

procesos de formación sobre el texto escrito, manifiestan que *“me reafirmo en el valor de este proceso. Como escribimos todo el tiempo e intercambiamos ideas, entonces voy viendo cómo mejoro en lo que quiero decir. Si no ejercitara, no creo que pudiera lograrlo”*. (EA, Aprender, LEA I, Javier).

c) Otras implicaciones frente a la escritura

Un valor agregado, según los estudiantes, es que la escritura permite además la organización del pensamiento; asociación hecha en varias afirmaciones en las cuales se ubican expresiones como *“Yo creo que se conecta de varias maneras, cuando escribes tienes que organizarte para que la gente te entienda y por ello es relevante”* (EA, Pensar, LEA I, Julián) y *“al escribir organizamos las ideas de forma más clara”* (EA, Pensar, LEA I, Ana). Lo anterior, muestra que escribir también les permite comprender la manera en la que deben adecuar su discurso, ya que así es como pueden decir o plantear lo que quieren expresar. Es claro que al realizar la adecuación de las ideas se consigue un proceso cognitivo que redunda dentro de la formación que se tiene en la universidad; lo cual se manifiesta cuando se afirma que *“escribir ayuda a que las personas entiendan mejor sus ideas, las plasmen y puedan representar bien esas ideas”* (EA, Pensar, LEA I, Brandon); aquí, más que hablarse de un concepto epistémico, lo que se muestra es una idea de que la escritura ayuda a expresar, no a desarrollar, limitando la percepción de escribir a una dimensión netamente retórica.

Para la formación en el contexto universitario existe un especial interés por el género argumentativo, ya que se considera como aquel que permite el equilibrio entre la formación disciplinar y personal de quien aprende. Sin embargo, los estudiantes manifiestan poca claridad sobre la percepción de este en función de su intencionalidad comunicativa o ubicación dentro de un escenario concreto de formación y lo ven o limitan hacia la comprensión de este como tarea académica y a la suma de pautas para conseguir una calificación. Por eso, se afirma *“Yo pienso que sí y no, porque sí es importante el fundamento o la posición personal,*

pero entonces cuando los profesores nos exigen argumentar sobre autores conocidos, en ese momento se pierde el objetivo del argumento personal” (EA, Escribir géneros discursivos, LEA I, Ana), que permite comprender cómo las ideas o posiciones personales son relevantes siempre y cuando no se impliquen a otros, en este caso, autores.

Se considera que la revisión de fuentes es una validación de un discurso externo, más que interno y por ello se afirma que la intertextualidad se usa más para responder a lo que los docentes piden, que a ubicar una perspectiva que permita complementar o apoyar una idea que se está construyendo. Así, al hablar de género se refieren al texto y, las relaciones de intertextualidad se dan solo para mostrar la manera en la que se debe dar la construcción de este.

Vale la pena cerrar esta mirada a los hallazgos hechos mencionando dos tendencias que se evidenciaron en algunas respuestas. La primera es la idea de que la escritura es un proceso individual, ya que no existe un momento en el que se lleven a cabo intercambios en relación con los textos que se producen, sino que se afirma que la escritura se realiza de manera aislada; es decir, que a pesar de que se pueda considerarse a la escritura como un proceso comunicativo, este se da sin un intercambio entre pares que están en un mismo nivel de formación, *“no, de pronto responder preguntas o cumplir con las actividades, pero escritura, escritura no. Lo de resumen lo hicimos de forma individual”* (EA, Escribir géneros discursivos, LEA I, Andrea), como también, *“no, durante la clase hacemos lo sencillo o lo que se debe entregar ya. Los textos que se piden los hacemos nosotros en la casa”* (EA, Escribir géneros discursivos, LEA I, Ximena).

Otra idea que surge es que los estudiantes no solo hablan sobre la percepción que tienen en cuanto al aprendizaje, sino que además hablan de las estrategias seguidas dentro de la enseñanza de la escritura. Esto denota que no solo existe conciencia sobre lo que rodea al

proceso de escribir, sino que se perciben algunos puntos relevantes dentro de la metodología usada por los docentes.

Estudiantes LEA II

Se encuentra como perspectiva general que la enseñanza de la escritura implica seguir indicaciones, revisar modelos y consultar fuentes externas, elemento que se distancia del discurso encontrado en LEA I. Además, se reconoce la importancia que tiene la organización de las ideas en los procesos de escritura y se considera que la práctica y la orientación dada por los docentes son los elementos clave para que se dé un proceso de aprendizaje efectivo. Se reafirma además el papel que cumple la escritura dentro de la formación disciplinar, ya que por ejemplo en carreras como el Derecho, se concibe que a través de esta existe un manejo y posterior debate de ideas, así como la expresión de diferentes posiciones. Sin embargo, para otros estudiantes al escribir lo que hacen es canalizar y organizar la información recibida, mirada limitada al texto escrito como una forma de exponer, más que de analizar lo que se escribe o se quiere expresar. Es recurrente la manifestación de que la principal dificultad de todo este proceso se da en que la comprensión de lo que se debe hacer en ocasiones no se logra y por ello, no se alcanza una valoración positiva, razón principal para los procesos de escritura.

La intertextualidad deja de ser solo para la revisión de modelos y se implica además el acercamiento a autores y/o teorías que permitan la expresión de las diferentes perspectivas que se tienen. Sin embargo, esta visión la tienen los participantes de semestres más avanzados que se encuentran cursando la asignatura, puesto que fueron ellos, quienes cursan 5° y 7° semestre quienes refirieron esa visión de la consulta y el papel que cumple la misma en el proceso de composición de los textos.

Frente a las reflexiones anteriores, es necesario revisar los aspectos claves encontrados en esta población.

a) Percepciones sobre el proceso de escritura

Para esta población, en el aprendizaje de la escritura se considera clave la práctica, orientada tanto a la revisión de lo que se pide en las clases, como al perfeccionamiento de procesos a través de la revisión y la reescritura. Desde esta mirada, esa conciencia se da cuando se han atravesado niveles de formación más avanzados,

Lo que te decía antes, con la práctica. Uno en los primeros semestres no lo entiende porque no domina muy bien esa idea, pero luego, tanto los profesores como en las diferentes clases vas aprendiendo que se necesita llevar a cabo dicha revisión (EA, Aprender, LEA II, Alexandra).

También aparecen planteamientos como “Yo creo que debería escribir más, sé que suena extraño que lo diga, pero creo que la práctica y la corrección es lo que permite que aprenda, así que es lo que necesito.” (EA, Aprender, LEA II, Sandra) En donde no se presenta una visión de la escritura como respuesta a una actividad solicitada, sino a la perspectiva de que escribir es un proceso necesario y necesita de la práctica y la corrección. También se encuentran algunos estudiantes que afirman que “era más como haz lo que te decimos y de la forma que decimos para que sea efectivo y así lo aprendí” (EA, Aprender, LEA II, Jaime), que se reafirma además en “siento que lo que escribo está más conectado a lo que quiere leer el profesor que a lo que yo de verdad creo” (EA, Aprender, LEA II, Jaime), lo que evidencia que a pesar de que se trabaje en el desarrollo de un proceso a través de la escritura, algunos piensan que tiene sentido solo si se da gusto al profesor.

Otra tendencia se marca fuera de las clases orientadas a los procesos de escritura y se da, en este caso, con las asignaturas disciplinares en donde también se pide escribir. En estas clases, algunos estudiantes manifiestan que los docentes les dicen lo que deben entregar, mas no cómo hacerlo y eso ocasiona confusión frente a lo que se debe hacer “A veces no sabemos qué quiere el profesor y cuando entregas lo que pensabas que estaba bien pues, resulta que

no” (EA, Aprender, LEA II, Ángela); además de la convicción de que solo hay una forma de escribir, conectado a la visión del docente *“También cuando no nos dicen cómo hacer el texto, entonces lo que reviso son ejemplos, pero que no vayan a ser muy diferentes a lo que nos pudo decir el profesor”* (EA, Aprender, LEA II, Ángela) y *“A mí sí, pero a veces pasa que uno revisa justo el que no es igual al que se pide”* (EA, Aprender, LEA II, Nancy).

Otra percepción se asocia al manejo de la intertextualidad para escribir los textos solicitados. La revisión de modelos externos es importante, mas no es la única consulta que debe hacerse. Se percibe que se debe revisar, pero no de cualquier fuente *“Consulto lo que encuentre que sea reconocido. En las clases hemos aprendido que lo que se dice o se toma de internet no debe salir de cualquier lado, ya que se necesita reconocimiento”* (EA, Aprender, LEA II, Clara) o aparecen ideas en donde se refiere que eso valida el texto que se elabora, ya que *“por eso, puedes o no poner todo lo que crees, pero sí o sí, debes usar teoría, eso no se te puede olvidar. Si no usas libros o autores, entonces no sirve”* (EA, Aprender, LEA II, Nancy). Además, que al consultar o buscar se debe tener en cuenta el nivel de especialidad de lo consultado, *“yo busco sobre todo artículos académicos y páginas especializadas, ya que me han enseñado que las fuentes no pueden ser cualquier cosa”* (EA, Aprender, LEA II, Luis); cabe resaltar que el estudiante participante tiene un nivel más avanzado de formación y por ello, manifiesta esa idea.

Los estudiantes afirman que los procesos de escritura se desarrollan en solitario y, en algunos casos, no se dan en las clases sino en espacios diferentes, se encuentran expresiones como *“siento que lo que hacemos en LEA tiene muy pocos momentos de escritura”* (EA, Aprender, LEA II, Jaime), así como *“hemos aprendido a escribir de manera individual y pues, tenemos intereses y demás que son diferentes”* (EA, Aprender, LEA II, Luis). Se recalca además que se han escrito varios tipos de textos, tales como reseñas, resúmenes y ensayos.

b) La evaluación dentro del proceso de la escritura

En este grupo tomó mucha fuerza la idea de la evaluación, ya que la mayoría de los participantes ligaron la escritura de los textos a las valoraciones numéricas que recibían. Se distinguen dos tipos de intervenciones, aquellas que definen qué deben tener en cuenta para entregar los escritos (enseñanza) y otros que mencionan la calificación que se asignaba por lo realizado. En el primer aspecto, se tienen intervenciones como *“lo que escribimos se conecta es a los temas vistos, como, por ejemplo, signos de puntuación y conectores. Se supone que en los textos finales o con los que cerramos el semestre nosotros aplicamos lo que vimos”* (EA, Enseñanza del género discursivo, LEA II, Angie), en este, se menciona que en el texto final se deben reunir las temáticas vistas, lo que se suscribe al manejo de los temas desarrollados en las clases; es decir, la evaluación del texto se da en función del uso o manejo de lo visto.

Otros estudiantes comentan sobre la dificultad que implica el proceso de escribir, al respecto dicen *“el proceso de escritura ha sido difícil, porque siento que en ocasiones no entendía qué había que hacer y tampoco era muy constante en escribir; a veces, incluso me cuesta organizar mis ideas y argumentos de manera clara”* (EA, Enseñanza del género discursivo, LEA II, Jerónimo), se puede notar que la incomprensión de la tarea, sumado a la falta de constancia se asocia a otros factores para etiquetar a la escritura como difícil. De hecho, un estudiante se atreve a afirmar que *“en la Universidad nos enseñan a armar ideas, pero cuando hablamos de escribir estamos organizando lo que piensas y quieres expresar”*, lo cual cataloga una percepción de que lo que se enseña al escribir es organizar las ideas, pero que, en realidad, escribir es manejar lo que se piensa o se quiere expresar.

Al hablar de las valoraciones numéricas o de las calificaciones que se obtienen, para quienes cursan en LEA II es claro que la nota es necesaria. Al respecto, una estudiante expresa *“Pues bien, a que me valoran de forma positiva lo que escribo; sin embargo, también hago relación*

con la nota que se obtiene.” (EA, Enseñanza del género discursivo, LEA II, Alexandra), quien a su vez complementa la idea expuesta al decir que *“no solo está el hecho de que en las clases te puedan tomar como ejemplo, sino, además, por el hecho de que obtienes un 5.0, a eso me refiero”* (EA, Enseñanza del género discursivo, LEA II, Alexandra). Lo anterior muestra que el hecho de ser resaltado y además al obtener la calificación máxima se considera importante en el proceso conectado con la escritura de los textos solicitados. Sin embargo, se sigue como idea constante la reflexión de que *“los profesores nos comentan qué debemos hacer y así los construyes. Como te dije, el seguir con las orientaciones nos permite una mejor nota”* (EA, Enseñanza del género discursivo, LEA II, Santiago), que evidencia que la percepción de la escritura está más ligada a la orientación docente y no tanto a la reflexión personal.

c) Otras reflexiones sobre la escritura

Otras tendencias que se presentan se conectan con la idea de que escribir se relaciona con el pensamiento. En ese sentido, afirmaciones como *“la escritura me ayuda es a canalizar esa información y presentarla de una manera organizada”* y *“lo que más nos dicen es en cuanto al manejo de las ideas y es cierto, uno va organizando lo que quiere decir a medida que va escribiendo”* (EA, Pensar, LEA II, Clara) manifestadas por una estudiante, permiten comprender un aporte más del texto escrito a la formación que se sigue en la Universidad, reafirmado por otro estudiante quien expresa *“pienso que me ha ayudado a comprender, pero sobre todo a mediar con lo que quiero decir”* (EA, Pensar, LEA II, Luis).

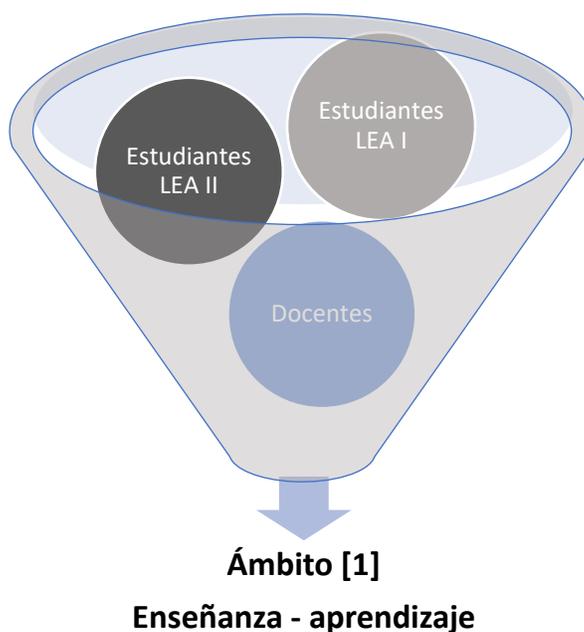
Este análisis se cierra resaltando la mirada que tienen los estudiantes de semestres más avanzados, quienes tienen percepción y claridad sobre el proceso escritor y el aporte que el mismo tiene en su formación disciplinar. Los que cursan 7° y 5° semestre sienten una conexión más definida con la escritura y se relacionan con ella en cuanto a las competencias y habilidades que desarrollan.

Triangulación y síntesis de aspectos destacables para el ámbito [1]

Se realizó un proceso de triangulación en el cual se identificaron los elementos generales que permiten la comprensión de lo que significan los procesos de enseñanza-aprendizaje de la escritura para este ámbito; proceso que puede resumirse en la figura 41.

Figura 41

Enseñanza-aprendizaje



Lo encontrado se comprendió primero entre los estudiantes de LEA I y LEA II y, posteriormente se relacionó con los aspectos obtenidos de la población docente.

Estudiantes de LEA I y LEA II

A continuación, se exponen las convergencias y divergencias presentadas en esta población en las tablas 225 y 226 sucesivamente.

Tabla 225

Convergencias ámbito 1

Convergencias

CONVERGENCIAS	ESTUDIANTES LEA I	ESTUDIANTES LEA II
<p data-bbox="246 898 591 930">Concepción de escritura</p> <p data-bbox="344 961 496 993">académica</p> <p data-bbox="354 1031 487 1062">(Enseñar,</p> <p data-bbox="354 1100 487 1131">Aprender,</p> <p data-bbox="367 1169 474 1201">Pensar,</p> <p data-bbox="360 1239 480 1270">Escribir)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="630 300 1474 594">- La escritura académica sí aporta a la formación disciplinar y por ende, debe trabajarse. Sin embargo, esta percepción se fortalece en semestres de formación más avanzados, ya que se refiere inicialmente que es relevante, pero no se alcanza a establecer en qué medida se ve así. <li data-bbox="630 632 1474 926">- Se considera que la formación recibida en cuanto a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la escritura han mostrado un interés porque se comprenda cómo llevar a cabo un texto; lo cual muestra diferentes estrategias o formas de trabajar en la materia de LEA e incluso en otras asignaturas. <li data-bbox="630 963 1474 1262">- A pesar de que se considere relevante la escritura, esta se ve en un plano netamente funcional, es decir, de presentar ideas que surgen “<i>fuera de</i>”. En ese sentido, el escribir se ve no como un proceso que permite aprender, sino que lleva es a la idea de comunicar. <li data-bbox="630 1299 1474 1598">- De otro lado, los estudiantes afirman que cuando escriben “organizan su pensamiento”. Lo cual se refiere que a que la escritura comunica, mas no permite el desarrollo de nuevas ideas. De hecho, esta función se mantiene como una constante en las ideas recogidas. 	
<p data-bbox="272 1839 568 1871">Proceso de escritura</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="630 1644 1474 1871">- El docente tiene un impacto importante en la generación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la escritura. Se rescata el seguimiento de indicaciones y revisión de modelos como una clave para la comprensión de lo que debe hacerse 	

<p>(Enseñar, Aprender, Pensar, Escribir)</p>	<p>al escribir. De hecho, su validación de lo que se escribe es fundamental.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para los estudiantes es evidente que el proceso se liga a hacer lo que le piden en la clase, más que a una estrategia consciente sobre la manera como aprende, desarrolla y produce sus ideas en el texto. Lo anterior, no refleja un ejercicio metacognitivo, sino que se queda en un seguimiento de etapas. - La redacción de los textos solicitados se hace de manera individual y no se contempla si existen espacios en los que se escriba de forma conjunta o se lleven a cabo prácticas entre pares.
<p>Género discursivo (Enseñar, Aprender, Escribir)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Para las dos poblaciones el género discursivo como tal es solo una clasificación textual e incluso limitada. Deja de percibirse en cuanto a la función que cumple en un plano social y tampoco se entiende en relación con las intencionalidades y/o situaciones comunicativas en las que se produce. - Se habla de una idea sobre el género argumentativo, pero esta se suscribe al manejo de ciertas directrices para su escritura; sin embargo, no se comprende en cuanto al manejo de una perspectiva personal y tampoco en la forma como este se inserta dentro de una dinámica dialógica.

Tabla 226

Divergencias ámbito 1

Divergencias

DIVERGENCIAS	ESTUDIANTES LEA I	ESTUDIANTES LEA II
<p>Concepción de escritura académica</p> <p>(Enseñar, Pensar, Escribir)</p>	<p>- Existe una separación entre la percepción de la escritura y la subjetividad. Lo anterior relacionado con el momento de formación de los estudiantes, ya que para LEA I, la escritura está en un plano más emotivo y conectado con su experiencia de formación previa (secundaria) y para los estudiantes de LEA II existe una visión más cercana a lo que han vivido académicamente en el contexto universitario.</p> <p>- Los estudiantes de LEA II mencionan el papel que toma la evaluación dentro del proceso de escritura y la plantean como un aspecto clave que va ligado a que se sigan las indicaciones dadas por los docentes. En el caso de LEA I, si bien hablan de que va mal o bien, no hacen mayor referencia a este aspecto.</p>	
<p>Intertextualidad</p> <p>(Enseñar, Aprender, Conocer, Escribir)</p>		<p>- Para las dos poblaciones es clave la revisión y consulta de fuentes externas; sin embargo, la diferencia fundamental se encuentra en lo que consideran debe revisarse. Para LEA I es clave la búsqueda de modelos y para LEA II se hace importante la mirada a las fuentes teóricas; aunque también se hace evidente que se considera que la revisión de las fuentes es mucho más importante que el manejo de la perspectiva personal o que implica la desaparición de quien escribe del texto que se produce.</p>

Género discursivo (Enseñar, Aprender)	- En LEA I se siente mayor afinidad con el género narrativo, ya que se considera que este permite la expresión de las ideas personales. En cambio, LEA II manifiesta o habla más sobre el género argumentativo e incluso el expositivo, ligado a la formación académica que van recibiendo en el ámbito universitario.
--	--

Estudiantes LEA I y LEA II y docentes

Posterior al análisis de lo sucedido con la población de estudiantes, se realiza la triangulación entre lo planteado por los estudiantes y lo dicho por los docentes, de donde se recogen las apreciaciones presentadas en las tablas 227 y 228.

Tabla 227

Convergencias ámbito 1 – docentes y estudiantes

Convergencias

CONVERGENCIAS	ESTUDIANTES LEA I - II	DOCENTES
Concepción de escritura académica (Enseñar, Aprender, Pensar, Escribir)	- Para los estudiantes y los docentes la escritura académica es clave dentro de la formación profesional y debe trabajarse por cuanto permite un mayor dominio de lo que se hace en el contexto universitario.	- Existe un plano emotivo que potencia la relación con la escritura académica, el cual es necesario para el desarrollo de las diferentes estrategias de acercamiento a este proceso.

<p>Proceso de escritura (Enseñar, Aprender, Pensar, Escribir)</p>	<p>- Se hace necesario el seguimiento de pautas y/o modelos para la producción de los textos. Estos permiten la apropiación y posterior dominio de las temáticas vistas en relación con los procesos de escritura académica. Sin embargo, los entrevistados coinciden en que la idea del proceso varía, lo cual muestra no un dominio metacognitivo de la elaboración de un texto, sino una percepción de este como seguimiento instruccional.</p>
<p>Género discursivo (Enseñar, Aprender, Escribir)</p>	<p>- El trabajo con los géneros es relevante, de hecho, se menciona mucho en las dos poblaciones, pero ambas coinciden en la percepción que se tiene sobre este como tipología textual. En ese sentido, no se identifica su sentido dentro de la experiencia de quienes aprenden y tampoco se vincula a una perspectiva dialógica, sino meramente textual.</p>

Tabla 228

Divergencias ámbito 1 – docentes y estudiantes

Divergencias

DIVERGENCIAS	ESTUDIANTES LEA I	DOCENTES
<p>Concepción de escritura académica (Enseñar, Aprender, Pensar,</p>		<p>- Si bien la escritura se considera clave no se tiene una percepción clara sobre lo que significa este término y el grado de importancia que tiene para la formación académica. Esto se sustenta en la forma como se habla de su impacto y el desconocimiento, en algunos casos de la generación de aprendizaje a partir de este.</p>

Escribir)**Proceso de escritura**

**(Enseñar,
Aprender,
Pensar,
Escribir)**

- Al referirse al proceso, para el docente es importante la comprensión de las pautas o las indicaciones que se deben tener en cuenta para escribir; sin embargo, para los estudiantes no es claro el término proceso y en algunos casos este se limita solo a cumplir para obtener una valoración final (nota) alta.
- La revisión de otras fuentes es otro punto interesante, ya que para los docentes es conveniente analizar el modelo para entenderlo en una perspectiva práctica o de ejemplo. Sin embargo, la percepción de los estudiantes es que deben seguir con un modelo establecido y, que al escribir no deben existir variaciones u otras posibilidades de realizar un ejercicio escrito.
- Los docentes hablan sobre el proceso que se sigue en las clases de LEA y mencionan que los estudiantes realizan ejercicios de escritura, lo que evidencia una idea de escritura con pares; sin embargo, los estudiantes plantean que escriben solos y consideran que no hay suficientes situaciones de escritura en las que se involucren con otros compañeros.

<p>Género discursivo</p> <p>(Enseñar,</p> <p>Aprender,</p> <p>Escribir)</p>	<p>- Para los docentes es evidente que el género argumentativo es clave dentro de la formación académica; sin embargo, para varios estudiantes, en particular de LEA I, aún no es clara la necesidad o relación que se tiene en cuanto al dominio o uso de dicho género.</p>
---	--

Discusión teórica en relación con el ámbito [1]

Los estudiantes consideran relevante a la escritura, sin embargo, la concepción que poseen sobre la misma y las prácticas que la rodean, limitan la apropiación de su experiencia en este campo. Esto, según Castelló (2002) es lo que restringe la efectividad del proceso escritor, puesto que no hay una visión de escribir como comunicación y por ello, se entiende como el cumplimiento de una tarea.

Las creencias de docentes y estudiantes entran en juego, ya que de estas dependen las prácticas de enseñanza-aprendizaje y las relaciones que además establezcan con la escritura. Buehl y Beck (2015) al referirse a las prácticas docentes y su relación con sus creencias, notaron que estas últimas son las que orientan el quehacer pedagógico y por ello, al leer las respuestas dadas por los docentes, su perspectiva sobre la escritura y lo que es importante hacer con ella implica la manera como orienta su didáctica. El punto álgido se ve al encontrar que, para los estudiantes, esto que cree el profesor que hace, por ejemplo, impulsar las actividades colaborativas, no coincide con la percepción de los estudiantes, quienes afirman que se sienten solos al momento de escribir.

Las concepciones de los estudiantes son un campo fuerte de abordaje en este estudio y se evidencian en el análisis hecho para el ámbito 1. Como lo afirma Kuntz,(1999), los preconceptos sobre la escritura influyen de manera importante en lo que sucede en las prácticas en el aula. Como se pudo observar, los estudiantes de LEA I tienen una conexión

fuerte con su desempeño previo en la formación secundaria o preuniversitaria y son más emotivos en cuanto a la percepción de lo que es escribir. En cambio, los estudiantes de LEA II, que ya han atravesado un ciclo inicial de formación, involucran no solo sus relaciones emotivas, sino, además, su percepción de una formación académica de la cual ya hacen parte. Kuntz, (1999), manifiesta que son los estudiantes de formación avanzada quienes más tienen conciencia sobre la importancia de la escritura. Esto se encontró con los estudiantes de LEA II que están en 5° y 7° semestre respectivamente, puesto que su mirada sobre la escritura se centró en que esta es significativa para su formación y consideran relevante dominarla. Lo cual, se puede resaltar en palabras de Ivanič (1998), al plantear que de esta manera los sujetos en el contexto académico se insertan dentro de las comunidades discursivas que existen en el plano de la formación universitaria.

No deja de ser altamente notorio que los estudiantes consideran las explicaciones y actividades que se dejan sobre la escritura insuficientes, puesto que no tienen la seguridad frente a lo que están desarrollando. Esto, según Hamman (2005), influye porque las estrategias metacognitivas que se tracen los estudiantes dependen del grado de seguridad que tengan frente al proceso de escritura. En el caso de la población de estudio, su discurso, sobre todo el de LEA II, manifiesta muchas dudas en relación con el sentido y la forma en que desarrollan sus textos, puesto que afirman que pese a creer que están haciendo bien la actividad o la tarea que implica el proceso de escritura, el resultado no era el esperado. Al respecto, De Smedt et al. (2023), le apuntan a que para los estudiantes tener información explícita sobre el conocimiento de la escritura es importante porque hace parte de sus estrategias a la hora de escribir.

En este ámbito también aparece la mirada sobre el género discursivo que se separa de las concepciones de Miller (1984); Camps y Uribe (2008) y Bazerman (2012), puesto que la predilección, de acuerdo con la información dada por estudiantes y docentes se centra en la

estructura y dominio de formas textuales, más que la comprensión retórica y dinámica de los géneros. Retomando a De Smedt et al. (2023), la estructura hace parte de las estrategias de enseñanza-aprendizaje de la escritura; sin embargo, la mirada exclusiva en el texto ocasiona que se pierda la naturaleza dinámica del género, su aporte a la formación disciplinar del estudiante e incluso su inserción a la comunidad discursiva, puesto que no le es claro el funcionamiento de los géneros propios de su área disciplinar.

Finalmente se resalta lo expuesto sobre el aprendizaje de la escritura como actividad individual. Al respecto, Molano y López (2007), plantearon que escribir se vuelve significativo y genera incluso una respuesta positiva cuando se orienta sobre comunicaciones efectivas específicas, pero al ser desarrollado de forma individual o aislada, este proceso dinámico y comunicativo no se vivencia. De hecho, dentro de la mirada de las estrategias metacognitivas, el grupo de pares puede aportar una reflexión sobre lo que se hace y la forma correcta de llevarlo a cabo, que de acuerdo con lo postulado por Vygotsky (1986) es lo que impulsa el aprendizaje.

7.3.2 Ámbito [2] “Autoconsciencia, crecimiento, identidad”

En este ámbito se recogen las percepciones sobre la escritura académica como factores que permiten el desarrollo del estudiante como sujeto consciente de su formación y además potencian la identidad y su crecimiento personal y profesional. Las palabras claves sobre las que se organizó este ámbito se refieren al “yo” y la “conciencia del yo”, que se pueden dar a través de la escritura como su expresión más subjetiva; lo objetivo y su conexión con lo que se escribe; el género como posibilitador de reflexiones y, el desarrollo del pensamiento crítico que despierta un alto grado de interés por parte de educadores y ha generado diversas estrategias que se conectan, en gran parte, con los procesos del lenguaje.

Organización de las palabras clave para el Ámbito [2]

En este ámbito las palabras clave quedaron organizadas de acuerdo con lo presentado en la tabla 229.

Tabla 229

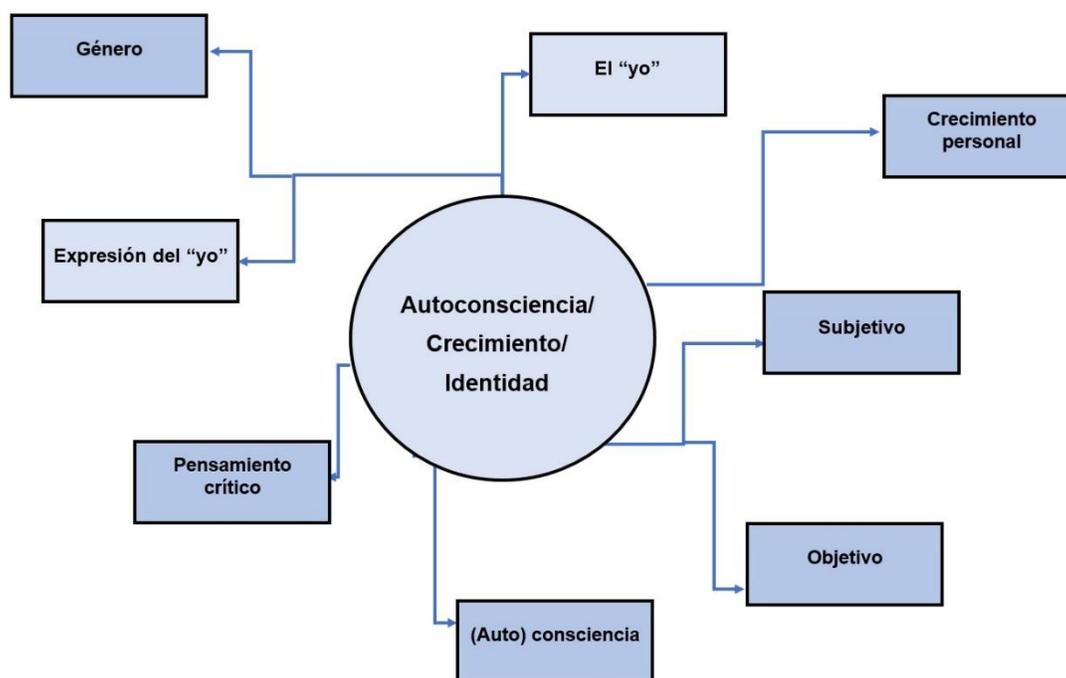
Organización ámbito 2

Ámbito	Total citas	%	Palabras clave	Subtotal citas	%	Docente		LEA I		LEA II	
						Subtotal citas	%	Subtotal citas	%	Subtotal citas	%
[2] Autoconsciencia /Crecimiento /Identidad	180	21,20%	El "yo"	37	21%	18	49%	7	19%	12	32%
			Expresión del "yo"	24	13%	-	0%	18	75%	6	25%
			Crecimiento personal	11	6%	7	64%	1	9%	3	27%
			Género	5	3%	1	20%	-	0%	4	80%
			Objetivo	48	56%	4	8%	16	33%	28	58%
			Subjetivo	37	44%	3	8%	23	62%	11	13%
			Pensamiento crítico	8	8%	6	75%	-	0%	2	25%
(Auto)consciencia	10	6%	10	100%	-	0%	-	0%			

Las palabras clave que orientaron la organización de este ámbito son el "yo", la expresión del "yo", la (auto) consciencia, el crecimiento personal, el género, lo objetivo y lo subjetivo y el pensamiento crítico. Estas aparece en la siguiente red, (ver figura 42).

Figura 2

Organización palabras clave-ámbito 2



Los términos encontrados se orientaron a partir de los siguientes significados:

El “yo”: se refiere a la visión del ser que toma sentido en el proceso de escritura, aquí no solo se muestra lo que significa escribir, sino la manera como dimensionan las diferentes experiencias vividas y los aprendizajes obtenidos a partir de esta. Se presentan posiciones encontradas sobre el valor que tienen las ideas propias, la manera en la que son expuestas, el valor que toman algunos géneros discursivos y la relación de los procesos de escritura con la formación disciplinar. Las reflexiones surgen de forma constante sobre lo que aparece como relevante para los estudiantes al momento de escribir y también si se pueden considerar como sujetos válidos al momento de hacerlo. Las categorías sobresalientes son las de Género discursivo e identidad académica (GDEIA), Identidad académica sin la escritura (IASE)

Expresión del “yo”: aquí se hace referencia a la manera como se crean relaciones entre el “yo” y los géneros que se desarrollan. La percepción de los participantes se centra en mostrar sus concepciones sobre la escritura académica, el valor que tiene este proceso para sí mismos y los aciertos y debilidades que se presentan cuando están construyendo sus ideas. Este aspecto fue característico para la población de LEA I y II, respectivamente. Sobresale aquí la categoría de Escritura como medio de expresión (ECME).

(Auto)consciencia: orientada hacia la creencia de que la identidad académica se desarrolla solo cuando el estudiante es consciente de que lo está haciendo. Lo cual implica que sea reflexivo sobre lo que escribe, dominando los diferentes géneros discursivos y utilizando sus ideas al escribir. Sin embargo, llama la atención que el concepto de identidad académica tiene un tinte exclusivamente cultural, ligado solamente al ámbito social en el que están los aprendices y no se habla de comunidades académicas y tampoco se conecta con su formación profesional. la tendencia en este término se da con los docentes y las categorías que se resaltan son las de Identidad académica como autoconsciencia (IAA) e Identidad académica sin la consciencia del estudiante (IASCE).

Crecimiento personal: se refiere a la perspectiva de que a través de la escritura los estudiantes logran desarrollar capacidades y competencias que las permitirán desenvolverse en contextos ubicados dentro y fuera del plano académico. Este crecimiento se asocia a lo que se hace o lo que significa escribir, mas no contempla la idea de que a través de la escritura se potencia el conocimiento o la integración del mismo. El término se asocia con mucha relevancia a la comunidad docente y se conecta con la categoría de Escritura como medio para crecer (ECMC).

Género: orientado sobre la mirada que tienen algunos estudiantes, quienes son los que en su mayoría presentaron este enfoque, de que los géneros discursivos tienen una conexión personal con sus prácticas en el campo de la escritura académica. Hay una conexión importante con el género argumentativo porque les permite la expresión de las ideas personales en conjunción con la mirada intertextual de otras fuentes de información. Se conecta principalmente con la categoría de Género discursivo e identidad académica (GDEIA).

Pensamiento crítico: enfocado en la percepción que tienen los docentes y algunos estudiantes de que la escritura potencia el desarrollo del pensamiento crítico. Este se percibe como base fundamental para los procesos pedagógicos, tomando un tinte conectado con la búsqueda de información, contrastación de ideas y toma de posición. La categoría que se relaciona con esta mirada es la de Escritura académica y pensamiento crítico (EPC).

Objetivo: la objetividad se entiende como un concepto que permea varias de las decisiones que se toman en la escritura de diferentes tipos de textos. Como se ha podido observar, es una constante la pregunta de docentes y estudiantes sobre el manejo de las ideas y la forma como se presenta la objetividad, como oposición al “yo” en sus prácticas de escritura. En esta mirada lo personal, emotivo o cercano se evade puesto en ocasiones se escribe solo por la nota o se tiene la percepción de que el texto escrito es lejano a los intereses de los estudiantes. Se conecta con la categoría de Escritura académica sin subjetividad (ESS).

Subjetivo: en este se comprende lo subjetivo en la perspectiva de los intereses y conexiones que se establecen con los textos escritos. Con una alta participación de los estudiantes de LEA I y II aparecen citas en donde se menciona la relación con los géneros, el plano emotivo y cercano con lo que se escribe. Se destaca también la percepción de los estudiantes sobre la importancia de evitar la subjetividad cuando escriben, debido a que consideran que no es adecuado para el contexto académico. Tiene conexión con la categoría de Escritura académica con subjetividad (ECS).

A continuación, se presenta lo encontrado para este ámbito [2].

Docentes

En esta propuesta investigativa se ha establecido que la escritura académica implica el desarrollo del pensamiento crítico y la intertextualidad, y tiene un impacto más allá del ámbito profesional, en la formación humanística del estudiante. Existe una relación entre el género argumentativo y la identidad académica, evidente en la escritura y en la expresión de aspectos distintivos propios del estudiante. Sin embargo, al analizar lo sucedido con las afirmaciones de esta población se encuentran percepciones que aluden a la comprensión de la identidad académica en un plano meramente cultural, que está sujeto a ser potenciado o no por el estudiante. Siendo además ambigua la manera como se entrelaza con los diversos géneros discursivos que se manejan en el contexto universitario.

Así mismo, los docentes manifiestan su perspectiva de la escritura como una práctica comunicativa generadora de ideas; sin embargo, notan que en varias ocasiones muchos estudiantes solo escriben por obligación, careciendo de goce y compromiso. De esta manera no es posible evidenciar la figura del “autor” en el acto de escribir, puesto que algunos aprendices asumen que la subjetividad no tiene lugar en la escritura. Idea que se explica cuando se separan completamente de lo que escriben, ya que esto no los representa o simplemente responden a una actividad que se deja en las clases de LEA.

a. Conceptualización de la identidad académica

La conceptualización de la identidad académica es el punto de partida para el análisis de lo que se presenta en este ámbito. Uno de los primeros aspectos a notar es la manera como los docentes intentan definir el concepto, involucrando aspectos que van desde la filosofía institucional y la forma como se evidencia la identidad en los textos que escriben los estudiantes. Al respecto, se recogen afirmaciones como

“Este estudiante que se forma en la universidad y que aprender del valor de la escritura, dejará una muestra o un rasgo distintivo de sí, de su representación con la universidad y de lo que cree en lo que escribe y ya que argumentar es presentar quién es o quién se es, es válido decir que hay relación.” (Autoconsciencia, crecimiento, identidad, El “yo”, Docentes César).

La definición muestra que hay una creencia en la identidad en cuanto a un proceso que se da en el escenario formativo en donde está el estudiante. Se menciona la visión sobre el elemento argumentativo, puesto que se considera que es en este en donde se ve quién es y como dice el docente, quién se es al escribir. Esto mismo se recoge con otra intervención docente en donde se expresa *“pienso en la identidad académica, como la autoconsciencia del lugar y el momento de mi vida en donde estoy.* (Autoconsciencia, crecimiento, identidad, Autoconsciencia, Docentes César).

La idea entonces gira sobre la perspectiva de identidad académica como parte de la consciencia del estudiante, quien manifiesta su sentido de pertenencia de diferentes formas, entre ellas, la escritura. Por ello, se afirma

“En ese caso yo diría que puede percibir de su escritura, porque yo identidad académica lo podría entender, sobre todo pues hablando de un estudiante alguien que es consciente y que tiene un sentido de pertenencia hacia diferentes, como se dice, como espacios de acceso a la cultura o si se quiere a la investigación, entonces yo en

ese caso lo puedo ver en el estudiante entendiendo en su escritura pues como escribió y cómo hizo su proceso investigativo” (Autoconsciencia, crecimiento, identidad, Autoconsciencia, Docentes, Rodrigo).

Esta idea tiene un matiz particular, ya que, a parte de los procesos de escritura, para el docente esta identidad académica también se muestra dentro de la investigación, como proceso implícito de la formación universitaria. Si bien habla del referente cultural, uno de los sentidos más comunes del concepto de identidad, asocia que es en la escritura en donde se puede ver lo que denomina sentido de pertenencia.

Sin embargo, para otros docentes no es claro a qué se refiere dicho término. En ese sentido, consideran *“no sé si hay un concepto de identidad académica, lo que yo pienso es que existe una identidad que construye el estudiante como parte importante de su propio proceso de reconocerse como aprendiz”.* (Autoconsciencia, crecimiento, identidad, Autoconsciencia, Docentes, Héctor). Se plantea una perspectiva que separa la identidad del aprendiz, como estudiante, de la identidad académica en sí, afirmando que se desconoce la existencia o no de este término. Más adelante el mismo docente expone que *“Si el estudiante no es consciente o no está interesado, pues no la va a desarrollar, pero si el estudiante sabe y es consciente de lo que se debe hacer o del proceso que está viviendo, la va a desarrollar.”* (Autoconsciencia, crecimiento, identidad, Autoconsciencia, Docentes, Héctor). Aspecto un tanto confuso en la respuesta, ya que no se entiende si se refiere a la identidad académica como tal o a la identidad del aprendiz, que mencionaba anteriormente.

Lo que es claro, al leer algunas de las intervenciones encontradas, es que la identidad académica no es un término que se encuentre presente o sea relevante para ellos. Lo que afirman se limita a mencionar una visión sobre la cultura y la filosofía institucional y en algunos casos, se sospecha que esta se enlaza con lo que se escribe, pero la dimensión de cómo se da o el abordaje sobre la misma no se presenta.

b. Relación entre la identidad académica y la escritura

En relación con algunas ideas expuestas, aparece también una conexión entre identidad académica y escritura, la cual se ve, para los docentes, de la siguiente manera,

“La identidad académica para mí es un concepto que se relaciona con ese autoconocimiento que se da a través de la escritura. Pienso que se trata de la apropiación, a través de un campo de estudio específico, del conocimiento. El cual se hace visible en los escritos de los estudiantes, ya que los muchachos plasman su saber y por medio de la escritura está su identidad académica, dentro de los saberes que proyectan.” (Autoconsciencia, crecimiento, identidad, Autoconsciencia, Docentes, Santiago).

Esta percepción que se recoge es tal vez una de las ideas más cercanas al concepto manejado en este trabajo sobre identidad académica. Se ubicó en este apartado porque el docente contempla el papel absoluto de la escritura, la idea del conocimiento como parte de la identidad y la forma como los saberes son proyectados. La diferencia radicaría en que no se enfoca también sobre la perspectiva transaccional, sino que habla más de la mirada transmisional de la escritura.

Otros docentes se mantienen en la perspectiva de la filosofía institucional, ya que afirman *“al ser el sello de una formación recibida, pues se ve en lo que se escribe, en este caso, en un texto argumentativo o el que sea”* (Autoconsciencia, crecimiento, identidad, “el yo”, Docentes, Gonzalo). Cuestión interesante porque lo que se menciona es la filosofía, no la formación disciplinar o el contexto en el que se desenvuelve el estudiante, aunque se asuma que en los textos argumentativos muestra su identidad, esta no se conecta con otras dimensiones de interrelación entre lo objetivo y lo subjetivo. Cuestión que plantea otro docente desde una perspectiva diferente, cuando afirma que la identidad académica está ligada a la posición personal, puesto que dice *“debo hacer la aclaración de que no se separa la identidad cuando*

se habla de argumentación, ya que la idea de este texto es manifestar tu posición personal, entonces difícil que no hables de lo que crees o piensas. (Autoconsciencia, crecimiento, identidad, “el yo”, Docentes, Néstor).

Aparece una percepción planteada por un docente sobre la idea de que el texto puede desprenderse de esa relación con la identidad, enfocado en lo que sucede en LEA I, puesto que al respecto afirma *“en LEA I los textos redactados tienen que ver más con que sigan unas pautas y al ser más guiados no son de autoría propia, así los escriban ellos.”* (Autoconsciencia, crecimiento, identidad, “el yo”, Docentes, Héctor). Al analizar lo expuesto, se evidencia que para el docente los estudiantes en su primer nivel de formación no son autores, paradójicamente, así escriban ellos sus textos. Contempla que el seguimiento de pautas y el hecho de que lo que escriben sea guiado le quitan el valor o el reconocimiento de la autoría a lo que escriben.

Los docentes muestran en sus intervenciones una concepción de la escritura, en cuanto a su carácter objetivo, como la manera en la que se garantiza el desarrollo del saber y se asegura una comprensión de lo que es escribir en el contexto académico. Definen a la escritura desde una mirada transmisionista, puesto que se encuentran expresiones como *“entiendo que escribir académicamente, se liga más a una acción en la que se quiere mantener o preservar el saber”* (Autoconsciencia, crecimiento, identidad, Objetivo, Docentes, Ana). Factor que le quita la posibilidad de pensar esta como un proceso comunicativo, ya que su objetivo central es reunir y transmitir información, que mantiene el saber de forma estática.

Otras perspectivas más radicales enuncian que la escritura en el contexto académico deja fuera *“otro tipo de intenciones comunicativas, como la escritura expresiva, la escritura emotiva, pues el contexto académico está pensado sobre el construir y avanzar en el conocimiento.”* (Autoconsciencia, crecimiento, identidad, Objetivo, Docentes, Néstor). Visión que puede mostrar una percepción de la escritura académica como posibilitador del conocimiento y del

saber, pero también la expone en un plano meramente externo, en el que no se contempla el carácter emotivo que se liga con los diversos géneros que pueden trabajarse en el contexto académico.

El concepto de objetividad manejado se asume como la negación del “yo” que es inherente en los procesos de comunicación que se desarrollan en un contexto. Esto se confirma cuando al requerirse al docente sobre lo expuesto, manifiesta además que *“hablar de lo académico es un poco más objetivo y por ello necesita ser completamente libre de esas características.”* (Autoconsciencia, crecimiento, identidad, Objetivo, Objetivo, Docentes, Néstor). La subjetividad aparece entendida como transformación y crecimiento, ya que se considera que como parte intrínseca del proceso de formación de los estudiantes que ingresan al contexto académico, se puede ver como *“un crecimiento simbólico. [...] Es el proceso natural del ser humano en donde al aprender, pasando por el escenario de formación universitario, va transformando su manera de ver el mundo.”* (Autoconsciencia, crecimiento, identidad, Subjetivo, Docentes, Santiago). Sin embargo, en esta afirmación dicho crecimiento no se liga a la escritura, la cual se sigue orientando en un plano objetivo en el que se cree, lo subjetivo debe ocultarse.

c. Escritura académica y pensamiento crítico

El último elemento que se destaca sobre la revisión de este ámbito para el grupo de docentes es la relación que se da entre la escritura académica y el pensamiento crítico. Se menciona desde varias percepciones que la escritura académica va de la mano con el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes y se enuncia la forma como el mismo se evidencia y se potencia. Una primera idea la recoge la siguiente intervención docente

“La escritura es un proceso que si se hace bien, digamos que si se forma bien tú puedes llegar a ser ese hombre educado, porque digamos tienes más posibilidades, porque la escritura por ejemplo potencia la mente, la escritura te aclara las posturas hacia los

fenómenos, que estás pensado decir [...] la escritura ayuda a despertar mi conciencia, es decir bueno y lo que ahorita hablábamos se trata de hermandad, de unir, de ligar que nunca tuvo que estar desligado, es la academia con la escritura y la escritura académica es para todos los que se educan (Autoconsciencia, crecimiento, identidad, Crecimiento personal, Docentes, César).

En esta idea el docente manifiesta que la escritura potencia el despertar intelectual de los estudiantes; pero, solo si esto se hace de forma adecuada. En lo que se busca reconocer que es a través de lo que se escribe que se logran aclarar posturas y comprender mejor los fenómenos.

La conexión que se da entre la escritura académica y el pensamiento crítico también se evidencia en las diferentes intencionalidades comunicativas que se manejan al escribir. Según los docentes, al tener presente lo que se quiere escribir se da una transformación enfocada hacia la comprensión de la información que se tiene y la manera como puede utilizarse cuando se redactan los textos. Así

“La escritura académica tiene unas intencionalidades comunicativas muy precisas, que exigen una manera de organizar la información y que en cierta manera también pueden transformar la forma de pensar sobre sí, por parte de cada persona y más en procesos de formación en cualquier rol que esta ocupe.” (Autoconsciencia, crecimiento, identidad, Crecimiento personal, Docentes, Gonzalo).

Lo anterior se complementa en una formación que no solo se centra en el ámbito académico, sino que además se comprende para el crecimiento personal, por lo que afirman

Entonces sin duda incide en el proceso de formación del estudiante, en tanto que profesional o como persona, más allá del contexto profesional, ya que el aparato crítico no es algo que corresponda específicamente a su formación académica como un proceso de instrucción, sino también a su formación personal en tanto que formación

humana (Autoconsciencia, crecimiento, identidad, Pensamiento crítico, Docentes, Gonzalo).

En la revisión de lo planteado por los docentes, aparece además una intervención en la que se retoma la mirada sobre el texto como potenciador de este pensamiento. En esta, la docente afirma que *“si hablamos efectivamente sobre pensamiento crítico, ellos ya van pensando en los textos de otra manera, ya que tienen la estructura tanto de la forma, como de la redacción”* (Autoconsciencia, crecimiento, identidad, Pensamiento crítico, Docentes, Sara). En lo que se deduce que para esta docente la mirada de los estudiantes cambia y por esta razón la forma como conciben la escritura va de la mano además con las estrategias de redacción que usa y también el uso de las estructuras.

Estudiantes de LEA I

Hay una clara tendencia de los estudiantes a considerar la escritura como una forma de expresión, idea basada sobre todo en las prácticas formativas en las que han estado inmersos, sin embargo, no es clara la relación de esta con su formación académica. Asumen que las ideas personales tienen menos relevancia con la producción académica, lo que se manifiesta sobre todo en el género argumentativo, que se ve como aquel que posibilita la adaptación de conocimientos e intereses sobre un tema, en lugar de expresar ideas personales. Por ello, la escritura académica tiene la función principal de respaldar ideas y expresar conocimientos.

Esta población considera además que en la formación secundaria se enfatiza la importancia de expresar ideas personales en la escritura, pero en la educación universitaria se espera un enfoque más diferenciado. Así mismo, las experiencias o circunstancias negativas afectan la percepción que se tiene sobre la escritura y por ello, existe cierta tendencia a rechazar las actividades relacionadas con esta, ya que se asume que no se tendrá éxito en su elaboración.

a. Expresión del “yo” en la escritura

Los estudiantes manifiestan serias dudas sobre la validez que tiene su perspectiva personal en los textos que escriben. Asumen inicialmente que lo ideal es que no se evidencie su relación con los textos y de hecho tienden a afirmar que sus ideas no son lo suficientemente relevantes dentro del proceso de escritura. Por lo anterior, se encuentran reflexiones como

“No siento que sean tan relevantes las mías, es decir, que eso sea lo que deba primar en lo que se escribe, sino que esto depende de lo que se me pide y en la Universidad, al ser tan diferente a lo que venía acostumbrado, pues en ocasiones no es tan relevante” (Autoconsciencia, crecimiento, identidad, “el yo”, Estudiantes LEA I, Diego)

Aquí entra en juego la mirada que sobre el papel del autor tiene el estudiante. Se menciona de entrada que no es válida su posición y, que esta perspectiva la tiene clara para el contexto universitario, puesto que antes, lo que sugiere la formación en secundaria, no pasaba.

En esa mirada a la subjetividad, se tiene además una reflexión sobre la forma como se pueden abordar otras ideas, ya revisadas en el plano de la intertextualidad, para construir la perspectiva propia. Ante esto, una estudiante expresa que *“yo pienso que sí y no, porque sí es importante el fundamento o la posición personal, pero entonces cuando los profesores nos exigen argumentar sobre autores conocidos, en ese momento se pierde el objetivo del argumento personal”* (Autoconsciencia, crecimiento, identidad, “el yo”, Estudiantes LEA I, Ana).

En esta mirada, se plasma lo que algunos estudiantes han manifestado en ocasiones anteriores, el uso de fuentes o de ideas externas invalida lo subjetivo y de hecho, le resta importancia. Por ende, lo mejor es tomar distancia de lo que se escribe.

Lo que también se apoya con expresiones como *“A veces siento que no tengo nada que decir y por ello es que creo que me falta completar mis ideas, entonces yo busco información y escribo”* (Autoconsciencia, crecimiento, identidad, “el yo”, Estudiantes LEA I, Luisa). Lo que se puede ligar a la auto representación que tiene la entrevistada de que, al no tener, o considerar no tener nada que decir, lo más sano es revisar otros elementos que le permitan

organizar su discurso, aspecto que permite deducir que el auto concepto marca la pauta para la escritura de esta población.

Sin embargo, también hay otros estudiantes que mantienen clara la mirada hacia lo subjetivo en la escritura. Se encuentran afirmaciones como *“yo creo que escribir es presentar mis sentimientos y pensamientos.”* (Autoconsciencia, crecimiento, identidad, “el yo”, Estudiantes LEA I, Julián) y *“cuando digo efectivo es cuando yo soy capaz de decir las cosas y el que me lee me entiende.”* (Autoconsciencia, crecimiento, identidad, “el yo”, Estudiantes LEA I, Luisa).

En lo anterior, se aprecia cómo para el primer estudiante es obvio que la escritura sí permite expresar lo personal, no lo ubica en un plano meramente académico, a pesar de esta en la Universidad; respecto a la segunda idea, se plantea la efectividad como el hecho de que el otro te entienda, conjugado con la capacidad para decir las cosas.

La revisión sobre lo subjetivo indica que algunos estudiantes piensan en esta dimensión como algo lejano o propio de su formación secundaria. Afirman entonces que *“no, pues, no escribo sobre lo que me gusta sino sobre lo que me piden”* (Autoconsciencia, crecimiento, identidad, Objetivo, Estudiantes LEA I, Julián), junto con *“de hecho, venía acostumbrado a realizar procesos de escritura en el colegio y me gustaban porque uno escribía sobre lo que le llamaba la atención y demás”*. (Autoconsciencia, crecimiento, identidad, Objetivo, Estudiantes LEA I, Julián).

b. La perspectiva crítica en la escritura

Se considera la relación con la criticidad en cuanto permite la expresión y defensa de los que se cree, esto en términos de capacidad. Por lo anterior, se afirma que *“estos textos son los que usas al momento de dar tu criticidad, eso sí, tienen que ser lógicos.”* (Autoconsciencia, crecimiento, identidad, “el yo”, Estudiantes LEA I, Brandon). Aquí encuentra un factor agregado que tiene que ver con la lógica, puesto que se asume que es en algunos textos en donde se

da la perspectiva crítica y así mismo, deben estar mejor organizados o con un desarrollo mucho más claro.

La perspectiva crítica se considera además una función. En este caso quien escribe usa el elemento crítico para dar argumentos en cuanto lo que se sabe y lo que se cree. Factores que se pueden encontrar en el siguiente enunciado, *“a mí me parece una función importante, puesto que expreso mis ideas y soy capaz de defender o de decir lo que creo.”* (Autoconsciencia, crecimiento, identidad, “el yo”, Estudiantes LEA I, Javier). En donde el estudiante considera que se debe equilibrar, por un lado, en el campo de la expresión de lo que se piensa o se cree y de otro, en la defensa de eso mismo. La función que tiene la criticidad permite que se dé ese encuentro entre lo personal con la escritura académica.

Un factor que también se considera importante en esta perspectiva crítica en la escritura es la conexión que surge con los géneros discursivos, lo cual se ha venido mencionando, pero bien vale la pena detallar de manera más clara en este apartado. Una de estas ideas tiene que ver con la conexión entre aprendizaje y capacidad de expresar lo que se sabe, que para la estudiante se considera vital dentro del factor crítico, ya que menciona *“yo he escrito cosas que me han permitido aprender, pero también demostrar lo que sé.”* (Autoconsciencia, crecimiento, identidad, “el yo”, Estudiantes LEA I, Ximena).

Aunado a lo anterior, aparecen además expresiones de estudiantes que muestran una posición clara sobre el enlace que existe entre lo personal y crítico con textos muy marcados. Esto se ve, por ejemplo, al encontrar *“en los textos que redacto, como ensayos y artículos de opinión, yo desarrollo conocimientos y también las ideas que tengo sobre los mismos”* (Autoconsciencia, crecimiento, identidad, “el yo”, Estudiantes LEA I, Javier). De lo cual se infiere que la mirada crítica se presenta en el género argumentativo, puesto que lo mencionado en cuanto a las tipologías, hace referencia directamente a este. Vale la pena mencionar que para las dos últimas intervenciones se destaca la certeza que tienen los dos participantes para

afirmar el aprendizaje, lo que permite deducir que el elemento crítico se considera correlacionado con la perspectiva del saber y del dominio teórico.

c. Reflexiones personales sobre la escritura

Es conveniente destacar algunas de las reflexiones personales que de forma puntual tienen los participantes sobre la escritura. Esto asociado desde la mirada del yo y del crecimiento personal, términos que orientaron la organización de este ámbito. Lo primero es considerar si para los estudiantes esa conexión con la escritura tiene un valor más allá del plano académico, ante lo cual, los estudiantes lo reflexionan de la siguiente forma, *“creo que hablar y escribir son importantes porque nos ayudan a comunicarnos mejor.”* (Autoconsciencia, crecimiento, identidad, expresión del “yo”, Estudiantes LEA I, Ana) y *“escribir es importante porque así es como nos comunicamos”* (Autoconsciencia, crecimiento, identidad, expresión del “yo”, Estudiantes LEA I, Ana); valor agregado de la escritura, puesto que no se escribe solo para aprobar, sino que esta se convierte en una forma de comunicación.

Esta mirada también se complementa con la perspectiva en cuanto la formación disciplinar y la escritura. Los estudiantes mencionan lo que sucede en cuanto los estudios que siguen y la conexión que existe o no con el proceso escritor. Este factor tiene un peso significativo que determina el grado de motivación que se tiene al elaborar un escrito. Por lo anterior, salen ideas como *“la verdad es que sí considero que la escritura es importante en mi formación académica, yo sé que estudio Ingeniería, pero yo creo que todo es muy importante y pues, escribir permite que puedas decir cosas.”* (Autoconsciencia, crecimiento, identidad, expresión del “yo”, Estudiantes LEA I, Diego), idea en la que se reproducen algunas de las concepciones que se tienen sobre la formación disciplinar y la escritura, ya que el estudiante afirma que “a pesar” de cursar una carrera como ingeniería, es claro que para él escribir sí es importante. Esto lleva a pensar que la concepción sobre la separación entre algunas áreas de formación y formas de comunicación, como la escritura, aún se mantiene.

Para otros, la comunicación es relevante dentro de los procesos de formación disciplinar, en donde se tienen intervenciones como *“si no escribiera en mi carrera no tendría sentido lo que estudio, ya que es la manera como puede comunicarse un filósofo* (Autoconsciencia, crecimiento, identidad, expresión del “yo”, Estudiantes LEA I, Javier), apoyado además de *“creo que dentro de mi formación yo necesito escribir para comunicarme, no es lo único, pero pienso que con la escritura digo lo que considero clave” filósofo* (Autoconsciencia, crecimiento, identidad, expresión del “yo”, Estudiantes LEA I, Ximena), esta última estudiante cursa la carrera de Administración y asocia la escritura con la perspectiva de comunicarse, sobre todo en lo importante o clave.

En el plano de la objetividad, las citas evidencian que los estudiantes tienen claro que es mejor evitar la expresión de lo personal en lo que escriben, ya que se considera que esto se encuentra lejos de la perspectiva académica. Por ello, son comunes expresiones como *“en ocasiones no es tan claro que maneje mis intereses, ya que no son temas de la universidad y pues no estaría bien visto que lo hiciera con ello”* (Autoconsciencia, crecimiento, identidad, Objetivo, Estudiantes LEA I, Diego).

Estudiantes de LEA II

La escritura académica ayuda a los estudiantes a expresar sus ideas de manera exitosa y a apropiarse de los temas revisados, para ello, se utiliza la revisión de otras fuentes y modelos como herramientas para desarrollar la escritura de textos. De esta manera, la enseñanza del género discursivo se enfoca en dominar una modalidad específica, como la argumentativa, y los estudiantes se involucran en esta a través de ejemplos prácticos y revisiones de textos. Así, se encuentra que la identidad académica se relaciona con la forma en que los estudiantes se conectan con su formación académica y se visibiliza a través de la escritura, aunque es claro que para la mayoría este proceso no es tan evidente.

a. Expresión del “yo” en la escritura

En este grupo se considera que existe una necesidad de encubrir las miradas personales a los conocimientos y temas que se denominan, académicos. Se piensa que el hecho de no realizarlo le quita el valor a lo que se quiere decir en un texto; por ello, una de las intervenciones plantea

Sin embargo, no es bueno pensar que solo vale lo que uno diga, sino que en esa defensa de una posición o de una idea, se deben tener argumentos para decir las cosas y que lo importante es que en el texto no parezca que solo se orienta sobre lo que a ti te parece, sino que además está sustentado, bien sustentado de hecho.

(Autoconsciencia, crecimiento, identidad, el “yo”, Estudiantes LEA II, Alexandra)

De este modo, los argumentos o ideas que se utilizan para expresar los argumentos o que se consideran claves para la sustentación de una posición se consideran lejanos de quien los selecciona. Algunos estudiantes no consideran que usar ideas externas hace parte de las decisiones del autor y se sigue manteniendo su voz, sino que entienden que lo tomado de otros contextos tiene más peso y sobre lo que se presenta no hay mayor control.

Otras ideas que salen al respecto plantean “*yo pienso que es un 50/50, es decir, tu punto de vista no es lo único que vale en ese texto, ya que estaría mal que solo girara sobre lo que piensas y ya.*” (Autoconsciencia, crecimiento, identidad, el “yo”, Estudiantes LEA II, Nancy) y también, “*a veces cuando uno escribe sobre lo que piensa o siente, le va mal, la nota no es lo que uno esperaba*” (Autoconsciencia, crecimiento, identidad, el “yo”, Estudiantes LEA II, Jaime).

Lo que muestra la razón por la cual los estudiantes consideran que escribir es una actividad lejana, ya que se reafirma la creencia de que lo que se utiliza o se planea no tiene que ver con ellos y además se muestra que las valoraciones negativas se dan por escribir lo que se piensa.

Esta última idea también se puede analizar en cuanto a si lo obtenido es por el contenido o por la manera como se organizaron las ideas o el sentido del texto elaborado.

Esta población es muy enfática en la separación con el texto. Intervenciones como “*creo que el éxito de escribir se centra en que te separes de las ideas más personales* (Autoconsciencia, crecimiento, identidad, género, Estudiantes LEA II, Luis) y

Yo pienso que cuando escribes lo que piensas es importante cuando te lo piden; pero si no, no. En lo que hice en la reseña, por ejemplo, hablé de un libro y ya; pero no sentí que tuviera que ver conmigo por lo que te dije hace un rato. (Autoconsciencia, crecimiento, identidad, El “yo”, Estudiantes LEA II, Santiago).

Intervenciones en donde se plantea que ser exitoso al escribir es dejar de lado lo personal, sumado a que en ocasiones se han tenido que elaborar textos sin conectar intereses o necesidades comunicativas. Esto mantiene una percepción distorsionada de lo que significa la escritura en el ámbito académico.

b. Reflexiones personales sobre la escritura

Para algunos estudiantes escribir es importante; otros piensan que esto no tiene que ver con ellos o a lo sumo es prescindible. En esta dualidad, vale la pena mostrar algunas de las expresiones más relevantes que permiten la comprensión de dicho fenómeno

Yo escribo porque me piden eso en las clases y allí puedo plantear mis ideas y eso hace parte de lo que he venido aprendiendo, entonces la función que cumplen es presentar las cosas que aprendo y así expreso además lo que pienso sobre las cosas que he visto. Yo pienso que es una tarea que tiene dos funciones. (Autoconsciencia, crecimiento, identidad, El “yo”, Estudiantes LEA II, Clara).

Al referirse a las dos funciones se destaca que para la estudiante estas son presentar lo que se aprende y plantear posición con base en lo que se conoce. De esta forma, la escritura tiene

un valor funcional y responde a las demandas hechas en el contexto formativo, ya que eso dice en la parte inicial de su respuesta.

Esta mirada de la función se recoge además en intervenciones como *“de hecho, es a través de lo que escribo que puedo transmitir lo que sé y también decir qué pienso sobre determinado tema.”* (Autoconsciencia, crecimiento, identidad, El “yo”, Estudiantes LEA II, Sandra), mirada en la que se enuncia una transición de la perspectiva transmisional a la transaccional de la escritura sustentada en la lógica de transmitir-expresar. El valor también se toma en el plano formativo, es decir, lo que se ha aprendido en el contexto universitario, ante lo cual se enuncia que *“en la Universidad nos enseñan a armar ideas, pero cuando hablamos de escribir estamos es organizando lo que piensas y quieres expresar.”* (Autoconsciencia, crecimiento, identidad, Expresión del “yo”, Estudiantes LEA II, Luis), idea que muestra una comprensión de que en la universidad no se está aprendiendo realmente a escribir, sino que se ha explicado es la manera de organizar información para expresarla.

La dualidad se encuentra entre lo que se considera sirve o no. En el caso de otro grupo de estudiantes, la escritura no se ve como una forma de comunicación importante, sino que se asume, como se ha dicho en otros ámbitos como una tarea extra. Idea que se presenta en la siguiente cita *“como ya lo hemos mencionado, escribir para mí es solo una de las tantas maneras de expresar ideas, hay más y yo opto por las otras.”* (Autoconsciencia, crecimiento, identidad, Expresión del “yo”, Estudiantes LEA II, Jaime). Vale la pena resaltar que, aunque el estudiante considere que no es importante la escritura, sí la considera como una forma de expresión, es decir, se presenta en nivel de comunicación equiparable a otras formas que conoce y prefiere.

c. Proyecciones sobre la escritura académica

En este ámbito se cierra la reflexión sobre lo presentado en LEA II al ubicar una serie de ideas mencionadas respecto a las proyecciones personales y profesionales en las que la escritura

tiene un campo importante. De esta manera, aparecen expresiones como *“va a ser importante por mi carrera porque yo necesito expresar mi punto de vista y sustentar o defender lo que me toque.”* (Autoconsciencia, crecimiento, identidad, Expresión del “yo”, Estudiantes LEA II, Nancy), estudiante quien cursa Derecho y realiza una asociación inicial entre acciones puntuales como *expresar, sustentar o defender* y su formación en el campo de los textos escritos.

Esta asociación entre el área de formación y la escritura se presenta además cuando se comenta que *“escribir para mí es una forma de expresión personal y artística que tiene demasiada importancia en mi carrera.”* (Autoconsciencia, crecimiento, identidad, Expresión del “yo”, Estudiantes LEA II, Sandra), idea expresada por una estudiante de Comunicación, para quien la escritura no solo tiene un tinte académico, sino que además contempla la perspectiva artística.

Al ubicarse en un contexto laboral, aparece la intervención de un estudiante quien se encuentra en un semestre avanzado de formación y para quien la escritura ha sido relevante. Al respecto, afirma que *“en algunas empresas lo ponen a uno a hacer escritos, ensayos o cosas que uno no sabe y ahí es donde uno realmente dice, bueno ¿qué he aprendido o qué sé?”* (Autoconsciencia, crecimiento, identidad, Crecimiento personal, Estudiantes LEA II, Jerónimo); en esta mirada se recoge la percepción de que la escritura tiene una función, que trasciende y se enfoca sobre el plano laboral, por ejemplo, en el que puede entrar el cuestionamiento de lo que se ha aprendido en cuanto a la redacción de textos. Al ser requerido posteriormente sobre su mirada en cuanto al uso de los géneros discursivos y el plano personal, el mismo estudiante manifiesta

“Aquí creo que hay que ser equilibrado. Cuando dices que el punto de vista, uno debe tener cuidado porque uno puede terminar expresando algo que sea beneficioso y no habla de lo más objetivo para obtener los resultados propuestos, como la nota en la

Universidad o el trabajo que el jefe necesite.” (Autoconsciencia, crecimiento, identidad, El “yo”, Estudiantes LEA II, Jerónimo).

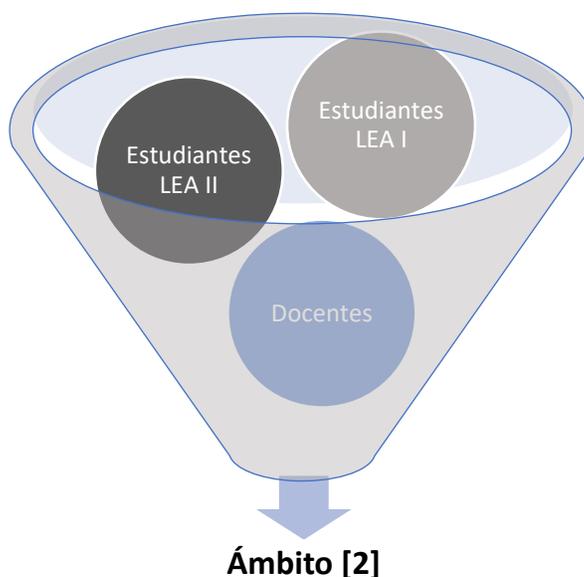
En donde se alcanza a entender que el manejo del yo y la expresión de este deben adaptarse con cuidado para no generar malas interpretaciones.

Triangulación y síntesis de aspectos destacables para el ámbito [2]

El manejo de las divergencias y las convergencias que se encontraron en este ámbito se presentan en la figura 43.

Figura 43

Triangulación ámbito 2



Autoconsciencia, crecimiento, identidad

El análisis se realizó primero entre los participantes de LEA I y LEA II y posteriormente con los docentes.

Estudiantes de LEA I y LEA II

Las convergencias y divergencias presentadas para la muestra descrita aparecen en las tablas 230 y 231 respectivamente.

Tabla 230

Convergencias – ámbito 2

CONVERGENCIAS	ESTUDIANTES LEA I	ESTUDIANTES LEA II
<p>Identidad / El "yo" en la escritura académica</p> <p>El "yo"</p>		<p>- Las convergencias se presentan sobre la percepción de que el "yo" entendido como los intereses y opiniones no deben estar presentes en la escritura académica. En una gran mayoría se opina que dejar entrever al autor del texto trae consigo dificultades, casi siempre asociadas a la nota. Excepto algunos estudiantes de LEA II, esto es una tendencia clara en la mayoría de las apreciaciones analizadas.</p>
<p>Expresión del yo (Auto)consciencia Crecimiento personal Género Pensamiento crítico Objetivo Subjetivo</p>		<p>- La revisión y el uso de las fuentes teóricas es una manera de contrarrestar el peso que tienen las percepciones y opiniones propias. Para los estudiantes, es tal el peso de las mismas que se considera que al usar ideas citadas de otros se quita la mirada personal, ya que no se tiene la percepción de que como autores, las decisiones tomadas al escribir muestran esa perspectiva de quien redacta el texto.</p> <p>- No se mencionó, hablando del "yo" o de la relación con los textos, por parte de la población estudiada la visión de que como autores pueden tener de los textos escritos. Esa ausencia de representatividad es una constante para los dos grupos.</p>
		<p>- El elemento crítico es mencionado en los dos grupos, aunque su concepción pueda ser un poco diferente para los estudiantes de LEA I y de LEA II. Se considera que la criticidad</p>

Pensamiento crítico/criticidad en la escritura académica	es conveniente ya que permite el cuestionamiento de lo que se dice, pero en algunos tramos de las citas revisadas pareciera que esto es externo al estudiante o se consigue es por la intervención de las fuentes o del docente que guía el proceso de escritura.
El "yo"	
Expresión del yo	
(Auto)consciencia	- Para los dos grupos es el género argumentativo el que permite la presentación de la perspectiva crítica, aunque la dimensión de este se enuncia en términos de lo que han aprendido y en algunos casos elaborado, mas no es una constante para todos.
Crecimiento personal	
Género	
Pensamiento crítico	
Objetivo	
Subjetivo	- Son muy contados los casos, sobre todo para LEA II, en los que se habla de la conexión entre la escritura académica, el elemento crítico y la formación disciplinar. Se insiste en que está, pero no se explica o presenta la manera de manejarlo con fines académicos.
Reflexión personal sobre la escritura/Proyección	- La escritura sí es importante, lo interesante es que no aparece de manera general en su perspectiva comunicativa, sino que en contadas ocasiones y con perfiles muy concretos (estudiantes de últimos semestres o de formación humanística) se ve una conexión de esta en cuanto a comunicar o expresar ideas. Hay un plano emotivo que se conecta con lo escrito, pero se muestra oculto o que no debe trabajarse.
El "yo"	
Expresión del yo	
(Auto)consciencia	
Crecimiento personal	
Género	
Pensamiento crítico	
Objetivo	
Subjetivo	

Tabla 231*Divergencias – ámbito 2*

DIVERGENCIAS	ESTUDIANTES LEA I	ESTUDIANTES LEA II
Identidad / El "yo" en la escritura académica El "yo" Expresión del yo (Auto)consciencia Crecimiento personal Género Pensamiento crítico Objetivo Subjetivo	-	<p>La principal divergencia se presenta en que algunos de los estudiantes de LEA II son más explícitos en que su voz se ajusta con las voces tomadas de otras fuentes. Comentan que sí es posible equilibrar o escribir teniendo en cuenta lo que les interesa y es aquí en donde se muestran casos concretos de estudiantes que intentan hacerlo. Para los estudiantes de LEA I no es fácil, puesto que en el momento en el que se encuentran no les da aún herramientas para lograr expresar ese dominio.</p>
Pensamiento crítico/criticidad en la escritura académica El "yo"	-	<p>Si bien se asume que el género argumentativo es el más adecuado para el desarrollo de la perspectiva crítica, para los estudiantes de LEA I no es clara la manera como este se enlaza dentro de lo que se escribe. Se sabe que sí está, pero no dimensionan de qué forma se realiza. Para los estudiantes de LEA II esto es un poco más evidente, pero hay que aclarar que esta mirada se queda solo en la idea de organizar el</p>

Expresión del yo		pensamiento, no de identificar realmente en qué consiste el
(Auto)consciencia		género o cómo se entiende en un contexto real.
Crecimiento personal	-	Hay una cuestión importante sobre la apreciación de lo
Género		emotivo, puesto que no se tiende a pensar que este factor se
Pensamiento crítico		involucre al hablar de la criticidad o del pensamiento crítico.
Objetivo		
Subjetivo		
Reflexión personal sobre la	-	Vale la pena mencionar, a pesar del momento formativo en el
escritura/Proyección		que se encuentran, que los estudiantes de LEA I no plantean
El "yo"		aún una proyección con la escritura; ellos conciben que es
Expresión del yo		importante, mas no sucede lo que pasó con algunos
(Auto)consciencia		estudiantes de LEA II que hablaron del plano disciplinar y
Crecimiento personal		laboral con mayor propiedad. Aunque es bueno reconocer que
Género		lo expresado en ese sentido fue por estudiantes de niveles de
Pensamiento crítico		formación mucho más avanzados.
Objetivo		
Subjetivo		

Estudiantes LEA I y LEA II y docentes

La triangulación entre lo planteado por los estudiantes y lo dicho por los docentes recoge las siguientes apreciaciones presentadas en las tablas 232 y 233.

Tabla 232

Convergencias – ámbito 2 docentes y estudiantes

CONVERGENCIAS	ESTUDIANTES LEA I - II	DOCENTES
Identidad / El "yo" en la escritura académica	-	La principal convergencia que se tiene es la importancia que docentes y algunos estudiantes de LEA I y II le dan a la escritura como medio de expresión. Se cree de manera muy limitada que a través de esta se potencia la visión personal e incluso que es relevante para el desarrollo disciplinar.
El "yo" Expresión del yo (Auto)consciencia Crecimiento personal	-	Los tres grupos coinciden en que el género discursivo que mejor se ajusta a este proceso es el argumentativo, ya que por su naturaleza permite el desarrollo de la visión personal y las posiciones que se derivan de esta.
Género Pensamiento crítico Objetivo Subjetivo	-	Otra convergencia que surge, que es tal vez la más importante en este ámbito se mira con base en que no es claro para los tres grupos la manera en la que la visión personal se ajusta realmente a la formación disciplinar y se da una perspectiva transaccional en cuanto a lo que se escribe. Los docentes no comprenden bien el concepto de identidad académica y los estudiantes no validan con claridad cómo integrar su perspectiva a lo que quieren expresa, lo cual limita, tanto las acciones desde la enseñanza, como la visión en el aprendizaje del proceso de escritura.
Pensamiento crítico/criticidad en la escritura académica El "yo"	-	Para estos grupos es claro que la perspectiva crítica, la criticidad o el pensamiento crítico se relaciona con los procesos de escritura. En su justa medida se menciona como algo recurrente, puede que no muy claro sobre la manera de abordarlo, sobre todo para los estudiantes, pero sí enfocado

Expresión del yo (Auto)consciencia Crecimiento personal Género Pensamiento crítico Objetivo Subjetivo	en que es un aspecto necesario dentro de la formación disciplinar. - De igual manera, los tres grupos le dan mucho valor a las fuentes y la revisión de estas como factor que potencia el desarrollo de la posición. Sin embargo, el abordaje de esta perspectiva tiene serias dificultades.
Reflexión personal sobre la escritura/Proyección El "yo" Expresión del yo (Auto)consciencia Crecimiento personal Género Pensamiento crítico Objetivo Subjetivo	- Para los docentes y algunos estudiantes de LEA, la proyección sobre la escritura académica es clara, esta aporta a la formación disciplinar; lo cual implica un alto grado de compromiso o al menos mayor claridad sobre el abordaje la misma. Así, los procesos de enseñanza y aprendizaje van acordes con las necesidades e intereses que se tienen.

Tabla 233*Divergencias – ámbito 2 docentes y estudiantes*

DIVERGENCIAS	ESTUDIANTES LEA I	DOCENTES
Identidad /	-	La divergencia más importante en cuanto los tres grupos es que no hay una visión compartida sobre el manejo de lo personal en la escritura académica. Como se ha mencionado,

El "yo" en la escritura académica	se dice que esta es importante, pero al ser requerida una forma de conjugar estos factores, los tres grupos tienen ideas diferentes. Los docentes, por lo que consideran debe enseñarse; los estudiantes de LEA I por la transición en la que se encuentran y los estudiantes de LEA II por la formación que han recibido.
El "yo"	
Expresión del yo	
(Auto)consciencia	
Crecimiento personal	
Género	
Pensamiento crítico	
Objetivo	
Subjetivo	

Pensamiento crítico/criticidad en la escritura académica	- El concepto de lo crítico o del pensamiento crítico es una variable que no es clara. Se asume como relevante, pero no se manifiesta en qué sentido, ya que pareciera que lo crítico es cuestionar lo que se sabe o expresar puntos de vista, pero no de una forma organizada, sino que se comprende que se llega a este o que se debe trabajar sin entender bien el cómo hacerlo.
El "yo"	
Expresión del yo	
(Auto)consciencia	
Crecimiento personal	
Género	
Pensamiento crítico	
Objetivo	
Subjetivo	

Discusión teórica en relación con el ámbito [2]

Este ámbito se liga principalmente con el concepto de identidad académica y la forma como esta se conecta con la escritura. Como se ha definido en el marco teórico y tomando como base a Ivanič (1998), se entiende a la identidad como la construcción que hace el individuo, en términos de su formación disciplinar, que le permite hacer parte de una comunidad discursiva específica y manejar los diversos géneros discursivos que hacen parte de su área de formación. Esta identidad, le posibilita no solo posicionarse de un discurso, sino además desarrollar conocimiento a través de la escritura académica.

Como se vio en el análisis presentado, este concepto no es claro para los docentes, puesto que la identidad se asume como la filosofía institucional o el reconocimiento de los valores propios de una comunidad, conceptos que Ivanič (1998), manifiesta se han manejado en cuanto a identidad solamente; sin embargo, al utilizar el adjetivo “académica” se implica el ámbito de la formación que reciben los estudiantes universitarios. La perspectiva del “yo” para algunos docentes, queda limitada al lugar en el que se encuentran los estudiantes, a la consciencia de estos o incluso a otros factores diferentes a la formación académica. Por ello, al leer los comentarios de los estudiantes sobre el manejo del “yo” y la expresión de este, se encuentra que no hay una mirada dialógica que integre lo personal con las formas institucionalizadas (Castelló, et al., 2020) que circulan en el contexto universitario.

a identidad académica tiene una relación concreta con la escritura, en donde las demandas del “yo” (Li y Deng, 2018) se articulan con las situaciones y textos que se escriben. Sin embargo, las respuestas dadas por los estudiantes manifiestan que el “yo” debe ocultarse o queda supeditado a lo que las fuentes teóricas, producto de las relaciones intertextuales, orienten. Así, los aprendices no son conscientes de que son ellos quienes articulan voces de otros a su propio discurso, que no debe invalidarlos, sino permitirles complementar o sustentar sus propias ideas.

En esta reflexión, el género discursivo al que la mayoría se refiere, por ser parte importante de las comunidades discursivas en las que los estudiantes están y además por permitirles la expresión de lo personal, es el argumentativo. Esto no excluye a los demás, pero en el análisis realizado se menciona únicamente a este para generar una posición crítica. Se deja de lado entonces la perspectiva de Ivanič (1998) sobre la actividad heterogénea en la construcción del género, puesto que las formas que plantean los estudiantes o la manera como las dimensionan tiene una sola función, expresar sus ideas y en casos más avanzados, lograr un equilibrio entre la perspectiva personal y lo teórico, lo que para Hyland (2015), es una consideración estática del mismo.

Un hallazgo que se ha vuelto relevante en estos análisis se ha planteado sobre la pérdida del carácter dialógico de los géneros, lo cual, para el argumentativo es la ausencia de una visión dialógica que trae implícita la argumentación (Vignaux, 1978). Puesto que, si la consigna grande en cuanto a la comprensión de los géneros discursivos es que estos se comprenden como constructos sociales y comunicativos por excelencia, lo que más sorprende del estudio realizado es el hecho de que solo se ven como textos o se limitan a su comprensión como tarea o actividad.

En esta discusión también vale la pena mencionar al pensamiento crítico, concepto que aparece mencionado en el discurso de los docentes y relacionado para los estudiantes con la criticidad y lo crítico en cuanto a la relación con los textos. Miller y Kelly (2017) enuncian que con este pensamiento se someten a discusión las fuentes de lo que se cree y en sí todo el proceso de razonamiento que permite llegar a determinadas conclusiones, que se puede ver en el discurso de los docentes, pero sin mayor claridad sobre cómo abordarlo en el plano de la escritura académica.

Tomando lo expuesto por Zlatkin-Troitschanskaia, et al., (2020), las percepciones de los docentes y de los estudiantes sobre el manejo de la dimensión personal en los textos, muestra una debilidad en cuanto al análisis reflexivo que acompaña a la perspectiva crítica. Para estos autores, todo el proceso que implica evaluar e identificar la relación con las fuentes es la mejor medida para desarrollar el elemento crítico, sin embargo, las intervenciones de los estudiantes no se orientan sobre la discusión con las fuentes, sino en la manera como se puede encubrir lo que se piensa o se cree.

7.3.3 Ámbito [3] “Proceso/producto”

Para el ámbito [3], la codificación axial permitió encontrar coincidencias sobre la perspectiva de la escritura académica, asociada a aspectos como la textualización y la implicación que tiene la evaluación dentro del proceso de formación. En ese sentido, las citas que se organizan aquí convergen en una perspectiva que se conecta con el texto, el género discursivo y acciones como escribir en la academia y contemplar a la escritura como un proceso y una actividad compleja.

Lo anterior, permite el abordaje de una mirada que es común en el contexto académico universitario y es la referida al papel que juega el texto. Se quiere identificar la manera como se entiende este dentro del proceso de escritura y la forma como da cuenta de los procesos evaluativos que pueden ser tomados como el objetivo central de un curso o ser parte de la experiencia de formación de estudiantes y docentes.

Organización de las palabras claves para el Ámbito [3]

En este ámbito las palabras claves quedaron organizadas como se presenta en la tabla 234.

Tabla 234

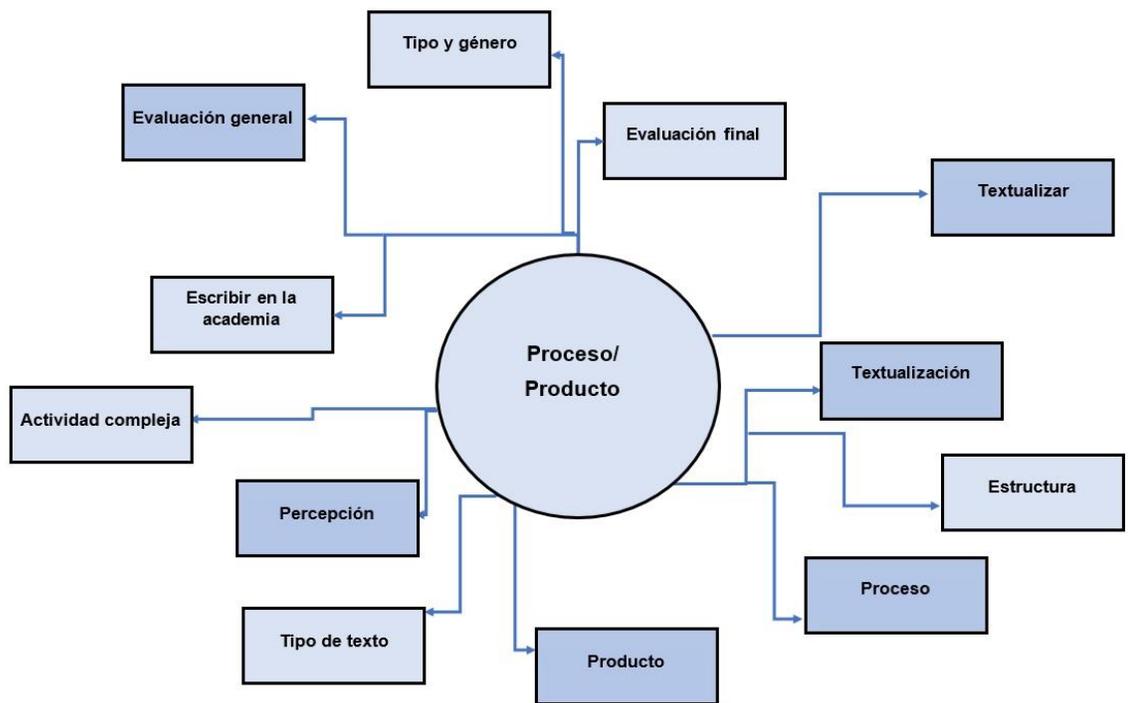
Organización ámbito 3

Ámbito	Total citas	%	Palabras clave	Subtotal citas	%	Docente		LEA I		LEA II	
						Subtotal citas	%	Subtotal citas	%	Subtotal citas	%
[3] Proceso /Producto	175	20,60%	Evaluación general	14	8%	9	64%	1	7%	4	29%
			Evaluación final	31	18%	-	0%	12	39%	19	61%
			Textualizar	10	6%	5	50%	2	20%	3	30%
			Textualización	18	10%	6	33%	8	44%	4	22%
			Escribir en la academia	15	9%	3	20%	7	47%	5	33%
			Producto	12	7%	9	75%	-	0%	3	25%
			Actividad compleja	14	8%	-	0%	3	21%	11	79%
			Proceso	4	2%	3	75%	1	25%	-	0%
			Tipo y género	9	27%	-	0%	6	67%	3	33%
			Tipo de texto	18	55%	13	72%	4	22%	1	6%
			Estructura	6	18%	3	50%	1	17%	2	33%
			Percepción	25	14%	22	88%	1	4%	2	8%

Es el campo que más reúne términos, entre los que se encuentran, la evaluación general y la evaluación final; textualizar y Textualización; proceso y actividad compleja; tipo y género; tipo de texto y estructura. La red propuesta para este ámbito aparece en la figura 44.

Figura 44

Organización palabras clave – ámbito 3



Cada uno de los términos se definió de la siguiente manera:

Evaluación general: concibe la perspectiva de la evaluación, pero de una manera amplia. Las citas que se presentan aquí dejan entrever cómo la escritura de los textos se conecta a las percepciones que sobre la evaluación tienen tanto los estudiantes como los docentes. Además, el peso que representa la evaluación sumativa dentro de las prácticas pedagógicas, la cual condiciona la forma como los discentes y los profesores actúan, asignándole un valor a los textos que se escriben. La categoría que tiene mayor representatividad en este concepto es la de Evaluación de la producción escrita (EPE)

Evaluación final: contempla la perspectiva enfocada hacia la valoración del proceso o del texto final. Esta, centra su interés en lo que sucede específicamente con la escritura, para docentes y estudiantes, en el plano de los procesos evaluativos que se han vivido, en donde se recogen impresiones ligadas no solo a la clase de LEA, sino a otras asignaturas e incluso, a otros momentos que formación que han marcado las experiencias de los participantes. Las citas reunidas en esta palabra clave siguen la categoría de Evaluación de la producción escrita (EPE), pero con la particularidad que se explicó en este apartado.

Textualizar: implica la acción que lleva a la construcción de los textos como producto, en donde incide un proceso previo seguido y también el interés y dominio que tenga quien escribe. Las citas aquí agrupadas contemplan la percepción de docentes y estudiantes frente a lo que debe hacerse al escribir y lograr el desarrollo del texto. Se recoge en esta la categoría de Escritura académica como proceso de redacción (EAPR)

Textualización: se entiende como la forma en la que las ideas pasan a constituirse en textos. En este, las citas recogidas mencionan lo que sucede en el contexto universitario como espacio en el que los textos son organizados y desarrollados, ya sea desde la perspectiva de la finalización de un proceso en el que se implican las concepciones gramaticales, el seguimiento de las estructuras enfocadas en las tipologías textuales, el modelado y el desarrollo de un texto final. La asociación de esta palabra clave se presenta con las categorías

de Escritura como construcción de textos (ECCT) y Escritura académica como proceso de redacción de textos (EAPR).

Escribir en la academia: reúne la perspectiva de lo que implica la escritura en el contexto académico, encerrando las reflexiones de docentes y estudiantes sobre dicho proceso; las experiencias vividas frente al mismo; los tipos de textos escritos y además el valor que todo este proceso implica dentro de la formación. Reúne dos categorías como factor principal, las cuales son Escritura como construcción de textos (ECCT) y Escritura académica como actividad compleja (EACO).

Producto: se refiere en un alto porcentaje a la comprensión del género argumentativo dentro de la formación académica en el campo de la escritura. Se denomina producto porque los participantes, sobre todo docentes, utilizan dicha percepción para trabajar con sus estudiantes la concepción de dicho género y, en ese sentido, se explican las miradas que los estudiantes tienen en cuanto a argumentar dentro de sus prácticas académicas. En este aparece con mayor relevancia la categoría de Definición del género argumentativo (DGA)

Actividad compleja: orientada hacia la mirada de la escritura como una acción que implica acciones que se vuelven difíciles, no solo en su comprensión sino también en la práctica. Como elemento relevante, se destaca que esta solo apareció para los grupos de estudiantes de LEA I y II, lo que permite inferir que los estudiantes tienen una noción de la dificultad en cuanto a la escritura que no es contemplada por los docentes o que estos últimos la desconocen simplemente porque no les ha sido manifestada. Se reúnen en esta las categorías de Escritura académica como actividad compleja (EACO) y Escritura académica como tarea adicional (ETA).

Proceso: se caracteriza por reunir las citas que mencionan las dificultades que orientan al proceso de escritura del género argumentativo. Es una de las más cortas y está enfocada sobre todo a la población de docentes, ya que las citas encontradas frente al concepto

trabajado giraron únicamente en ellos. Los docentes manifestaron aspectos como el dominio, interés e incluso efectividad en el proceso de escritura argumentativa; por esta razón las categorías asociadas fueron las de Papel del género argumentativo (PGA) y Definición del género argumentativo (DGA).

Percepción: se enfoca sobre todo en la mirada que tienen los docentes y algunos estudiantes frente a la escritura. Las citas que se agrupan aquí muestran la forma como se concibe la efectividad de las estrategias; las conceptualizaciones que se derivan de las prácticas e incluso el valor que tienen las mismas para una mayor efectividad del aprendizaje del texto escrito. Se reúnen aquí las categorías de Concepto de género discursivo (CGD), Definición de situación de escritura académica (DSEA) y Dificultad ante la definición de identidad académica (DDIA).

Tipo y género: referidos a la perspectiva que circula sobre la mirada a los géneros como clasificaciones que se acogen a aspectos meramente estructurales. Considera la mirada del género, no desde su perspectiva comunicativa, sino en un plano que a todas luces se limita a que el estudiante los identifique como objetos que deben aprenderse y manipularse, pero sin ubicarlos en las comunidades discursivas en donde surgen. Se asocia con la categoría de Género discursivo como tipología textual (GDTT).

Tipo de texto: asociado con el anterior concepto, este término muestra en un plano micro la concepción de la escritura referida a un tipo de texto. En este, los participantes enuncian que al escribir se limitan a producir textos que se pueden asociar a los productos, nombrados en este mismo ámbito. De esta forma, no existe reflexividad o se limita a la elaboración de ciertos tipos de estructuras que corresponden a una formación académica específica. Se conecta con la categoría de Género discursivo como tipología textual (GDTT).

Estructura: habla de la organización que permite clasificar al texto y se ubica dentro del plano de la forma. Con base en ella se orienta la clasificación de los géneros, las maneras de abordar el texto y también se vuelve en el elemento más importante de los procesos de escritura, ya

que la atención de todos, docentes y estudiantes, de acuerdo con lo expresado en las ideas compartidas se vuelve hacia esta. La categoría que se ubica para este término es Estructura del género discursivo (ESGD).

A continuación, se van a presentar los aspectos claves encontrados sobre este ámbito.

Docentes

Este ámbito recoge las creencias que tienen los docentes sobre varios temas asociados a la escritura, pero enfocados en tópicos particulares, como el abordaje de los géneros argumentativos, la mirada a la evaluación, las situaciones de escritura y la forma como se priorizan las actividades para la elaboración de los textos. Teniendo en cuenta este panorama, a continuación, se presentará el abordaje que orienta lo encontrado en este ámbito.

a. Proceso/producto en la estrategias y evaluación

La actividad que implica el proceso de escritura ha sido mencionada en varios ámbitos, sin embargo, aquí se busca determinar la perspectiva que sobre la dualidad proceso/producto se puede establecer para los docentes participantes en la investigación. En primer lugar, aparecen afirmaciones enfocadas sobre la didáctica de los géneros, como, por ejemplo, *“para mí es importante que los estudiantes lean cualquier tipo de texto, obvio, que se conecte con los lineamientos del Departamento”*. (P/P, Percepción, Docentes, Ana), además de

“En clase privilegio la corrección en vivo de algunos de los textos de los estudiantes para que a través de la observación de los errores que pudieron cometer sus compañeros, ellos puedan corregir sus propios textos y analizar qué cosas pueden hacer para mejorar sus propios escritos.” (P/P, Evaluación general, Docentes, Gonzalo).

Lo que denota una mirada enfocada sobre las estrategias que pueden usarse para acompañar a los estudiantes en la escritura de diversas modalidades. En la primera intervención la docente explica la razón para motivar la consulta; en el segundo momento se presenta una

estrategia que se considera pertinente en cuanto al trabajo con pares y la corrección de errores. Sin embargo, para la primera docente es claro que *“siento que eso hacemos en la clase de LEA, aunque a veces el tiempo o el tema no nos da para que estén escribiendo, sí tenemos o hacemos actividades que involucran a la escritura.”* (P/P, Percepción, Docentes, Ana).

En esta mirada a las estrategias que orientan el proceso evaluativo, se presenta además la intención que tienen algunos docentes por acercar a los estudiantes a la escritura de los textos. En ese sentido, opinan que

“Es que por ejemplo desde la planeación de cómo es un buen escritor, una planeación chévere que le apueste a una buena educación, sea en esta universidad, sea en la otra, sea en este colegio, entonces para ellos digan, por ejemplo, para nosotros un buen escritor es aquel que tiene una gran redacción, para nosotros que sienta alegría al escribir, también que use bien la lengua, bien la gramática, otro, bueno etc.” (P/P, Textualización, Docentes, César).

En el plano de la evaluación, se considera muy importante el texto final, ya que las orientaciones dadas para LEA I y para LEA II versan sobre el desarrollo de géneros discursivos acordes con el contexto académico universitario. Al respecto, las intervenciones de los docentes muestran que el peso del proceso llevado con la escritura se centra en la entrega final, por ello, opinan que *“Yo creo que la reflexión inicial o las actividades conducentes a la entrega final son las que priman en la clase.”* (P/P, Evaluación final, Docentes, Néstor) y *“Al final la nota sale de todo lo que han hecho y obvio de que el texto corresponda con lo que se les pidió desde un comienzo”*. (P/P, Evaluación general, Docentes, Ana). Las estrategias derivadas de ese interés se enfocan, por ejemplo

“En LEA I debemos orientar la reseña de una reseña crítica, entonces les propongo primero que se suelten leyendo la novela o cuento con el que estemos trabajando, que

encuentren sobre qué les gustaría hablar y luego sí que vayan generando una posición sobre ello. Es más, una cuestión de ir enlazando, lo narrativo, lo estético y placentero con lo argumentativo, que lo veo más formal.” (P/P, Percepción, Docentes, Ana)

Aspectos que potencian la entrega del texto final, ya que se asume este como el objetivo de todo el proceso llevado a cabo en las clases. Ante lo cual, una docente afirma que *“es la más importante porque es la que vamos a evaluar. Las otras son importantes, pero no tan significativas porque no tienen un peso dentro de la evaluación final.”* (P/P, Evaluación general, Docentes, Ana).

b. Percepciones sobre el texto y los géneros discursivos

Los géneros discursivos han sido abordados como tópicos relevantes dentro del proceso de escritura; sin embargo, al analizar lo encontrado en el plano de las percepciones sobre el proceso y el producto, bien vale la pena explorar algunas de las percepciones que tienen los docentes al respecto. Es claro que, para varios de los participantes el género discursivo y el texto son elementos similares, por esta razón, plantean

“Yo pienso que lo argumentativo como género es cuando el estudiante entiende que hay un texto que le sirve para defender sus ideas. Este texto tiene una forma definida y de lo que se trata es de seguir esa línea para que se logre comprender no solo qué es lo que se está defendiendo sino también la manera más adecuada de hacerlo.” (P/P, Producto, Docentes, Ana).

La visión entonces del texto se analiza además en cuanto a la percepción sobre la escritura académica, en ese sentido se considera que *“cuando se habla de escritura académica lo comprendo, además de lo que hemos hablado anteriormente, como un proceso de redacción, en tanto que la redacción es una manera específica de organizar una información orientada a determinada intencionalidad comunicativa”* (P/P, Textualizar, Docentes, Gonzalo). La mirada sobre los géneros discursivos e incluso la misma perspectiva de la escritura toman en

consideración que el objetivo se centrar en dar cuenta de un texto final que reúna aspectos analizados en clase y correspondientes a la pedagogía de la lengua.

Se menciona también el papel de las tipologías textuales, las cuales son asociadas de manera automática con el género discursivo. Hay que aclarar que los textos y la clasificación propuesta sobre los mismos hacen parte del género, pero, como se ha podido demostrar en este trabajo, la perspectiva sobre los mismos se encuentra más allá. Sin embargo, en las intervenciones de los docentes se encuentra un enfoque altamente conectado con el texto, que se recoge en intervenciones como

“Entonces los tipos de texto, digamos terminan siendo de alguna manera escritura académica porque la academia misma está otorgando o está dando conocimientos que tú combinas al ejercicio mismo de escribir o incluso que tú aprendes a escribir de esa manera” (P/P, Producto, Escribir en la academia, Docentes, César).

Lo cual llama la atención por la perspectiva de que la escritura académica se interpreta en función de estructurar los tipos de texto.

Otros docentes coinciden con la perspectiva anterior, ya que consideran que *“nosotros le enseñamos a los muchachos a escribir textos que están en este contexto. Es lo más relevante y es el sentido de lo que hacemos”* (P/P, Textualización, Docentes, Susana), puesto que la percepción de género discursivo como texto se valida en que *“hemos hablado de tipos de textos y estos son los que permiten que los estudiantes defiendan una posición.”* (P/P, Proceso, Docentes, Gonzalo). En síntesis, la percepción mostrada sobre los textos y su relación con los géneros discursivos es otro punto crucial, ya que esto es lo que traza la manera como se organizan las prácticas y las estrategias seguidas en el campo de la evaluación, mencionada inicialmente.

c. Otras percepciones sobre proceso/producto

Se presentan otras percepciones sobre la visión de proceso/producto que son susceptibles de ser analizadas en este momento. Una de las primeras que llama la atención es la mirada que tiene la identidad académica, puesto que se menciona como resultado o que puede comprenderse en función de lo que esta genera. Una clara muestra se presenta al afirmar que

“Yo la verdad no lo tengo muy claro, así que voy a apelar a la intuición. En ese sentido, esto me suena más a las características que se derivan de la universidad, no del perfil profesional específico, si no de la institución universitaria a la que se pertenezca, ya sea un colegio o una universidad, que quedan en el estudiante y que se pueden percibir a través de los productos que él genera.” (P/P, Percepción, Docentes, Gonzalo)

Lo anterior muestra, no solo que la identidad académica se asocia a la filosofía institucional, sino que además se comprende en lo que los estudiantes pueden elaborar, a lo cual se le denomina producto. Esto también se explica al afirmar que *“el estudiante producto de la formación académica que tiene antes de entrar a las clases de LEA, viene en muchas ocasiones con una idea de escritura netamente literaria, una escritura que no le exige mucho y en la que se siente cómodo”* (P/P, Percepción, Docentes, Santiago), en donde el estudiante se entiende como producto de la formación que ha recibido en el proceso de escritura.

Las situaciones de escritura académica también potencian la relación entre proceso/producto, ya que son estos espacios en se dan forma a los textos y por ende, al elemento que va a ser evaluado. Al respecto, se menciona

“La situación de escritura académica la entendería, en mi caso, como las diversas situaciones que se presentan en el proceso de escritura. En caso de LEA I, en la conexión de la reseña con el plan lector y en LEA II en la conexión con el ensayo.” (P/P, Percepción, Docentes, Santiago).

Mirada que se complementa con expresiones como “*¿Una situación de escritura académica? Creo que lo que me estás preguntando se refiere al momento en que como docente le entrego las instrucciones al estudiante para realizar sus textos.*” (P/P, Percepción, Docentes, Susana).

Estudiantes LEA I

Para este ámbito se tiene una mirada asociada a tres aspectos claves. El primero, se enmarca en las percepciones que se tienen sobre el texto y la evaluación, que, para muchos, es el fin de la escritura en la universidad; el segundo aspecto se orienta en cuanto al valor que tiene el texto, por sí mismo dentro de la formación disciplinar, las apreciaciones que surgen al respecto muestran una separación entre quien escribe y lo que hace. En cuanto al tercer aspecto, se encuentran las percepciones del proceso de escritura orientadas a partir de la elaboración de los textos. Lo que conlleva a una serie de inquietudes sobre el valor que tienen los textos dentro del campo de la escritura académica.

a. Procesos de evaluación

En la percepción de los procesos de evaluación se encuentran una serie de afirmaciones que permiten comprender el impacto que tiene este aspecto pedagógico dentro de la escritura académica. El elemento más evidente es la idea de que se escribe para obtener una nota; al respecto, no se trata de desconocer el impacto que tiene la evaluación o la necesidad de evaluar, pero sí de evidenciar cómo los estudiantes interiorizan que lo primordial es recibir una calificación cuando escriben, por ello, se encuentran ideas como “*yo he venido escribiendo con base en esa idea porque es lo normal; es decir, elaboras un texto como medio para presentar las ideas y te evalúan por ello*” (P/P, Evaluación final, Estudiantes LEA I, Andrea), marco sobre el cual se muestran dos puntos clave, el primero la normalización de dicha creencia y lo segundo, la perspectiva del texto no como medio de expresión, sino de presentación de ideas que son evaluadas.

Así mismo, al ser preguntados sobre la perspectiva de la escritura en sus prácticas de formación, los estudiantes manifiestan que *“siento que con lo que me preguntas no sé si la función de lo que se escribe también esté con la nota (P/P, Evaluación final, Estudiantes LEA I, Ana), idea que muestra la concepción del texto con una función netamente numérica. En este contexto es válido presentar la afirmación de otro participante quien manifestó “Yo sé que no debo esperar un 5.0, pero a veces me queda muy bajito el resultado y cuando ves la razón, es que cometiste muchos errores o no coincide con lo que te estaban pidiendo” (P/P, Evaluación final, Estudiantes LEA I, Julián). En donde se muestra otra constante sobre los procesos de evaluación, que en este caso gira sobre el cumplimiento de normas establecidas. Esta percepción es importante porque se muestra en varias de las intervenciones hechas y sobre esta se justifica la revisión o no revisión de fuentes e incluso el solicitar información a compañeros y pares. Los estudiantes consideran que si no se sigue una sola forma la valoración no será la que ellos consideran apropiada o simplemente, la que necesitan para aprobar la asignatura. Por esto, se encuentran citas en donde se expresa “Te iba bien si aplicabas el modelo que se te entregaba (P/P, Evaluación final, Estudiantes LEA I, Julián), junto con “Pues ahorita en la Universidad hemos escrito para LEA y lo que hemos hecho es como para aprender qué se debe y qué no se debe hacer cuando escribes y por ello recibes una nota (P/P, Evaluación final, Estudiantes LEA I, Julián)*

Es conveniente aclarar que no se trata de negar la importancia que tienen las indicaciones al momento de escribir, puesto que de hecho los estudiantes lo piden. De lo que se trata entonces de mostrar el valor tan importante que tiene el seguimiento de unas pautas inmodificables que afectan el proceso de la escritura académica en cuanto a las decisiones que toma quien escribe.

b. Perspectivas sobre el texto

Como se evidencia en este ámbito, el texto se suscribe en el elemento definitorio de los procesos de escritura académica en este contexto de formación. Los estudiantes de LEA I lo mencionan de forma constante en sus intervenciones y su percepción sobre este se conecta con la valoración que se obtenga y también con el seguimiento de las pautas de redacción. Una primera idea que ubica esta perspectiva es *“los textos son importantes, los piden en la Universidad y se deben entregar porque así uno demuestra que sabe (P/P, Evaluación final, Estudiantes LEA I, Percepción, Brandon)*. Sin embargo, ese demostrar lo que se sabe no se da en la idea de que escribir permita el desarrollo del conocimiento, sino que se comprende desde la óptica del desarrollo y uso de las temáticas vistas para entregar el producto esperado. Este producto incluso no se presenta como resultado de un proceso, o al menos sobre esto no son conscientes los estudiantes. Al respecto, aparecen intervenciones como *“¿Proceso? Pues ha sido más bien sencillo, establecer qué debo hacer y seguir con las indicaciones (P/P, Textualización, Estudiantes LEA I, Andrea)*, además de *“en LEA se deben hacer párrafos y cumplir con las indicaciones y tener en cuenta cuando te dicen cómo hacerlos” (P/P, Escribir en la academia, Estudiantes LEA I Brandon)*. De esta manera, lo que se considera como proceso se entiende en cuanto a un seguimiento de indicaciones, más que a ser conscientes de la forma como pueden desarrollar estrategias para llevar a cabo la redacción de los textos solicitados.

La mirada sobre el texto determina el éxito o el fracaso del proceso de escritura. Al revisar la mayoría de las citas reunidas para esta población hay una mención importante de la comprensión sobre el resultado, mas no la situación que ocasiona las fallas y, por ende, la valoración. De esta manera, se encuentran afirmaciones como *“Por el hecho de que he tenido que hacer esos textos, pero por el resultado o por lo que me han evaluado, creo que aún no los manejo bien” (P/P, Evaluación final, Estudiantes LEA I, Ana)*. Lo que reafirma la perspectiva

de que lo que interesa es tener una nota sin que se genera comprensión sobre el dominio o no de la escritura académica.

c. Percepciones sobre el texto en el proceso de escritura

Este análisis del ámbito [3] para los estudiantes de LEA I se cierra presentando algunas ideas que surgen sobre el proceso de escritura de los aprendices. Estas miradas se mueven entre lo que está institucionalizado o se consideran prácticas de los docentes en las clases y de otro lado, lo que ven o sienten los estudiantes. Así, pensar en el proceso implica intervenciones como *“El proceso ha sido sencillo, por un lado, con los cuentos como son tan libres pues no hay unas reglas tan fuertes”* (P/P, Textualización, Estudiantes LEA I, Diego). Lo que llama la atención por cuanto el proceso se asume como una acción compleja que está conectada a ciertos géneros; sin embargo, en el caso de géneros como el narrativo, el cual se ha mostrado como el predominante para esta población, se asume como una actividad sencilla.

Al hablar de otros géneros, los estudiantes opinan que *“Ahora escribí un resumen e hice un informe. Y pues no hay un proceso en sí, es difícil porque en ocasiones te va mal porque no cumples con lo que te piden, pero estoy intentando mejorar”* (P/P, Escribir en la academia, Estudiantes LEA I, Julián). En donde se muestra que para el estudiante no es clara la elaboración de estos textos y por ende menciona que no existe proceso; así mismo, le da categoría de difícil a lo que nuevamente se asocia con la nota y ratifica que se trata es de cumplir con la demanda hecha frente a lo solicitado.

Sin embargo, hay estudiantes que sí contemplan que existe un proceso para llevar a cabo sus textos. De hecho, se podría entender como las estrategias que se han utilizado al momento de ser exitosos en la realización de sus escritos. Al respecto, uno de los entrevistados opina

“Aquí en la Universidad sí hemos escrito varias cosas y el proceso está muy conectado a una revisión constante, es decir, yo acostumbro a revisar bien los textos que debo escribir, buscar información y luego sí sentarme a realizar una planeación, borrador,

escritura, lectura y reescritura por si hay errores; me funciona mucho trabajar así.” (P/P, Textualizar, Estudiantes LEA I, Javier)

Que denota la manera como se toma el proceso de escritura, aunque es conveniente resaltar que se habla de un estudiante que está cursando una carrera enfocada en las ciencias humanas y como se ha mencionado, este enfoque influye en la formación en el campo de la escritura.

La perspectiva sobre el proceso se sintetiza sobre la dualidad de aburrido, similar a difícil/sencillo, fácil. Lo que ocasiona expresiones como *“Pues seguir el modelo que me pareció más sencillo o el más claro; ese fue el proceso.”* (P/P, Textualización, Estudiantes LEA I, José), quien curiosamente manifestó, además, *“Como lo he visto tan aburrido o como tan difícil, en ocasiones lo que hago es copiar modelos o buscar que alguien me ayude”* (P/P, Actividad compleja, Estudiantes LEA I, José). Reflexión que permite inferir que el proceso/producto tiene fuertes connotaciones para los estudiantes de LEA I al referirse a los mismos cuando están desarrollando procesos de escritura académica.

Estudiantes LEA II

Se parte de una percepción sobre la escritura académica en función de la nota, la cual se obtiene a partir del seguimiento de las pautas que se dan en las clases o que son compartidas a partir de la búsqueda de fuentes, cuando no se tienen claras. Por esta razón, a varios de los entrevistados no les gustan algunas demandas en cuanto a la escritura de ciertos géneros, ya que piensan que son tareas complejas y demandantes, apoyados además por la perspectiva de tener dificultades en la organización de las ideas y en la coherencia expresiva. Se menciona mucho el género argumentativo y se parte de que este debe estar equilibrado, puesto que no se trata únicamente de expresar opiniones, sino de sustentar lo que se dice de manera adecuada.

Algunos estudiantes de formación avanzada hablan de procesos específicos en cuanto a la redacción de sus textos. Mencionan, por ejemplo, la revisión, el análisis, la escritura y la reescritura como acciones claves para el desarrollo de los escritos propios. A continuación, se presentan aspectos relevantes dentro del análisis hecho a las intervenciones recogidas para este ámbito.

a. Percepción sobre la evaluación en la escritura académica

Para hablar de la evaluación en este grupo de estudiantes hay una fuerte tendencia a plantear que el éxito de esta depende del seguimiento de las indicaciones dadas por los profesores, *“cuando hablo de la manera concreta de hacer las cosas me refiero a que se debe seguir la forma como se explicó, ya que, si no lo haces así, la nota no es buena”* (P/P, Evaluación final, Estudiantes LEA II, Santiago) y, *“podría decir que pasa cuando respondemos a preguntas o hacemos ejercicios y casi siempre es con la indicación del profesor, ya que así es como se obtiene la nota”* (P/P, Evaluación final, Estudiantes LEA II, Luis) La perspectiva de entender el texto como el seguimiento de pautas, desliga a este de una comprensión de la escritura como un proceso reflexivo y la convierte en el seguimiento de indicaciones fijas que permiten la obtención de una valoración positiva, *“en algunas clases los profes nos dicen qué debemos escribir, pero no nos dicen cómo y ahí generalmente me va mal porque lo que creo no es lo que era”* (P/P, Evaluación general, Estudiantes LEA I, Nancy), aunado además a las creencias sobre lo que se debe escribir y qué no.

Sin embargo, como se puede apreciar en la última cita y en otras como *“en algunas clases que nos piden textos no nos dicen cómo y por ello la nota no es muy alta y en ocasiones es frustrante”* (P/P, Evaluación final, Estudiantes LEA II, Ángela), las indicaciones para desarrollar los textos no se dan en todas las demandas de escritura. Esta falta de instrucciones ocasiona que algunos estudiantes fallen en el desarrollo de sus actividades; busquen otras fuentes para llevar a cabo sus actividades y en ocasiones no obtengan un buen resultado, lo que provoca

un rechazo a lo que se debe escribir, llegando a encontrar reflexiones como la siguiente, “yo a veces pienso que lo que he hecho es por la nota y en sí no meto mucho mis intereses” (P/P, Evaluación final, Estudiantes LEA II, Santiago).

Esta perspectiva sobre la evaluación se cierra al encontrar que para la asignatura de LEA II, los parámetros se dan en cuanto a temáticas vistas que se relacionan con la aplicación de los conceptos en los textos que se escriben. Así, se afirma que “lo que escribimos se conecta es a los temas vistos, como, por ejemplo, signos de puntuación y conectores. Se supone que en los textos finales o con los que cerramos el semestre nosotros aplicamos lo que vimos (P/P, Evaluación final, Estudiantes LEA II, Ángela).

b. Percepciones sobre el proceso de escritura

Al hablar de las percepciones sobre el proceso de escritura se encuentra una franca diferencia entre aquellos que consideran que sí hay un proceso y lo siguen, y otros que piensan que este no existe y por ello, escriben sus textos, a veces sin mayor éxito. En la primera percepción, los estudiantes que hablan sobre la existencia de un proceso manifiestan que “como un proceso definido, lo que hago es primero entender bien qué es o en qué consiste la tarea y luego sí ubicar la información que debo manejar. Es como ajustar qué debes hacer y lo que quieres decir” (P/P, Textualizar, Estudiantes LEA II, Ángela), que denota una reflexión previa que exige la revisión y la selección de las ideas más relevantes a desarrollar en lo que se escribe.

Estudiantes en niveles más avanzados consideran, de una forma más detallada el proceso que siguen para escribir, ya que mencionan

Para todos, a pesar de que son diferentes, sigo un proceso definido como lo es la revisión y el análisis de todo el material de consulta del que dispongo; luego los filtro y posteriormente lo que hago que escribo y me leo muchas veces; a veces incluso le leo a otros lo que he hecho, así he identificado que me va bien cuando escribo (P/P, Textualizar, Estudiantes LEA II, Alexandra).

Intervención que presenta puntos interesantes, como, por ejemplo, una apropiación del sentido de la escritura en cuanto la revisión que se hace y el análisis de lo que se denomina, material de consulta, que en este caso serían otros géneros académicos. La práctica además conlleva a que se den procesos de lectura y relectura de lo que se escribe para comprender lo que se dice y el trabajo colaborativo con otros pares. Se resalta que la estudiante cursa 7° semestre de formación y que está cursando Derecho, lo que permite entender las afirmaciones realizadas.

La otra tendencia que se maneja en cuanto al proceso es la idea de que este no existe o no se tiene claridad sobre su abordaje. Las dificultades se presentan al tener demasiadas ideas y no poder organizarlas, *“yo la verdad siento que me cuesta bastante, siempre empiezo por una lluvia de ideas porque a veces no sé qué escribir, es decir, yo leo y tengo presente las cosas, pero no sé cómo decirlas”* (P/P, Escribir en la academia, Estudiantes LEA II, Nancy), que origina problemas en la coherencia discursiva de lo que se quiere decir. Sumado a esto, también se presenta la idea de que no hay un proceso definido para llevar a cabo la escritura, *“he tenido que escribir textos, como ensayos o reseñas, pero la verdad no sigo un proceso en específico”* (P/P, Textualización, Estudiantes LEA II, Jaime).

Una última tendencia relevante es la asumida por otros estudiantes que entienden como proceso a las indicaciones dadas por los docentes, pues afirman que *“los profesores nos comentan qué debemos hacer y así los construyes. Como te dije, el seguir con las orientaciones nos permite una mejor nota”* (P/P, Evaluación final, Estudiantes LEA II, Santiago). Así, ven que lo mejor es cumplir con las orientaciones dadas, pero no las separan de que el proceso de escritura conlleva una reflexividad, necesaria en la construcción de textos propios.

c. Perspectivas sobre el texto

La revisión del tercer ámbito se cierra mostrando la perspectiva que tienen los estudiantes de LEA II sobre el texto. Aspecto que implica la conexión con lo que se hace, el sentido que toma

dentro de la formación e incluso la manera como se deben ajustar las ideas para escribir de manera adecuada. Inicialmente, se presenta una tendencia sobre la escritura como algo desligado de la formación disciplinar o incluso, de los procesos de aprendizaje que se siguen. Hay estudiantes que afirman *“la verdad es que no siento mayor conexión con ellos y soy consciente de que lo hago por la nota (P/P, Evaluación final, Estudiantes LEA II, Jaime),* o incluso se piensa como una actividad extra, *“escribir es simplemente como una tarea adicional en mi formación académica como estudiante en la universidad” (P/P, Actividad compleja, Estudiantes LEA II, Santiago).* En estas intervenciones se nota que la elaboración de los textos no se piensa más allá de la nota o incluso se entiende como una carga, lo que se infiere de la expresión, tarea adicional.

Desde otras miradas, el texto se asume como algo muy complejo o conectado con un alto nivel de dificultad. Las expresiones recurrentes al respecto son, por ejemplo, *“bueno, siendo sincero para mí, escribir es una tarea desafiante que requiere tiempo y esfuerzo” (P/P, Actividad compleja, Estudiantes LEA II, Sergio),* quien complementó su intervención afirmando que *“mira que a veces siento que no tengo suficientes habilidades para llevar a cabo lo que se me pide” (P/P, Actividad compleja, Estudiantes LEA II, Sergio).* Lo expresado por el estudiante denota no solo la asociación a escribir como algo difícil, sino además expresa una autopercepción en que no considera tener las habilidades de cumplir con lo que se le pide en el campo de la escritura.

Finalmente, las percepciones sobre el texto se enlazan además con el manejo de la posición personal en conjunción de las fuentes y otras consultas, puesto que los estudiantes consideran que todo debe equilibrarse. En cuanto al abordaje, se plantea que *“yo pienso que es un 50/50, es decir, tu punto de vista no es lo único que vale en ese texto, ya que estaría mal que solo girara sobre lo que piensas y ya. (P/P, Producto, Estudiantes LEA II, Nancy),* en donde se

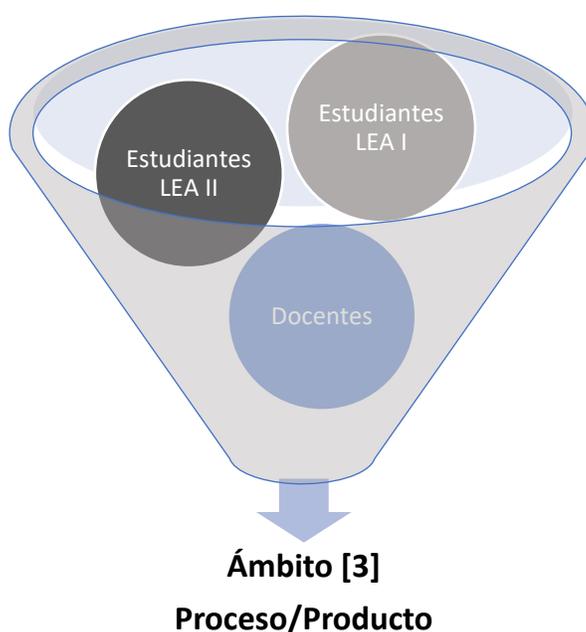
muestra que para la estudiante lo que revisa o consulta no se conecta con su intención comunicativa, sino que se añade a lo que está escribiendo.

Triangulación y síntesis de aspectos destacables para el ámbito [3]

El abordaje de las divergencias y convergencias encontradas para los tres grupos participantes, en cuanto al ámbito analizado, se presentan en la figura 45.

Figura 45

Triangulación ámbito 3



El análisis se realizó primero entre los participantes de LEA I y LEA II y posteriormente con los docentes.

Estudiantes de LEA I y LEA II

Las convergencias y divergencias presentadas en cuanto a las palabras clave y los aspectos analizados para la muestra descrita aparecen de forma sucesiva en las tablas 235 y 236.

Tabla 235

Convergencias ámbito 3

CONVERGENCIAS	ESTUDIANTES LEA I	ESTUDIANTES LEA II
<p>Procesos de evaluación (Proceso/producto)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La mayoría de los participantes coincide en la percepción de que la evaluación numérica o el concepto que se recibe al escribir es el elemento que define su dominio de la escritura. Se plantea que de lo que se trata al escribir es seguir las pautas, pero son pocos los que presentan una mirada centrada en la reflexión frente a sus falencias o aciertos, ya que el valor numérico asignado es el que dicta si se sabe o no, en cuanto a lo que se refiere a la escritura. - Al mencionar a la evaluación dentro de los procesos de escritura, los estudiantes refieren que en sí esta se trata de cumplir, pero en su mayoría no hablan de cómo se da. Algunos explican que deben hacer ejercicios y otros que deben entregar un producto final, mas no comentan cómo se orienta o qué directrices son tomadas en cuenta. - No se refieren actividades evaluativas o procesos de evaluación que impliquen el trabajo con pares o colaborativo. Solo una persona, quien cursa último semestre, mencionó que para revisar lo que está escribiendo se ubica con pares que pueden leerla y orientarla. 	
<p>Procesos de escritura (Proceso/producto)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Al referirse a la escritura como proceso es característico que la mayoría de los participantes manifiesten desconocer si siguen o no uno. Cuando se menciona existe una asociación interesante y es que conectan la facilidad al escribir un género específico con la concepción de proceso. Si se escribe de 	

	<p>forma sencilla, hay un proceso; si no se escribe de manera fácil o es “compleja” la redacción, el proceso no existe.</p> <ul style="list-style-type: none">- El proceso de escritura también se considera como una actividad aburrida o innecesaria. Las intervenciones muestran que para algunos escribir se torna cansino por cuanto implica o demanda tiempo o se convierte en acciones que no tienen una consecución positiva. Esto se explica en la reflexión que se hace al comentar que se ocupa tiempo en algo en lo que fallan.- Los estudiantes convergen en que en muchas ocasiones no dominan con claridad lo que quieren expresar o decir con lo que escriben. El nivel de autoconfianza es muy reducido al momento de redactar y ello corresponde con los datos obtenidos.
Relación con los textos (Proceso/producto)	<ul style="list-style-type: none">- La perspectiva sobre el texto es un punto álgido en este ámbito, ya que se tiene una connotación, en algunos casos negativa sobre lo que se escribe. Los estudiantes coinciden en su mayoría en que no tienen una relación con lo que escriben, ya que piensan que es una tarea extra, se ve como una actividad alejada de su formación disciplinar y se concibe como algo difícil o que denota esfuerzo.- En términos generales, los docentes consideran al texto como el producto final que deben entregar para obtener una valoración. Incluso, en algunos casos, en donde no debe primar su posición o no se deben entretener sus intereses.

Tabla 236*Divergencias ámbito 3*

DIVERGENCIAS	ESTUDIANTES LEA I	ESTUDIANTES LEA II
Procesos de evaluación (Proceso/producto)	- La principal divergencia en los procesos de evaluación se marca en el nivel de intensidad en cuanto a la perspectiva de qué se evalúa en la escritura. Los estudiantes de LEA I mencionan enfoques sobre el párrafo, pero los estudiantes de LEA II hablan de la mirada sobre géneros más complejos.	- Los estudiantes de niveles más avanzados para LEA II e incluso los de áreas como Filosofía para LEA I explican que la producción de los textos es acorde con sus intereses y/o necesidades.
Procesos de escritura (Proceso/producto)	- Para LEA II, debido a que están en un nivel un poco más avanzado, puede ser un poco más claro la existencia de un proceso para escribir el texto. Lo cual, vale aclarar, se maneja y se expresa en algunas intervenciones, pero, no hay una coincidencia total sobre este aspecto.	- En LEA II se encuentran estudiantes que por su momento de formación e incluso carrera estudiada (Derecho), manifiestan que el texto es importante, no como producto, sino como proceso. Manifiestan que se conecta con sus intereses e intentan encontrar un equilibrio entre lo que quieren decir y las ideas que son tomadas de otras fuentes.

Estudiantes LEA I y LEA II y docentes

La triangulación entre lo planteado por los estudiantes y lo dicho por los docentes recoge las siguientes apreciaciones que se encuentran en las tablas 235 y 236.

Tabla 235

Convergencias ámbito 3 – Estudiantes y docentes

CONVERGENCIAS	ESTUDIANTES LEA I - II	DOCENTES
Procesos de evaluación (Proceso/producto)	<ul style="list-style-type: none"> - La principal convergencia para los tres grupos de la muestra es que la evaluación del producto final es uno de los momentos claves de la formación en escritura académica. Se coincide en que dicha entrega ocupa un lugar especial en las valoraciones del semestre y, además, que en estos se busca que los estudiantes sigan unas pautas - Al respecto, no se habla del proceso de realimentación o cómo se abordan, por ejemplo, las correcciones. 	
Procesos de escritura (Proceso/producto)	<ul style="list-style-type: none"> - Los docentes y algunos estudiantes consideran que hay un proceso para escribir. Se enfoca en el dominio de ciertos géneros, que son mencionados sobre todo por los profesores y por algunos estudiantes de LEA II. Se piensa que la forma de abordar la escritura es importante y en ese sentido coinciden en que las orientaciones que se dan deben ser claras y adecuadas. 	
Relación con los textos (Proceso/producto)	<ul style="list-style-type: none"> - El texto ocupa la atención principal de los tres grupos, puede que se dé en diferente intensidad, pero se presenta una preeminencia a mencionar el texto en relación con los procesos de escritura. Coinciden además en pensarlo como 	

una actividad o incluso en un ejercicio o tarea, mas no se menciona una perspectiva comunicativa clara de parte de la mayoría de los participantes.

Tabla 236

Divergencias ámbito 3 – Estudiantes y docentes

DIVERGENCIAS	ESTUDIANTES LEA I	DOCENTES
<p>Procesos de evaluación (Proceso/producto)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La convergencia que se presenta sobre la evaluación es que los estudiantes conciben que hay un proceso evaluativo en el que se obtiene un texto; pero, para los estudiantes solo hay orientaciones para escribir un texto, que en ocasiones implican es seguir lo dicho sin pensar o reflexionar sobre lo que se está haciendo. - Los estudiantes sienten que los profesores valoran solo el texto, pero los docentes piensan que están implicando más procesos cuando dan una nota. Por ejemplo, comprensión del género e incluso dominio de este. La diferencia entonces se da entre la dualidad proceso/producto en la evaluación de lo que se escribe. 	
<p>Procesos de escritura (Proceso/producto)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Como principal divergencia se muestra que los estudiantes y docentes tienen una concepción diferente del proceso. Para los docentes, este existe y se da en las clases, pero varios estudiantes mencionan que no o que no es claro. Si bien, hay 	

	juicios emotivos que intervienen, como la facilidad o aburrimiento para juzgar si se escribe o no, es interesante que una población vea que no se le explica cómo hacer los textos y otra crea que sí lo está haciendo. Esa falla en la comunicación puede denotar en la falta de claridad en lo que se debe hacer o el objetivo de la tarea.
Relación con los textos (Proceso/producto)	- Los docentes consideran que los textos reflejan intereses e incluso la conexión y comprensión de un género discursivo, pero los estudiantes manifiestan que estos son totalmente lejanos a sus necesidades e incluso los ven como cargas adicionales. Esta diferencia es la que implica que tengan comportamientos tan disímiles en cuanto a lo que elaboran para entregar en las clases.

Discusión teórica en relación con el ámbito [3]

El ámbito tres recoge una de las reflexiones más interesantes del trabajo investigativo, ya que expresa cómo la población concibe si existen o no procesos de escritura y su concepción alrededor de los textos que redactan. Se ha dicho desde el recorrido teórico que las concepciones de docentes y de estudiantes influyen en la mirada a la escritura académica y con las reflexiones encontradas aquí que sobresale dicha relación. En primera medida se aprecia que existen divergencias marcadas entre profesores y aprendices sobre lo que significa escribir, ya sea como producto o proceso.

Para los docentes sí se da un proceso, pero los estudiantes no lo ven así; lo que implica que para estos últimos la actividad de escribir, como lo plantean Camps y Uribe (2008) no se presenta de forma armónica, puesto que la percepción sobre el objeto, que se implica con la

elaboración de un texto que pertenece a un género, no se entiende, lo que generan una connotación negativa.

La forma como algunos estudiantes expresan sus apreciaciones negativas sobre escribir, centradas sobre todo en que fracasan o que generalmente no entienden qué deben hacer y están seguros no de estar respondiendo a la tarea dejada; se puede comprender con lo mencionado por Rieger (2009), cuando explica que la manera como los estudiantes se perciben influye en los procesos de aprendizaje y también, lo encontrado por Mustafá, et al., (2012), al mencionar la autoeficacia como factor de éxito o fracaso en cuanto a la motivación al logro. Siendo claro que estos preconceptos o experiencias negativas marcan el fracaso o las fallas que los mismos estudiantes perciben, que, para los entrevistados, se deja entrever en las notas obtenidas. En este punto es válido también mencionar que aquellos estudiantes de LEA I (en el caso del estudiante de filosofía) y de LEA II (de 7° semestre y de quienes cursan Derecho), representan lo expuesto por (Kuntz ,1999), quien manifiesta que solo quienes tienen preconceptos positivos o incluso expectativas positivas son más exitosos al escribir.

Se retoma además lo expuesto por Pittama, et al. (2011) al explicar que el rechazo o la percepción negativa frente al escribir se da cuando falla la relación entre autor-conocimiento. De esta manera, otra razón que se puede encontrar en lo expuesto por los estudiantes sobre las tensiones al escribir se ve en que conciben que no tienen conexión con lo que hacen ya que se suscriben a parámetros muy mecánicos o a la percepción que solo escriben los expertos. Explorando un poco más sobre esta idea, se comprende también que la visión de la escritura no se concibe en su dimensión transaccional, sino transmisionista (Mateos et al, 2011), ya que al identificar lo expuesto sobre el texto, no se mencionó un factor de reflexión (solo enfocado por unos estudiantes) en cuanto a lo que se realiza, sino que se enfoca al

cumplimiento de una serie de parámetros que en ocasiones se desligan de una intención comunicativa puntual.

La dualidad de la visión proceso/producto en el caso del texto, se puede ajustar, teniendo en cuenta lo afirmado por De Caso, et al., (2010), quienes consideran que la percepción de la escritura como proceso y no como resultado final puede posibilitar que la autoeficacia de los estudiantes mejore, lo que llevaría a procesos de autorregulación que mejoren la transición de la escritura transmisionista a transaccional. A lo que Wang y Troia (2023), suman afirmando que los docentes deben constituir estas transformaciones, puesto que, si bien se conciben las necesidades de orden curricular, es necesario ajustarlas para permitir que los estudiantes se motiven y tengan un ambiente positivo de aprendizaje que les ayude a escribir de una manera más significativa. Lo cual, según Dockrell, et al., (2016) y Graham, (2019) implica que no se valoren con tanta relevancia aspectos ortográficos y gramaticales al escribir, sino que se propenda por procesos que impliquen la planeación y la revisión.

Sin embargo, no cabe duda de que la preeminencia del texto como base de la escritura académica es lo que da cuenta de todo lo encontrado hasta el momento. Como bien se recogió en apartados anteriores, Pérez-Abril y Rincón, (2013); Salazar-Sierra, et al., (2015) y Ortiz Casallas, (2015) enuncian que en la tradición de la enseñanza de la escritura en Colombia, las prácticas de enseñanza de la escritura se han visto permeadas por concepciones enfocadas en el seguimiento formal de pautas, actividades inmedatistas y restrictivas, que se identifican en las percepciones enunciadas por los estudiantes en cuanto lo que se concibe como proceso de escritura y de evaluación.

En conclusión, la reflexión ofrecida por este ámbito es vasta por cuanto muestra las apreciaciones que tienen docentes y estudiantes sobre los textos y la manera como se concibe el proceso que implica el escribir.

7.3.4 Ámbito [4] “Motivo, situación, proyección”

Este ámbito engloba tres aspectos relevantes para el desarrollo de los procesos de escritura académica. Por un lado, establece la intencionalidad en los procesos de aprendizaje, que no solo encierran las motivaciones de los estudiantes, sino además de los docentes como elementos claves del proceso pedagógico. De hecho, implica además el desconocimiento en cuanto a lo que se hace con la escritura o lo que puede significar dentro de la formación. La situación se entiende como el momento en el que se desarrollan los procesos de escritura que pueden estar de manera concreta o sobre los que los participantes se expresan de manera abstracta. Así mismo, la proyección entendida a la forma como la escritura académica y los aspectos que ella implica, tales como el dominio de los géneros e incluso la identidad académica que se entrelaza para traspasar los límites de la formación que se recibe, llegando a impactar, por ejemplo, campos tan lejanos para los estudiantes que inician en la académica, como lo es el contexto investigativo.

Organización de las palabras claves para el Ámbito [4]

En este ámbito se reunieron las siguientes palabras claves, las cuales quedaron organizadas como se muestra en la tabla 237.

Tabla 237

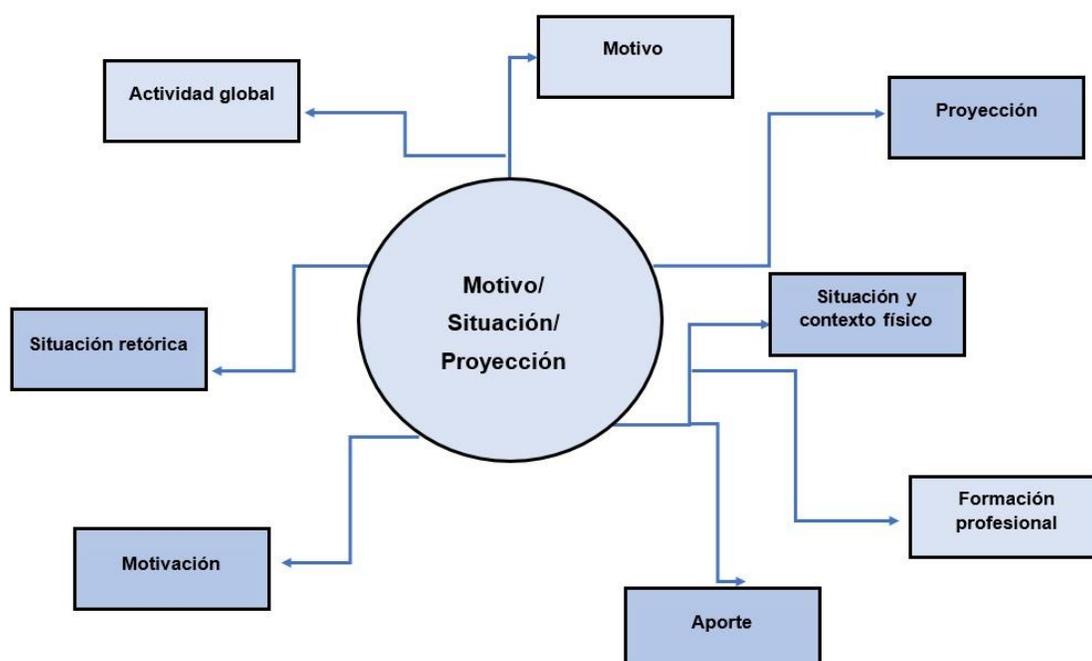
Organización ámbito 4

Ámbito	Total citas	%	Palabras clave	Subtotal citas	%	Docente		LEA I		LEA II	
						Subtotal citas	%	Subtotal citas	%	Subtotal citas	%
[4] Motivo /Situación /Proyección	173	20,40%	Situación retórica	24	14%	9	38%	8	33%	7	29%
			Actividad global	35	20%	4	11%	13	37%	18	51%
			Motivo	29	17%	15	52%	7	24%	7	24%
			Proyección	14	8%	4	29%	6	43%	4	29%
			Situación y contexto físico	47	27%	2	4%	23	49%	22	47%
			Formación profesional	10	56%	3	30%	-	0%	7	39%
			Aporte	8	44%	2	25%	2	25%	4	50%
			Motivación	6	3%	6	100%	-	0%	-	0%

En la figura 46 se presentan las ocho (8) palabras clave que orientan la organización del ámbito.

Figura 46

Palabras clave – ámbito 4



Al respecto, cada uno de los términos se definió de la siguiente manera:

Situación retórica: entendida como aquella que suscribe los espacios concretos y abstractos en los que se dan la escritura académica. En esta, los estudiantes, sobre todo de LEA II y los docentes ubican sus prácticas y también validan la función que cumplen los pares en las situaciones de escritura académica. Se encontró relación con la categoría de Escritura académica situada (EAS), principalmente.

Actividad global: comprendida como la percepción de que se escribe, pero sin tener claridad en el objetivo o razón por la que se hace. De esta forma, se reúnen las citas en donde

estudiantes y docentes manifestaron que a pesar de seguir con los parámetros y tener claridad sobre lo que se hacía, en cuanto a escribir un texto, este pierde su significado o no representa un valor agregado para quien lo elabora. En este se encuentra la categoría de Escritura sin sentido (ESSE).

Motivo: entendido como la razón por la cual se elaboran los textos escritos. En este concepto se recogen las concepciones de estudiantes y docentes en cuanto a lo que los lleva a trabajar con diversos géneros y las implicaciones de estos para la formación académica, por ello, las citas que se reúnen aquí mencionan el papel del género argumentativo y el literario principalmente. Las categorías que se encuentra aquí es la de Motivación frente a la escritura de los géneros discursivos (MEGD).

Proyección: comprende la perspectiva de que al escribir se entrevén las intencionalidades e intereses que tienen quienes elaboran los textos. Así mismo, también encierra aquellas citas en las que no es tan claro lo que orienta el ejercicio mismo de la escritura, puesto que se menciona que se llevan a cabo las actividades propuestas, mas no se puede establecer con precisión qué se buscaba al llevar a cabo el texto. En esta confluyen las categorías de intencionalidad y escritura académica (IEA) así como también aparece algunas citas clasificadas dentro de la escritura académica sin sentido (ESSE), debido a su conexión con la pérdida del sentido al escribir.

Situación y contexto físico: referida a la perspectiva de que la escritura se presenta en un contexto físico concreto, el salón de clases, en donde se desarrollan o no las situaciones de escritura académica. Aquí se valora lo que se vive en las clases de LEA y también en las otras asignaturas en donde se presenten espacios de escritura. Por esa razón, la categoría que mayor tiene representación aquí es la de situaciones de escritura en las clases de LEA (SELEA).

Motivación: enfocada principalmente al reconocimiento del interés del estudiante por escribir. Se recogen las citas que muestran la manera como los docentes perciben el trabajo que se lleva a cabo en la asignatura de LEA y también su valoración frente a lo que genera interés o motiva a que los estudiantes desarrollen los ejercicios de escritura propuestos. En esta se encuentran las citas clasificadas bajo la categoría de género discursivo e interés del estudiante (GDIE) e identidad académica como producto de la motivación del estudiante (IACME).

Formación profesional: identifica la perspectiva de los docentes y los estudiantes sobre el aporte que tiene la estructura académica para el campo profesional. En este, más allá del reconocimiento de la escritura en cuanto a proceso para la formación disciplinar, también se orienta en lo que se puede lograr al momento de apropiarse de las habilidades necesarias en el campo de los géneros discursivos. Establece relación con la categoría de Formación profesional con escritura académica (FPCEA).

Aporte: comprende las miradas que tienen los tres grupos de estudio sobre los beneficios que implica la escritura académica, tanto desde el desarrollo de conocimientos como en la formación personal. Algunos estudiantes y docentes afirman que al escribir también se ven otros tipos de aportes que van más allá de los procesos de escritura en el aula. Establece relación con la categoría de Formación profesional con escritura académica (FPCEA).

Con este punto de partida se presenta lo analizado para el ámbito.

Docentes

En este ámbito la población docente tiene un comportamiento interesante. Por un lado, manifiestan su percepción sobre el papel que cumple la formación en escritura académica, pero sobre todo en el papel que cumple la motivación y el sentido que toma esta para el estudiante. Se discute incluso la necesidad de trabajar ciertos géneros discursivos, mencionando de entrada la separación que existe entre lo literario y lo argumentativo, que,

para ellos, justifica el que sean abordados en las clases o que simplemente se tomen como forma de atraer el interés de los estudiantes hacia el acto de escribir.

De hecho, para esta población no es posible que los textos producidos sean exitosos si no hay interés y desde esta mirada es desde donde implican que los gustos de los aprendices deberían ser tenidos en cuenta. Por lo anterior, también exploran el valor que tienen las situaciones de escritura, aunque no hay consenso entre si se dan o no y, en efecto, si logran despertar en el estudiante la motivación suficiente para abordar el reto de escribir lo solicitado. Un punto que predomina en esta mirada a las respuestas dadas por los docentes se enfoca sobre la identidad académica. En este ámbito surgió una perspectiva que hasta el momento no se había considerado y fue la enmarcada en la idea de que la identidad académica era fruto de la intencionalidad del estudiante. De esta manera, más que generarse a partir de los conocimientos y desarrollo de la perspectiva personal mediada por la comunidad académica, la identidad se limita a una perspectiva similar a la voluntad, aspecto que vale la pena evaluar más adelante.

a) Motivaciones y sentido que toma la escritura

La reflexión docente sobre la escritura académica se mueve a partir de la consideración que tiene para los estudiantes lo que escriben. Para varios de los participantes, al hablar del proceso de escritura es claro que no existe claridad sobre las razones que rodea el desarrollar este tipo de formación y en ocasiones, también hay desconocimiento de esta al entender de manera errónea lo que se espera del acto de escribir. Al respecto, se encuentran afirmaciones como

Porque fíjate que si pensamos en la educación actual como está, que es una educación que parece que va en contra de la educación, es decir en vez de educarnos actuamos como si estuviéramos comprando la lotería, y entonces hacer las cosas rápido, procesos

deprisa, etc. Entonces digamos si esa pregunta va dirigida al cómo actualmente muchos lugares institucionales de la educación van, es decir está dirigida a esa realidad como está funcionando, pues la incidencia es mínima. (M/S/P, Actividad global, Docentes, César).

Y también, *“lo digo porque precisamente, como no los estamos educando bien, la mirada a la escritura es terriblemente reducida, mal interpretada.” (M/S/P, Actividad global, Docentes, Ana).* Estas dos ideas recogen la visión de que se malinterpreta o no existe claridad sobre la escritura académica debido, por un lado, a una mala interpretación de lo que es escribir dentro del contexto educativo, y, además, a una mirada reducida que limita la experiencia de formación sobre la escritura.

De hecho, la formación en cuanto a la escritura académica que se imparte se considera para algunos completamente alejada de los aspectos que puedan motivar a los estudiantes a desarrollar procesos adecuados a su formación. Esto se ve en afirmaciones como *“Digamos que nosotros tenemos unas metas claras, pero notamos a que a veces esto no se logra porque no tiene sentido para los estudiantes”.* (M/S/P, Actividad global, Docentes, Ana). Lo que, para los docentes, representa una de las razones principales por las que algunas veces no se logra generar en los estudiantes la motivación necesaria para cursar de manera la asignatura, ya que puede llegar a pensarse que se tienen objetivos que no están acordes con las necesidades o intereses de los participantes.

Aunque no hay que negar que otros consideran que

“Entonces la escritura académica tiene unas intencionalidades comunicativas muy precisas, que exigen una manera de organizar la información y que en cierta manera también pueden transformar la forma de pensar sobre sí, por parte de cada persona y más en procesos de formación en cualquier rol que esta ocupe”. (M/S/P, Intencionalidad, Docentes, Gonzalo).

Perspectiva que consideran importante para construir su práctica pedagógica.

b. Motivación sobre la enseñanza del género discursivo

Sobre la enseñanza de los géneros, la consigna de los docentes es que se deben trabajar. Al respecto, algunos piensan que *“Es importante que ellos logren organizar sus ideas, es importante llevar un proceso de acuerdo con la realidad que los rodea”* (M/S/P, Motivación, Docentes, Susana). Sin embargo, la manera como se concibe los que deben abordarse o cómo hacerlo tiene, en algunos casos, ideas un tanto separadas.

Para unos docentes la estrategia con los géneros es utilizar aquellos que pueden conectar mejor con los estudiantes, por ello, se presentan afirmaciones como *“El género literario se considera el género discursivo ideal para utilizarse dentro de la formación de los estudiantes.”* (M/S/P, Motivación, Docentes, César) o también,

Te decía que los textos que se redactan dependen del programa y de los intereses de los muchachos. A los chicos de LEA I, por ejemplo, les gusta más la parte narrativa, entonces les propongo que escriban sobre diferentes vivencias o experiencias, como he venido explicando, gusta mucho porque están acostumbrados a ello.” (M/S/P, Motivación, Docentes, Santiago).

En estas dos respuestas se puede ver cómo lo relacionado con lo narrativo se entiende como el ideal o necesario. Las razones de esa elección, como lo dice el último docente, se explican en que permite contar diferentes vivencias, lo que plantea una pregunta y es si los otros géneros no están motivados por algo similar.

Otra respuesta que puede clarificar la relación con el género narrativo se presenta cuando otro docente afirma que *“No quiere decir que hacer un cuento sea fácil, pero este género hace que se sientan más cómodos con la escritura ya que los seres humanos somos seres narrativos y nos gusta contar, entonces se lleva eso a la escritura”* (M/S/P, Motivación, Docentes, Héctor), lo cual se ha explorado anteriormente en cuanto a los estudiantes que ingresan al contexto universitario, quienes necesitan trabajar desde una perspectiva mucho más cercana, pero

sigue llamando mucho la atención sobre la concepción del género, ya que se podría inferir que los otros géneros no permiten esta acción.

Esta perspectiva sobre el género también justifica el énfasis que se hace en la clase de LEA II en cuanto a lo que sucede con lo argumentativo. De entrada, se encuentra la afirmación de un docente quien plantea que *“en el caso de los chicos de LEA II, a ellos les gusta más la parte argumentativa y trato de buscar situaciones o temáticas que abran debates o les permitan generar posiciones para escribir”* (M/S/P, Motivación, Docentes, Santiago), idea que además se complementa al afirmar *“este tipo de texto en su formalidad a veces genera que los estudiantes de LEA I lo vean como el más difícil o exageradamente elaborado.”* (M/S/P, Motivación, Docentes, Santiago), lo que muestra, por un lado, que para los estudiantes de LEA II, lo argumentativo es más interesante, por cuanto tienen un mayor dominio de algunos elementos de escritura académica y, de otro, que para LEA I, lo argumentativo es “difícil”, justificado, tal vez en que son estudiantes que empiezan su proceso de formación.

Lo anterior se complementa con ideas como

“Lo que decía es que la consulta que hago para trabajar unos géneros sobre otros tiene que ver con el interés, hay muchos a los que no les interesa el género argumentativo, tal vez porque no ha sido muy cercano, pero en cambio para la gente, por ejemplo, de Derecho, sí lo es.” (M/S/P, Motivación, Docentes, Santiago)

En donde se resume la mirada sobre el género discursivo que se encuentra no a la par sino encima de otros. Interés que sale de la formación de los estudiantes en determinadas áreas del saber.

c. Identidad académica, intereses de los estudiantes y situación de escritura académica

Si bien las preguntas no tocaron el concepto de identidad, frente a este ámbito surgen algunas ideas que merecen ser nombradas a la luz del trabajo que se desarrolla. Aparece inicialmente

una consideración relevante que llama la atención en cuanto a la concepción que se tiene de escritura académica y que puede tocar algunas ideas sobre la identidad. En esta, el docente manifiesta que

“Yo creo que esta respuesta depende de cómo entendamos la academia, o sea si consideramos a la universidad como academia y este es un lugar de producción y de adquisición de conocimiento, entonces la escritura académica llega a ser fundamental, ya que es la manera más eficaz para producir conocimiento.” (M/S/P, Situación retórica, Docentes, Santiago).

Al centrarse en esa expresión se entiende que la escritura académica se liga a la producción de conocimiento. El estudiante que la usa, como proceso comunicativo, es capaz entonces de desarrollar sus competencias disciplinares que se articulan en cuanto a los saberes y sus intencionalidades específicas. Aunque para otros docentes la identidad académica es un concepto que depende de la intención de los estudiantes. Frente a ello, se encuentran opiniones como *“si el estudiante no es consciente o no está interesado, pues no la va a desarrollar, pero si el estudiante sabe y es consciente de lo que se debe hacer o del proceso que está viviendo, la va a desarrollar”* (M/S/P, Motivación, Docentes, Héctor).

Esto mismo se explica en la conexión que surge entre escritura académica y áreas específicas, como, por ejemplo, el Derecho, ya que *“con los chicos de derecho trabajo el género argumentativo, puesto que a ellos les gusta el sustentar sus opiniones, considero que ese privilegio va muy marcado de acuerdo con los chicos que estén en el aula.”* (M/S/P, Motivación, Docentes, Santiago); idea que consolida lo que se ha venido explicando sobre la articulación que existe entre el contexto profesional, las necesidades e intereses de los estudiantes y los géneros discursivos que se trabajan en el escenario académico.

De hecho, para varios docentes la motivación de los estudiantes es necesaria, de ahí que se exprese *“lo hago porque este les permite reconocerse, pensarse, examinarse, e incluso*

cogerle cariño a la escritura a fin de realizar ejercicios de orden curricular y los que también no solo por orden curricular” (M/S/P, Motivación, Docentes, César) y también, “Ah pues a que se debe mirar el interés, como te decía, hay muchachos que sí quieren saber o lo ven interesante, entonces a esos se les sugieren más cosas” (M/S/P, Motivación, Docentes, Rodrigo). Por lo que, las actividades que se planean y se desarrollan en las asignaturas se conectan con temas o estrategias que puedan generar interés o gusto, lo cual es clave para la formación en escritura.

Finalmente, la percepción sobre la identidad también se conecta con lo que se puede desarrollar en el aula, en términos de las situaciones de escritura. Al respecto, algunos docentes consideran que *“sería muy raro que no se presentaran este tipo de situaciones, sobre todo en una materia como la que orientamos” (M/S/P, Situación y contexto físico, Docentes, Sara); además de estrategias específicas como “la elaboración de textos como resúmenes, resulta muy funcional en tanto que potencia ciertas competencias que considero son importantes para la formación de un estudiante a principio de su proceso en la formación superior, por eso ese género en particular” (M/S/P, Motivación, Docentes, Gonzalo) y “es mejor que vayan aprendiendo con un párrafo general” (M/S/P, Motivación, Docentes, Rodrigo)*

Estudiantes LEA I

Para el ámbito [4], los estudiantes presentan puntos diferentes sobre el papel que juegan sus intereses y la manera como perciben los procesos de escritura, no solo en LEA, sino en otras áreas en donde trabajan la escritura. Al revisar lo que plantean existen diferencias con los docentes en cuanto a la percepción sobre lo que hacen, puesto que su mirada es más centrada en que no tienen claro qué deben hacerlo, cómo hacerlo e incluso, para qué deben hacerlo. La mirada sobre los géneros está muy ligada a decisiones de orden subjetivo y piensan aún en la transición de la formación secundaria a la universitaria.

En cuanto a las situaciones de escritura académica y a las estrategias didácticas que se siguen en las clases, manifiestan que no son del todo claras. Para algunos, no se desarrollan situaciones de escritura o de hecho estas se limitan más al plano individual que el trabajo con pares. Para otros, lo que se considera situación es más el cumplimiento de una acción, realizar un texto o entregar una tarea, mas no, se habla de procesos o de trabajo colaborativo. Lo que sucede en esta muestra puede entenderse en función del momento en el que estos estudiantes se encuentran, ya que en su mayoría se encuentran en primer semestre y están empezando su formación académica.

Para este grupo también se reconocieron puntos de discusión específicos que a continuación se presentan.

a. Interés y motivación frente a los procesos de escritura

Una idea que se aborda para las intervenciones de los estudiantes en este grupo se asocia con la perspectiva de que no se tiene claridad sobre la razón que motiva los estudios en el campo de la escritura académica. Para los estudiantes es claro que es necesaria *“Sí, creo que hablar y escribir son importantes porque nos ayudan a comunicarnos mejor”* (M/S/P, Actividad global, Estudiante LEA I, Ana), pero esta reflexión se asocia más a un compromiso o a una idea que ronda, más que a una creencia personal. Lo anterior se puede sustentar cuando esa misma estudiante manifiesta *“Bueno profe, pues no estoy del todo segura de qué función cumplen exactamente los textos que elaboro”* (M/S/P, Actividad global, Estudiante LEA I, Ana) o también, al ser requeridos sobre la función o mirada a lo que escriben, se encuentran respuestas como *“En este momento no sé si son relevantes o no, pero como te he dicho, es más por el uso de la escritura y repito, más adelante lo sabré”* (M/S/P, Actividad global, Estudiante LEA I, Andrea).

La falta de relación o de identificación con lo que se escribe, se puede explicar a partir del gusto o interés que se implica en los textos elaborados. Sobre esta perspectiva, algunos

estudiantes comentan que *“Es que es chistoso, escribes, pero no es sobre lo que te gusta y pues ahora menos en la universidad”* (M/S/P, Motivo, Estudiante LEA I, José) y, además,

“Pues no creo, aquí somos o debemos escribir de manera más seria y por ello veo como difícil que se cruce con lo que me gusta o por lo menos con lo que me interesa, por ejemplo, que me toque escribir sobre mi carrera no alcanza a mostrar lo que me interesa, lo haría por formalidad y nada más”. (M/S/P, Proyección, Estudiante LEA I, José).

En el caso de este estudiante, cursa la carrera de Ingeniería y por ello manifiesta que no siente que se conecten sus intereses, su formación y lo que debe realizar en la asignatura.

Hay también algunas intervenciones que explican la relación que surge entre el dominio y la nota, ya que para los estudiantes esta es una forma de saber si saben o no escribir cierto tipo de texto. Por ello, aparecen citas en donde se dice *“Por el hecho de que he tenido que hacer esos textos, pero por el resultado o por lo que me han evaluado, creo que aún no los manejo bien”* (M/S/P, Motivo, Estudiante LEA I, Ana), así como *“Pues ahorita en la Universidad hemos escrito para LEA y lo que hemos hecho es como para aprender qué se debe y qué no se debe hacer cuando escribes y por ello recibes una nota”* (M/S/P, Situación y contexto físico, Estudiante LEA I, Julián) y *“La verdad es que no, o a lo sumo no la tengo clara. Pienso que entregar y que te dieran la nota es la dinámica, pero no sé si a eso le pueda llamar función”* (M/S/P, Actividad global, Estudiante LEA I, Andrea). Así como la percepción de que no se domina lo que se está redactando en la materia, *“si soy honesto no lo sé. Creo que te he contado la forma como escribo y también lo que he podido hacer y aun así no sé si manejo o no mis ideas en lo que hago”* (M/S/P, Proyección, Estudiante LEA I, José).

b. Papel de los géneros discursivos

En esta misma reflexión entra la perspectiva sobre los géneros discursivos, que toma unos tintes interesantes con relación a la manera como son concebidos y trabajados por los estudiantes. Inicialmente, se encuentran apreciaciones como *“Uno escribe todo tipo de textos a lo largo de la vida, cuentos, poemas, ensayos, reseñas.”* (M/S/P, Situación retórica, Estudiante LEA I, Ana) y *“¿Ahora o antes? En el colegio escribía muchos cuentos y ensayos, era eso lo que me pedían. Ahora, lo que estamos haciendo en LEA y me han pedido escribir algunos resúmenes”* (M/S/P, Situación y contexto físico, Estudiante LEA I, Luisa), en donde se ratifica que hay experiencias previas con la escritura que trazan las apreciaciones que los estudiantes tienen sobre la misma. Además, se evidencia que la perspectiva sobre el papel de lo literario se mantiene, como se ha dicho, fruto de la transición que viven estos estudiantes.

En el caso de la argumentación, los participantes consideraron varios tópicos que pueden comprenderse desde la concepción que se tiene sobre el género argumentativo, hasta la funcionalidad y tarea que cumple en la redacción que se debe llevar en las clases. Frente a la conceptualización del género, se encuentran ideas como *“argumentar es decir argumentos y yo eso lo intento; podría decir que aún no sé qué tanto representa para lo que estudio, pero es lo que más nos piden, así que por ello creo que es importante* (M/S/P, Motivo, Estudiante LEA I, José), que muestra la falta de representatividad de lo que se hace en cuanto a la escritura argumentativa, puesto que para el estudiante no es claro el aporte del mismo para su campo profesional, cuestión que ha venido abordando repetidamente.

Los estudiantes saben que la argumentación tiene sus propias formas discursivas, pero ante la visión sobre lo que escriben, aparece expresiones como *“Tengo claro que los textos tienen una forma particular de ser escritos, lo que no sé es si son argumentativos y como te decía al comienzo de la entrevista, trato de que pueda desarrollar una idea en ellos”* (M/S/P, Actividad global, Estudiante LEA I, Diego), que conjuga la necesidad de cumplir con la demanda de su escritura, pero con las dudas sobre la efectividad de lo que se esté desarrollando. Idea que

también se recoge en la siguiente intervención *“Hasta ahora con lo que he escrito es relevante partir de una idea, pero no sé si en lo que se entiende como argumentación”* (M/S/P, Motivo, Estudiante LEA I, Luisa). En ambas afirmaciones la idea de desarrollar un tema o un aspecto es claro, mas no, si esto se ajusta a las demandas propias de este género discursivo. Esta perspectiva se condensa de cierta manera en la última idea recogida al respecto, en donde una estudiante manifiesta que *“me da pena reconocerlo, pero la verdad es que no sé si este género sirve para eso”* (M/S/P, Actividad global, Estudiante LEA I, Andrea).

c. Situaciones de escritura y estrategias

La revisión sobre este ámbito también reunió la perspectiva de los estudiantes en cuanto a las situaciones de escritura que se presentaban y su percepción en función de las actividades desarrolladas. Aquí se encuentran aspectos referidos a los momentos de escritura en las clases y, además, a lo que se hace en algunos de ellos. De esta manera, se tienen apreciaciones que van desde la sensación de que no se trabaja en las clases, como, por ejemplo, *“Considero que en las clases se ha perdido mucho la idea de escribir, ya que a veces se deja es como trabajo extra clase”* (M/S/P, Situación y contexto físico, Estudiante LEA I, Ana), quien al ser requerida por la idea completó su intervención diciendo, *“no se da como tiempo para hablar o hacerlo durante las sesiones de clase”* (M/S/P, Situación y contexto físico, Estudiante LEA I, Ana), en donde se manifiesta que la interacción verbal se considera importante al momento de redactar.

De hecho, para otros estudiantes al no tener apoyo sobre lo que deben hacer les obliga a buscar medios alternativos para dar cuenta de sus actividades, *“no es común que nos toque escribir en clase, entonces cuando no es en clase, hago lo que te dije, busco en otros lados”* (M/S/P, Situación y contexto físico, Estudiante LEA I, José)

Otros estudiantes opinan que sí existen esas situaciones de escritura, pero no en la intensidad en que se debería *“No escribimos mucho, pero sí tenemos que hacerlo, se necesita”* (M/S/P,

Situación retórica, Estudiante LEA I, Brandon) y también *“Más bien he escrito poco. Sí, en LEA como te dije hacemos cosas, pero en otras materias casi no tenemos que escribir”* (M/S/P, Situación y contexto físico, Estudiante LEA I, Julián), respaldado por *“En LEA hemos tenido que escribir cosas muy cortas o cuando hacemos actividades, entonces sí hay situaciones de escritura”* (M/S/P, Situación y contexto físico, Estudiante LEA I, Julián). Intervenciones en las que se muestra que en la asignatura de LEA se realizan actividades que se consideran pocas; sin embargo, llama la atención que existe una coincidencia sobre la forma en que no es trabajada la asignatura en otras asignaturas.

Sobre algunas de las actividades que se desarrollan en relación con los momentos de escritura, se menciona que estas pueden estar conectadas con elementos gramaticales y de estructura, como, por ejemplo, *“pues las que nos piden, lo de los párrafos, marcar las tildes y escribir las ideas”* (M/S/P, Situación y contexto físico, Estudiante LEA I, Brandon), así como también, *“Lo que veo es que en la clase de LEA hacemos algunos ejercicios de escritura dependiendo de lo que estemos viendo y lo que sucede es que el profesor nos dice qué debemos entregarlo y cómo hacerlo”* (M/S/P, Situación y contexto físico, Estudiante LEA I, Diego). Esto último, se conecta con expresiones como *“no sé si haya un proceso específico, es más seguir las indicaciones para llevar a cabo las diferentes actividades”* (M/S/P, Situación y contexto físico, Estudiante LEA I, Javier), en donde queda evidenciado que las actividades están muy conectadas con la perspectiva dada por el docente para impulsar las actividades de escritura.

Estudiantes LEA II

Para este ámbito, los estudiantes de LEA II consideran que el sentido que tiene la escritura se asocia a su perspectiva sobre la funcionalidad de esta para su formación disciplinar. Aunque es bueno precisar que estos estudiantes cursaron LEA I, para algunos existen todavía percepciones sobre el proceso de escritura que no distan mucho de las ideas expuestas por

los estudiantes de LEA I. Por ello, en cuanto a las motivaciones sobre la escritura, algunos manifiestan abiertamente que no les gusta escribir o que no tienen un motivo más allá de la nota para hacerlo. Otros, hablan de que les gusta, lo cual asocian a su formación ubicada más en el plano de las ciencias humanas.

En cuanto a los géneros discursivos, predomina en las citas el papel que cumple la argumentación como el género que han trabajado en su formación disciplinar. Para algunos, este es cercano y práctico, pero otros consideran que es complejo ya que la manera de abordarlo exige algunas cuestiones. Las prácticas o momentos de escritura se mencionan y las opiniones son encontradas. Unos estudiantes consideran que no se llevan a cabo o que no son frecuentes y, otros, afirman que sí existen, pero que están muy centradas en el seguimiento de indicaciones.

Teniendo en cuenta este panorama, a continuación, se abordarán los aspectos más relevantes encontrados en este ámbito.

a. Interés por el proceso de escritura

En este campo se identificaron posiciones que giran, por un lado, sobre la concepción de que no existe mayor relación con la escritura, como, por ejemplo, la ausencia de conexión con los textos que se escriben, en donde se expresa que *“la verdad es que no siento mayor conexión con ellos y soy consciente de que lo hago por la nota”* (M/S/P, Actividad global, Estudiante LEA II, Jaime), así como también el rechazo que surge para esta, debido a las dificultades que implica, *“el proceso de escritura ha sido difícil, porque siento que en ocasiones no entendía qué había que hacer y tampoco era muy constante en escribir; a veces, incluso me cuesta organizar mis ideas y argumentos de manera clara”*, (M/S/P, Actividad global, Estudiante LEA II, Jerónimo) y *“no he tenido buenas experiencias con la escritura, me aburre y por eso es que no me gusta”* , (M/S/P, Actividad global, Estudiante LEA II, Jaime)

La desconexión también se presenta en cuanto a los gustos e intereses, ya que algunos participantes manifestaron que *“la verdad es que como hablamos hace rato, la escritura no es mi fuerte, ya que mis intereses van por otro lado”* (M/S/P, Actividad global, Estudiante LEA II, Santiago). Otros, comentan que la escritura es una práctica en donde su voz no importa, puesto que *“lo clave es lo que debes entregar para las clases y lo que demuestre lo que tú sabes, no lo que piensas.* (M/S/P, Actividad global, Estudiante LEA II, Ángela), en donde, además, *“a veces no sé, es que a veces termino diciendo lo que otros quieren escuchar Si hablamos de escribir, para mí es una manera de dar información y de demostrar lo que uno sabe”* (M/S/P, Proyección, Estudiante LEA II, Jerónimo). Este último factor llama la atención por lo que representa en cuanto a la identidad académica de los estudiantes, quienes sienten que es mejor dejar su voz y subjetividad al momento de escribir.

Aunque como se dijo inicialmente, hay estudiantes que consideran que sí tienen una relación adecuada con la escritura. Al revisar, por ejemplo, quiénes establecen o consideran que tienen una percepción diferente, se evidencia que son estudiantes que cursan campos de formación implicados con las ciencias humanas. Aquí, aparecen apreciaciones como *“los textos que elaboro tienen una función muy importante”* (M/S/P, Motivo, Estudiante LEA II, Clara), quien estudia la carrera de Derecho o, de esta estudiante quien afirma *“yo considero que los textos que elaboro cumplen la función de transmitir mis conocimientos y también reflejan mis intereses e inquietudes personales”* (M/S/P, Motivo, Estudiante LEA II, Sandra) que se encuentra desarrollando estudios en el campo de las Ciencias de la comunicación. Lo anterior, lleva a pensar en las diferentes maneras como han sido abordados los procesos de escritura en las asignaturas relacionadas con las áreas de formación mencionadas.

b. Abordaje de los géneros discursivos

En este ámbito se encuentra el abordaje de los géneros discursivos en aras de encontrar qué consideraciones se presentan sobre los aspectos de motivación y proyección para el trabajo

con estos. Se destaca inicialmente la conexión que para algunos existe entre los géneros discursivos y su formación disciplinar, lo cual se evidencia al encontrar afirmaciones como *“pienso que como ya te he dicho, en mi carrera se necesita perfeccionar la comunicación de las ideas y yo creo que para eso es que se escribe cualquier tipo de texto”* (M/S/P, Proyección, Estudiante LEA II, Ángela), que se complementa además con *“sí, he elaborado textos argumentativos. Los considero importantes porque son los que más me han pedido en la Universidad y entiendo que en ellos se debe ser muy claro”* (M/S/P, Motivo, Estudiante LEA II, Luis). Expresiones que confirman la necesidad de articular las orientaciones de formación disciplinar con los géneros propios de las comunidades discursivas a las que se pertenece.

Un elemento que también mencionan los estudiantes en este apartado tiene que ver con sus experiencias previas en cuanto a la escritura de diferentes géneros. Es así como se enuncia la separación o distancia que se toma frente a lo elaborado en la época de secundaria *“Es más de entender que en la universidad no escribes tantas historias y demás o que al menos esa fase es más para el colegio”* (M/S/P, Situación retórica, Estudiante LEA II, Clara); las diferentes tipologías abordadas en cursos previos, tanto LEA I como otras asignaturas, *“he tenido que escribir varios textos, como ensayos, informes y artículos”* (M/S/P, Situación retórica, Estudiante LEA II, Jerónimo) y también algunas sugerencias que se han tenido en cuenta para la construcción de los géneros discursivos, por ello se menciona *“Los que son como la reseña o lo que estamos haciendo del ensayo los escribimos por separado y se hacen siguiendo las indicaciones que se vienen dando en todo el semestre”* (M/S/P, Situación y contexto físico, Estudiante LEA II, Clara), cerrando con

“He seguido un proceso que me ha funcionado y es que primero entiendo qué debo hacer y luego miro qué necesito para escribir; por ejemplo, el semestre pasado redacté una reseña para la clase de LEA y pues debí leer un libro y cuando lo terminé es que

organicé qué quería decir y empecé a revisar bien en qué consistía una reseña y qué más necesitaba para escribirla.” (M/S/P, Motivo, Estudiante LEA II, Sandra).

Sin embargo, no es posible separarse también de la percepción de otros estudiantes quienes no ven la escritura en esta dimensión y por ello plantean *“para mí lo que he escrito son más tareas que debo hacer para cumplir con lo que me piden en las clases”* (M/S/P, Actividad global, Estudiante LEA II, Jaime), idea que denota la percepción del acto de escribir más como una obligación.

c. Situaciones de escritura académica

La revisión hecha sobre este ámbito cierra con lo recogido en cuanto a la práctica de la escritura en las clases y la forma como son abordadas las situaciones de escritura. Al respecto, no hay una unidad en cuanto a las respuestas de los estudiantes sobre si se presentan o no las situaciones de escritura, ya que, para algunos, *“¿Situación de escritura? Yo lo puedo entender como cuando escribes en clase, en este caso en LEA* (M/S/P, Situación retórica, Estudiante LEA II, Alexandra), quien más adelante complementa su idea diciendo, *“lo que he visto es que sí, hacemos actividades en las que la escritura interviene, pero en ocasiones esto es un poco más enfocado a cuestiones sencillas.”* (M/S/P, Situación y contexto físico, Estudiante LEA II, Alexandra), que evidencia una mirada a que en las situaciones que se presenten sobre escritura se realizan utilizando textos mucho más sencillos en comparación con lo que se deben escribir

“Si bien, en LEA hacemos o escribimos cosas como respuestas a preguntas o escribimos lo que pensamos Lo que tenemos que entregar no se escribe directamente en la clase. El proceso de lo que hacemos en la clase depende de las indicaciones del profesor” (M/S/P, Situación y contexto físico, Estudiante LEA II, Santiago).

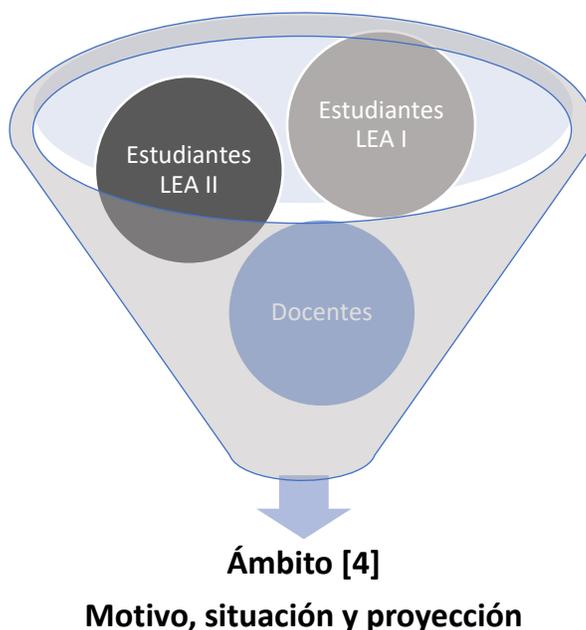
Como se dijo, otro grupo de estudiantes menciona que en las clases no se presentan situaciones de escritura, ya que afirman ideas como *“no, lo que hacemos es revisar lo que*

tenemos que entregar con base en los temas vistos, pero no hay momentos así de escribir lo que debemos entregar. Sería bueno hacerlos para aclarar dudas" (M/S/P, Situación y contexto físico, Estudiante LEA II, Ángela), además de *"¿situación? Yo la verdad es que no las veo muy seguido."* (M/S/P, Situación retórica, Estudiante LEA II, Jerónimo) y *"no siento que haya ninguna situación de escritura en particular en la materia"* (M/S/P, Situación y contexto físico, Estudiante LEA II, Jaime). Lo cual genera dudas sobre lo que definen los estudiantes como situaciones de escritura o la importancia que les merece esto, ya que como dijo el primer entrevistado en este bloque, sienten que deberían hacerse para aclarar dudas.

Dentro de esa perspectiva sobre la comprensión de lo que es una situación de escritura, los estudiantes describen algunos hechos que se viven en estos momentos. Uno de ellos comentó que *"podría decir que pasa cuando respondemos a preguntas o hacemos ejercicios y casi siempre es con la indicación del profesor, ya que así es como se obtiene la nota"* M/S/P, Situación y contexto físico, Estudiante LEA II, Luis), en donde se conecta lo que se vive en la clase con la nota. Sin embargo, la ausencia de este tipo de espacios en las demás clases se manifiesta con intervenciones como la siguiente, en donde la alumna manifiesta que *"yo considero que la escritura es importante en mi formación académica, pero la verdad siento que la universidad no ha brindado suficiente énfasis en el desarrollo de habilidades de escritura, solo lo que hemos visto en LEA"* (M/S/P, Situación y contexto físico, Estudiante LEA II, Sandra).

Triangulación y síntesis de aspectos destacables para el ámbito [4]

La gráfica 47 muestra el proceso de triangulación realizado para este ámbito que permitió obtener las siguientes convergencias y divergencias que serán abordadas a continuación.

Gráfica 47*Triangulación ámbito 4***Estudiantes de LEA I y LEA II**

A continuación, se exponen las convergencias y divergencias presentadas en este ámbito en las tablas 238 y 239.

Tabla 238*Convergencias ámbito 4*

CONVERGENCIAS	ESTUDIANTES LEA I	ESTUDIANTES LEA II
Proceso de escritura académica	-	La escritura académica presenta una convergencia en cuanto a la forma como es asumida por los estudiantes. Para la gran mayoría no es claro el propósito que rodea al proceso de escritura de los textos y, de hecho, se limitan a expresar lo que han oído, mas no lo que en verdad consideran. Esta mirada se enlaza a los intereses y gustos personales que se

(Actividad global Situación retórica Motivo Proyección Situación y contexto físico Motivación Formación profesional Aporte)	- tienen, para los cuales, algunos consideran que no se tienen en cuenta al escribir. - Otro punto relevante aquí se destaca en la idea de que escribir no permite mostrar rasgos de la subjetividad, ya que se considera que esto no es reconocido dentro del contexto universitario. - Para algunos estudiantes de Ciencias exactas, la escritura no tiene relación con las prácticas académicas sobre las que se organizan los contenidos curriculares.
Género discursivo (Actividad global Situación retórica Motivo Proyección Situación y contexto físico Motivación Formación profesional Aporte)	- Los géneros discursivos que se trabajan se orientan solo hacia la perspectiva de las necesidades académicas generales, mas no disciplinares. La dimensión está muy enfocada hacia el aprendizaje de la redacción de ciertos textos, que, para varios entrevistados, no despiertan mayor interés. - El género argumentativo entra con fuerza en esta percepción de la escritura y es el que se menciona de manera reiterada en cuanto a la práctica académica. Si bien, para muchos no es claro la importancia o el sentido de abordarlo en las clases, lo ven como parte de las demandas propias del contexto académico en el que se encuentran.
Situación de escritura académica – Estrategias pedagógicas	- La principal convergencia es que existe mucha disparidad entre los dos grupos para definir con precisión si se presentan o no situaciones de escritura académica en las clases. Para

(Actividad global	los estudiantes es claro que LEA es tal vez la única materia
Situación retórica	en la que desarrollan algún ejercicio de escritura, pero no se
Motivo	presenta una respuesta que de manera contundente permita
Proyección	entrever que efectivamente esto es claro para todos.
Situación y contexto físico	- En otro aspecto en el que confluyen los estudiantes es que
Motivación	cuando se presentan, las actividades son dispares a lo que
Formación profesional	deben desarrollar y en ocasiones no existe mayor relación con
Aporte)	el tipo de escrito que se debe escribir.

Tabla 239*Divergencias ámbito 4*

DIVERGENCIAS	ESTUDIANTES LEA I	ESTUDIANTES LEA II
Proceso de escritura	-	Hay una divergencia interesante entre estudiantes de LEA I y II, que parece estar conectada con la mirada sobre la motivación de lo que se escribe y tiene que ver con que para muchos estudiantes de LEA II es más clara la conexión que tiene el proceso de escritura con su formación disciplinar.
(Actividad global		
Situación retórica		
Motivo		Para los estudiantes de LEA I esto no se da de manera tan clara y por ello su incompreensión de algunas solicitudes que se hacen en cuanto a la escritura es más marcado.
Proyección		
Situación y contexto físico		
Motivación		
Formación profesional		
Aporte)		

Género discursivo (Actividad global Situación retórica Motivo Proyección Situación y contexto físico Motivación Formación profesional Aporte)	- Si bien los estudiantes mencionan géneros discursivos específicos, la principal divergencia surge cuando se analiza lo que los estudiantes de LEA I mencionan, textos literarios, en contraposición a los textos argumentativos de LEA II. Esto se explica en cuanto al momento en el que están los estudiantes de LEA I, ya que recién empiezan su formación y aún se conectan más con lo vivido en la secundaria. En cuanto a LEA II, consideran que las demandas están más ubicadas en cuanto a los escenarios de formación universitarios.
---	--

Estudiantes LEA I y LEA II y docentes

Posterior al análisis de lo sucedido con la población de estudiantes, se realiza la triangulación entre lo planteado por los estudiantes y lo dicho por los docentes, de donde se recogen las apreciaciones en las tablas 240 y 241.

Tabla 240

Convergencias ámbito 4 – Docentes y estudiantes

CONVERGENCIAS	ESTUDIANTES LEA I - II	DOCENTES
Proceso de escritura académica (Actividad global Situación retórica)	- Si bien algunos docentes toman distancia en cuanto a la efectividad de ciertos procesos de escritura académica, los tres grupos coinciden en que la motivación es clave para el desarrollo efectivo de los procesos. Los estudiantes lo	

Motivo	manejan más desde lo que rechazan, es decir, de la
Proyección	valoración negativa que les generan ciertas acciones para
Situación y contexto físico	analizar posibles cambios; lo que para la población docente
Motivación	es un acuerdo tácito en cuanto a potenciar los procesos de
Formación profesional	escritura con los estudiantes.
Aporte)	
Género discursivo	- Para los docentes y los estudiantes (aunque estos últimos no
(Actividad global	los denominen de esa manera), los géneros son importantes.
Situación retórica	El interés docente por acercar, por ejemplo, a los estudiantes
Motivo	de LEA I a la escritura a través de la motivación que les brinda
Proyección	el género literario y la búsqueda de generar procesos más
Situación y contexto físico	académicos con los de LEA II en cuanto al género
Motivación	argumentativo, son elementos que han repercutido en la
Formación profesional	experiencia y valoración de los estudiantes.
Aporte)	
Situación de escritura	- Para los docentes y la mayoría de los estudiantes de LEA I y
académica – Estrategias	II sí existen situaciones de escritura, ya que se afirma que el
pedagógicas	componente práctico está presente en la misma y por ello, es
(Actividad global	clave que se orienten este tipo de acciones y actividades en
Situación retórica	las que los estudiantes refieren su participación.
Motivo	

Proyección
Situación y contexto físico
Motivación
Formación profesional
Aporte)

Tabla 241

Divergencias ámbito 4 – Docentes y estudiantes

DIVERGENCIAS	ESTUDIANTES LEA I	DOCENTES
Proceso de escritura académica (Actividad global Situación retórica Motivo Proyección Situación y contexto físico Motivación Formación profesional Aporte)	-	Teniendo en cuenta la orientación de este ámbito, la principal diferencia se encuentra sobre lo que estudiantes y docentes consideran como motivación para generar los procesos de escritura. Los docentes hablan sobre la forma en que tienen en cuenta los gustos e intereses de los estudiantes, pero los entrevistados de LEA I y II manifiestan que esto no se percibe o sienten que lo que escriben no se conecta con sus intereses.
Género discursivo (Actividad global	-	La distinción que se hace entre los géneros se motiva, para los docentes, como parte de las exigencias curriculares

Situación retórica	propias de la asignatura; sin embargo, sienten que aciertan al
Motivo	generar acercamientos con lo literario y lo argumentativo. Los
Proyección	estudiantes, en este caso de LEA I, hablan de lo narrativo,
Situación y contexto físico	pero no en tiempo presente sino pasado, lo cual lleva a
Motivación	mostrar que para ellos la experiencia del género literario no
Formación profesional	entra dentro de lo que se considera en el contexto
Aporte)	universitario.
Situación de escritura académica – Estrategias pedagógicas (Actividad global Situación retórica Motivo Proyección Situación y contexto físico Motivación Formación profesional Aporte)	- Para los estudiantes las situaciones de escritura académica no existen o no se presentan con la frecuencia y profundidad que se requiere para el desarrollo de procesos. Sin embargo, los docentes consideran que sí se hacen y además, que lo trabajado en ellas es lo apropiado para el desarrollo de procesos en el campo de la escritura académica.

Discusión teórica en relación con el ámbito [4]

Se puede plantear que la percepción de los estudiantes sobre el grado de representación que tiene la escritura académica para ellos influye en sobremanera en cuanto la manera de actuar o responder frente a la escritura de los textos. Esto se conecta con Lonka et al. (2014) sobre la forma como el plano emocional y motivacional influye en la escritura y en el caso en el que no se logre dicha afinidad, como se analizó en este ámbito, no se generan procesos adecuados

para los estudiantes. En este plano entra además la perspectiva sobre la identidad académica, por cuanto el interés del estudiante o la apropiación de los géneros no se logra, lo que quita la perspectiva dialógica de la lengua (Wegerif, 2019) y no se desarrollan procesos comunicativos sino textos conectados solo al cumplimiento de tareas. De hecho, se valida entonces lo expuesto por Pittama et al., (2011) sobre la manera en la que la falta de relación con los textos académicos produce rechazo o desánimo al escribir.

Sobre los géneros discursivos que se abordan, no deja de llamar la atención la separación que existe entre estudiantes y docentes sobre el significado que toman. Se deduce que para los docentes el hecho de abordar formas institucionalizadas (Ivanič, 1998), constituye una acción, que, si bien algunos debaten, es importante para que los estudiantes formen parte de esas prácticas discursivas (Calle-Arango, et al., 2021) que permiten construir su identidad académica. Sin embargo, lo encontrado en el análisis permite entender que para varios estudiantes esto se queda no como una actividad que le permite desarrollar conocimiento, sino que se percibe como una tarea que asigna una nota. Elemento que implica una mirada altamente transmisional de la escritura (Baaijen, et al., 2014).

Un punto álgido que surge de la relación entre géneros e identidad académica es que de acuerdo con Bazerman (2014), los estudiantes entrevistados, en su mayoría, sienten que deben separarse de lo que escriben, ya que dejar entrever su voz le resta a lo que escriben. Si bien, es conveniente aclarar que no es este el interés de los docentes, la manera como se dieron algunas reflexiones en las respuestas obtenidas permite evidenciar que este es un punto en donde deberían implicarse acciones en cuanto al proceso de escritura. Así mismo, el trabajo que se lleva a cabo con los géneros argumentativos, en donde puede explotarse el desarrollo de la voz y la mediación entre conocimientos y subjetividad, tiene una baja comprensión por parte de los estudiantes, quienes no comprenden el papel que juegan como

sujetos que pueden interactuar discursivamente, perdiendo la dimensión dialógica que tiene este género (Vignaux, 1978).

Esta perspectiva sobre los géneros encuentra además su sentido en las denominadas situaciones de escritura académica o incluso las actividades que se desarrollan en las asignaturas en donde está implícita la escritura. Se mantiene un elemento mencionado en el ámbito anterior y es la visión de que la escritura es un proceso aislado, en el cual no se dan actividades propias de la escritura colaborativa (De Smedt et al. 2023) que pueden ser consideradas como estrategias de escritura válidas para los estudiantes. Un aspecto que llama la atención en cuanto a las actividades que se desarrollan en las asignaturas de escritura son las menciones a estrategias ligadas más a aspectos gramaticales y ortográficos, los cuales son necesarios, evidencian las concepciones que tienen los docentes sobre las estrategias de escritura (McCarthy y Mkhize, 2013) que tienen mayor relevancia con los estudiantes.

Al respecto, se ha definido que la situación de escritura académica (Camps y Uribe, 2008 y Uribe, 2016) se enfoca es sobre los procesos y los objetivos que se trazan al escribir; sin embargo, para estudiantes y docentes se convierte es en momentos en los que se escriben algunos géneros, pero con los cuales no se establecen relaciones, puesto que estos no se consideran relevantes o necesarios. Panorama que se evidenció en la conceptualización de este ámbito, que se conectó de una forma más profunda en cuanto a la motivación que existe en el plano de la escritura académica.

7.3.5 Ámbito [5] “Intertextualidad”

En este ámbito se consideran las relaciones que se pueden establecer entre los géneros para construir textos propios. Se enfoca en la manera como se resultan las consultas en otras fuentes, la forma de involucrarlas en el discurso y la importancia que tienen estas para los participantes. Aquí se asocian términos clave como escribir en la academia, en cuanto al

conocimiento sobre las fuentes, adecuación de estas y el dominio de condiciones relacionadas con las ideas revisadas en otras fuentes para escribir; género discursivo, estableciendo la forma como se conectan diversos tipos de géneros al momento de revisar las fuentes y el género argumentativo, que se entiende dentro de las particularidades propias de la argumentación para el enlace y el desarrollo de las ideas.

La reflexión que trae este ámbito se conecta con una de las miradas más recurrentes que se ha hecho presente a lo largo del proceso de investigación, orientada por la importancia que tiene la intertextualidad para docentes y estudiantes.

Organización de las palabras clave para el Ámbito [5]

En este ámbito las palabras clave quedaron organizadas de la forma como se presenta en la tabla 242.

Tabla 242

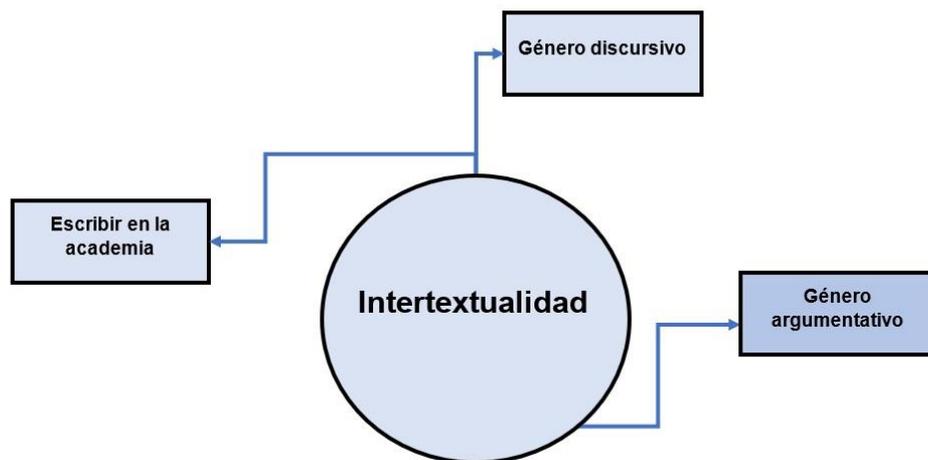
Organización ámbito 5

Ámbito	Total citas	%	Palabras clave	Subtotal citas	%	Docente		LEA I		LEA II	
						Subtotal citas	%	Subtotal citas	%	Subtotal citas	%
[5] Intertextualidad	105	12,30%	Escribir en la academia	89	85%	23	26%	34	38%	32	36%
			Género discursivo	4	4%	3	75%	-	0%	1	25%
			Género argumentativo	12	11%	-	0%	4	33%	8	67%

Para este ámbito se identifican los términos de escribir en la academia, género discursivo y género argumentativo, para lo cual, se propone la siguiente red que se encuentra en la figura 48.

Figura 48

Palabras clave – ámbito 5



Los términos encontrados se definieron de la siguiente forma.

Escribir en la academia: comprende las acciones que rodean el desarrollo de los géneros discursivos solicitados, en cuanto al manejo de las ideas propias y externas. En este, docentes y estudiantes manejan percepciones sobre el papel de la revisión de fuentes para el contenido y el modelado de lo que escriben. El dominio de la búsqueda y la relación con las fuentes se organizan en este concepto. Se conecta con las categorías de Escritura académica e intertextualidad (EAIN) y Género discursivo e intertextualidad (GDI).

Género discursivo: entendido como la forma en la que se entrelazan diferentes géneros en el desarrollo de las ideas en un texto. Implica la concepción de que escribir tiene un valor por cuanto permite integrar modalidades discursivas que buscan no solo la adhesión sino el desarrollo de una perspectiva. Se liga más a la opinión de los docentes y estudiantes de LEA II, ya que son ellos quienes tienen una mirada más centrada en las relaciones intertextuales que pueden utilizar al escribir. Se conecta con la categoría de Género argumentativo e intertextualidad (GAI).

Género argumentativo: sobre este se originan y explican la mayoría de relaciones intertextuales que conciben los estudiantes como claves para la escritura de los textos que pertenecen a esta modalidad. Aquí los estudiantes de LEA II, principales protagonistas de esta orientación, explican cómo conciben la argumentación y la forma como utilizan las fuentes de autoridad y otras búsquedas, para desarrollar sus puntos de vista. Las categorías que se

presentan aquí con mayor fuerza son las de Género argumentativo e intertextualidad (GAI) y Género argumentativo e intertextualidad (GDI).

A continuación, se expone lo encontrado en cuanto al ámbito [5].

Docentes

Las intervenciones de los docentes para este ámbito se orientan en que la escritura académica implica no solo expresar ideas claras, sino también adquirir conocimiento sobre los temas abordados, permitiendo a los estudiantes construir sus propias ideas a partir de la comprensión de otros discursos. Así, la enseñanza de este proceso se desarrolla a lo largo de los cursos (LEA I y II), comenzando con la producción de textos derivados y luego fomentando la producción de textos originales, utilizando recursos como la intertextualidad y la estructura/modelado de textos para apoyar la construcción adecuada de los escritos.

Los profesores manifiestan que son los textos argumentativos los que principalmente requieren de relaciones intertextuales para respaldar y validar las posiciones planteadas, lo que implica integrar el discurso de otros y estar informado sobre el tema. Por ello, son ellos mismos quienes juegan un papel importante al guiar a los estudiantes en la selección y revisión de fuentes, evitando el desgaste y asegurando la relevancia y utilidad de los textos consultados.

a. Importancia de la intertextualidad

Al mencionar el papel que cumple la intertextualidad, los docentes comprenden su importancia en la medida en que esta le permite a los estudiantes adecuar su discurso y conocer sobre lo que se quiere decir en los textos. Al respecto, se menciona que

“Es necesario hacerlo, sobre todo para que tengan bases para que puedan escribir bien. Algunas veces los estudiantes piensan que ellos no necesitan leer a nadie más o que lo que dicen está bien porque ellos lo dicen. Entonces yo les pido que vayan y

revisen quién los puede apoyar o cómo más sustentan sus ideas.” (Intertextualidad, Escribir en la academia, Docentes, Ana).

De lo que se infiere que la revisión de otras fuentes tiene una función doble, por un lado, tener bases para construir sus ideas y también verificar si lo que creen es cierto. Esto se considera como una práctica necesaria para los estudiantes que están empezando su formación académica, por lo que se dice

“Por supuesto, considero que esto es muy importante sobre todo dada la población con la que trabajamos, estudiantes de LEA I que en su gran mayoría vienen recién desempacados del colegio y no siempre son muy elocuentes en expresar qué es lo que no entienden o ni siquiera son conscientes de las cosas que no entienden.”

(Intertextualidad, Escribir en la academia, Docentes, Gonzalo).

En donde se implica nuevamente que la revisión intertextual permite el aprendizaje. Llama la atención que en esta mirada hay una tendencia hacia el descubrimiento, ya que la primera docente manifiesta que los estudiantes creen saber, pero al buscar otras fuentes validan la pertinencia de esa creencia. Luego, el otro docente comenta que es la revisión de otras fuentes la que permite empoderar a los estudiantes de LEA I en cuanto a lo que desconocen y que no pueden expresar.

Otro aporte de la intertextualidad se ve en cuanto a las habilidades que genera. Se menciona entonces que *“Aquí haces referencia al elemento intertextual, el cual me parece importante ya que es clave que la escritura suscite el desarrollo de conocimientos donde los estudiantes busquen y desarrollen sus habilidades y pensamiento crítico”* (Intertextualidad, Escribir en la academia, Docentes, Héctor). De esta forma hay una consideración que implica la escritura como posibilitadora de conocimientos que surgen en el intercambio discursivo y el desarrollo del pensamiento crítico, que puede entenderse ante la perspectiva de establecer qué sirve y qué no cuando se está revisando la información.

Estas competencias también se enfocan en la visión de que la intertextualidad ayuda a generar procesos metacognitivos sobre la organización y planteamiento de las ideas, ya que

“Te decía antes que es clave este tipo de género para los muchachos porque no solo deben escribir, sino además organizar la información que van a usar y así también leen los textos que les pueden ayudar, pienso que ahí está su relevancia.” (Intertextualidad, Escribir en la academia, Docentes, Rodrigo).

Factor necesario, ya que como se vio en el ámbito anterior, algunos de los alumnos entrevistados consideran que su mayor dificultad se establece en la organización de las ideas. De esta manera, al revisar otras fuentes y considerar lo que aparece en ellas se pueden potenciar las habilidades requeridas por los estudiantes para escribir de forma más adecuada sus textos.

b. Formas de abordar la intertextualidad en las clases de LEA

A la par con la importancia que tiene la intertextualidad, los docentes abordan además la manera como desarrollan procesos referidos a esta propiedad textual, en el ámbito de la clase. Para algunos, es necesario considerar la revisión de géneros que van a desarrollarse en la clase y en ese sentido se cumple un acercamiento y comprensión de algunos modelos. Por ello, aparecen intervenciones como *“Yo lo hago de una manera más experiencial, ya que les traigo reseñas que me gustaban y las leemos, así como ensayos e incluso trabajos de semestres pasados”* (Intertextualidad, Escribir en la academia, Docentes, César), junto con *“yo lo que hago es tomar textos de cursos anteriores para decir más o menos esto es lo que queremos producir y se involucra a los estudiantes en la revisión de textos similares”* (Intertextualidad, Escribir en la academia, Docentes, Gonzalo). En ese sentido, lo que se denomina como experiencial, toma el enfoque de la revisión intertextual se centra en modelos de textos elaborados por pares de otros niveles de formación, seleccionados de acuerdo con el interés del docente.

La selección del profesor se convierte entonces en una de las estrategias más utilizadas en cuanto la orientación sobre la revisión intertextual. Los docentes sustentan esta acción, afirmando que *“la verdad es que más que aprobar con un significado de imposición, lo que me parece clave es que ellos entiendan qué les sirve y qué no”* (Intertextualidad, Escribir en la academia, Docentes, César), además de

“En esa progresión que nosotros le hacemos en LEA I en textos derivados y en LEA II en textos de construcción propia, la forma en la que oriento su escritura es buscar un texto análogo ya sea audiovisual o icónico que les pueda explicar la estructura de estos textos, para que no sea una explicación tan conceptual.” (Intertextualidad, Escribir en la academia, Docentes, Héctor).

Intervenciones que denotan, por un lado, el asegurarse que la búsqueda intertextual sea adecuada en cuanto a la calidad de las fuentes consultadas y, de otro, que exista una pluralidad de diferentes géneros que puedan conectarse para la comprensión de los temas vistos.

Finalmente, las estrategias intertextuales evidencian la apropiación de las perspectivas que se movilizan en las diferentes comunidades discursivas en las que se escribe. Al respecto, un docente manifiesta que

Yo siempre les indico que hay que mirar qué han dicho otras personas y de todo lo que los otros han dicho finalmente recuperar lo que le parece más relevante y coincide con su punto de vista y de esta forma integrarlo. (Intertextualidad, Escribir en la academia, Docentes, Néstor).

Integración que apunta a empoderarse de su discurso y usar la voz de otros para validar lo que quieren decir al escribir.

Estudiantes de LEA I

Para el caso de los estudiantes de LEA I, las tendencias se orientan en dos campos específicos. Por un lado, algunos participantes manifiestan que no comprenden bien a qué se

refiere la intertextualidad, puesto que no han tenido la necesidad de usarla o no ha sido requerida tal tarea en la elaboración de sus escritos. De otro lado, quienes han utilizado la revisión de las fuentes lo han hecho porque buscan, sobre todo, modelos para escribir sus textos o, en un plano minoritario, consideran que deben respaldar sus puntos de vista con información que toman de otras fuentes. Las ideas presentadas se organizaron en dos grupos que se presentan a continuación.

a. Necesidad de la revisión intertextual

La perspectiva sobre la revisión intertextual empieza con la implicación de responder a una solicitud docente, en cuanto a la orientación que se puede dar en la clase para que se lleve a cabo esta actividad. En relación con esto, los estudiantes opinan que *“yo consulto cuando pienso que lo necesito y más si me piden que lo haga.”* (Intertextualidad, Escribir en la academia, Estudiante LEA I, Ana). Esta afirmación muestra que la revisión se enfoca desde dos cuestiones clave, por un lado, la idea de necesitar, que para esta estudiante se da en relación con las ideas que tiene, pero además se refuerza a la perspectiva de que se le indique hacerlo.

El enfoque más claro que tienen los estudiantes se presenta en la revisión de modelos, que se constituye en el objetivo por el cual abordan diferentes fuentes. Sobre esto afirman que *“lo que trato es de buscar modelos o escritos parecidos para que con base en ellos pueda escribir. Si son muy diferentes, pues no me iría bien porque no corresponden con lo que me están pidiendo”* (Intertextualidad, Escribir en la academia, Estudiante LEA I, Andrea) y, además, *“yo utilizo mucho la búsqueda de textos similares a los que debo hacer porque así me guío, y también cuando debo justificar algo, utilizo autores, aunque esto último me parece muy difícil”* (Intertextualidad, Escribir en la academia, Estudiante LEA I, Diego). Ideas en las que se encuentran como factor común la posición de revisar modelos que correspondan con lo que se debe escribir para la materia, hecho que garantiza el éxito del escrito. Cuestión

sobresaliente también la perspectiva de que la revisión de las fuentes se haga hacia autores, ya que se establece que es difícil.

Aparecen afirmaciones que también se enfocan en la revisión intertextual para suplir vacíos sobre las temáticas vistas en las clases. Los estudiantes mencionan que *“ustedes nos explican, pero uno queda con dudas y yo miro a ver cómo se hacen”* (Intertextualidad, Escribir en la academia, Estudiante LEA I, Brandon), junto con *“lo que más reviso es cómo hacer ciertas cosas”* (Intertextualidad, Escribir en la academia, Estudiante LEA I, Luisa). Estas ideas muestran además un énfasis en complementar lo visto para comprender de manera más clara lo que se aborda.

b. Aproximaciones al concepto de intertextualidad

La revisión llevada a cabo permite comprender la percepción sobre el concepto de intertextualidad que tienen los estudiantes. Primero, se encuentra un enfoque sobre lo que implica la revisión de fuentes; como se ha venido diciendo, los estudiantes consideran que es más positivo revisar modelos que autores, ya que esto último lo piensan como una actividad compleja, puesto que afirman, *“yo pienso que sí y no, porque sí es importante el fundamento o la posición personal, pero entonces cuando los profesores nos exigen argumentar sobre autores conocidos, en ese momento se pierde el objetivo del argumento personal.”* (Intertextualidad, Escribir en la academia, Estudiante LEA I, Luisa). Lo que evidencia que para la estudiante la revisión no se entiende en cuanto la forma en la que complementa su punto de vista, sino que la enfoca hacia la suplantación o pérdida de la voz propia al escribir.

Otro aspecto cercano al mencionado tiene que ver cuando se afirma que *“a veces pienso que eso de buscar ideas es como copiarse”* (Intertextualidad, Escribir en la academia, Estudiante LEA I Julián). En donde el estudiante, debido a que no tienen claridad sobre lo que equivale la intertextualidad, la asume como cometer plagio o apropiarse de las ideas sin comprender la función que las mismas tienen para el desarrollo de su punto de vista. Esto se muestra en

expresiones como *“Porque no sé qué me sirve o qué no. Uno lee y mira las ideas y no sabe cómo usar esa información. Sé que debe usarse, pero no sé cómo.”* (Intertextualidad, Escribir en la academia, Estudiante LEA I, Diego), que para otros es el aspecto más complejo que tiene la revisión de fuentes externas, *“en cuanto al contenido, como eso me lo piden, he ido aprendiendo a manejar páginas o autores, pero no es mi fuerte, es bien complejo a veces* (Intertextualidad, Escribir en la academia, Estudiante LEA I, José).

Lo analizado entonces permite confirmar que para los estudiantes de LEA I ha sido solicitado el hecho de que impliquen o vayan enlazando sus ideas con la revisión de otras fuentes. Sin embargo, estos estudiantes privilegian la revisión de modelos sobre la mirada a los contenidos. Lo que se explica al considerar la búsqueda de fuentes como algo complejo y desligado incluso de unas orientaciones que les permitan comprender la forma adecuada de integrar lo que otros dicen con sus ideas propias.

Estudiantes de LEA II

En cuanto a LEA II, los participantes comprenden que la escritura académica requiere la validación de las ideas a través de la búsqueda intertextual. Algunos de ellos consideran que las fuentes consultadas deben ser adecuadas y sustentar la información que se quiere desarrollar. En ese sentido, tienen en cuenta la forma de las fuentes y la selección adecuada de las mismas, como consideraciones importantes en la búsqueda de los referentes que desean utilizar. Sobresale la relación que se establece entre el género argumentativo y la intertextualidad, ya que algunos opinan que los textos argumentativos requieren la presencia de aspectos teóricos o de autoridad para tener validez. De igual forma, también mencionan los modelos que permiten complementar la información vista en clase, claro está, estos deben ser muy similares a lo explicado por el docente para que no tengan dificultades con lo que debe entregarse.

Lo anterior, permite reconocer los siguientes aspectos en cuanto a la comprensión de lo que sucede en este grupo.

a. Importancia de la intertextualidad

En este grupo se enfatiza en la perspectiva de la intertextualidad como acción clave dentro de la escritura de los textos. Por esta razón, los estudiantes comentan que

“Siempre lo hago y es muy importante. Hay que acostumbrarse a que se debe buscar toda la información que se va a sustentar y que cuando lo haces no recurre a cualquier fuente, sino que debes mirar libros, páginas especializadas y también recurrir a los profesores y otras fuentes”. (Intertextualidad, Escribir en la academia, Estudiante LEA II, Ana).

En esta intervención, la estudiante manifiesta que la revisión propuesta de diferentes fuentes e incluso la consulta con docentes se erigen como acciones que le permiten complementar la información a utilizar. Hay además un elemento que no ha sido mencionado hasta el momento y es la calidad de la fuente, ya que se afirma que es un detalle importante en el campo de la intertextualidad.

Otro elemento significativo es el conectado con que la importancia de la consulta permite validar lo que se está escribiendo o desarrollando. Sobre esta mirada surgen intervenciones como *“Te he dicho que sí, yo estoy convencido de que para poder escribir debo tener una base clara y tener la certeza de que mi información es completa”.* (Intertextualidad, Escribir en la academia, Estudiante LEA II, Luis), en lo que se entiende que la base la da la revisión de las fuentes. De hecho, lo intertextual permite tener seguridad al escribir, *“Pienso que revisar es importante, así como que me convenzo más sobre lo que estoy haciendo y necesito”.* (Intertextualidad, Escribir en la academia, Estudiante LEA II, Santiago). Siendo clave, además, ideas en donde se considera que la revisión intertextual es prácticamente la confirmación de la asertividad de las ideas utilizadas en un texto, ya que *“debes apoyar tus ideas y saber cómo*

complementar lo que crees, porque si no tienes cómo validar lo que dices pues no sirve o al menos, no es tan válido como si tuvieras con qué respaldarlo” (Intertextualidad, Escribir en la academia, Estudiante LEA II, Sandra).

Hay que resaltar además que para los estudiantes la revisión de los modelos se hace, pero cuando realmente se considera necesario. En este sentido, afirman que *“yo reviso esos modelos cuando no entiendo bien lo que debo hacer, si lo tengo claro entonces no busco modelos, sino que me pongo directamente a buscar con qué validar lo que quiero decir* (Intertextualidad, Género argumentativo, Estudiante LEA II, Jerónimo). Cuestión que marca una clara separación en lo que realmente se necesita para alcanzar los objetivos en el campo de la escritura académica.

b. Estrategias para la revisión intertextual

De acuerdo con lo analizado, las intervenciones también se abordaron hacia las estrategias que se consideraban relevantes para la revisión intertextual. Lo primero, se piensa en cuanto a la calidad de las fuentes consultadas, los estudiantes hablan de libros, páginas especializadas y un factor que es necesario dentro de la revisión de fuentes, el reconocimiento de quienes publican la información, entendido como el hecho de que se hable de una autoridad en la materia revisada. Al respecto, se afirma que *“consulto lo que encuentre que sea reconocido. En las clases hemos aprendido que lo que se dice o se toma de internet no debe salir de cualquier lado, ya que se necesita reconocimiento”*. (Intertextualidad, Género argumentativo, Estudiante LEA II, Clara)

Algunos mencionan que dentro de la búsqueda hay procesos, por ello, admiten que la revisión, el análisis, la lectura y la relectura son acciones que evidencian si se necesita o no de otras fuentes. De esta manera se encuentran afirmaciones que hablan de lo siguiente, *“como proceso lo que hago es revisar bien la información que tengo y ajustarla a lo que necesito y en*

caso de que no tenga suficiente, revisar otras fuentes para completar, así me ha ido bien.” (Intertextualidad, Escritura en la academia, Estudiante LEA II, Luis).

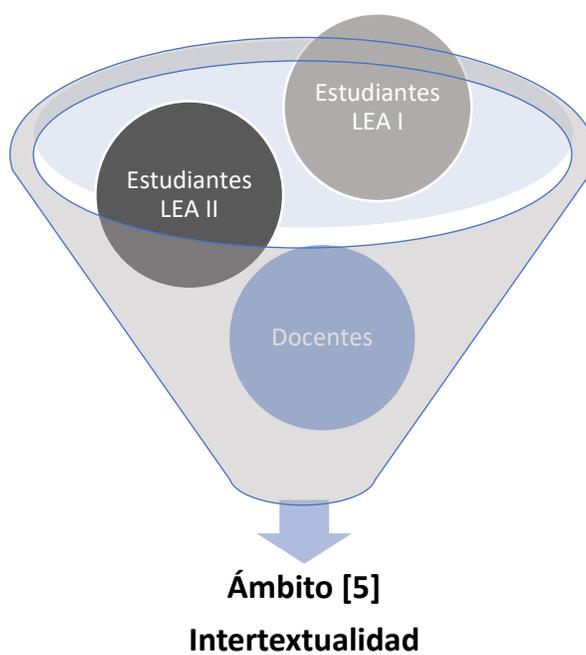
Para los estudiantes que se orientan sobre la revisión de los modelos, estos indican que lo que hacen es prestar atención a la organización de lo que deben escribir. Se afirma que *“yo busco lo que necesito en cuanto a modelos que me permitan organizar lo que debo entregar; de contenido, más bien poco porque también considero que es algo complicado revisar a los autores.”* (Intertextualidad, Escritura en la academia, Estudiante LEA II, Jaime). Así, lo que se busca es la validación de lo que se ha escrito, más que del contenido, ya que como se puede apreciar se piensa que esta acción es un poco más compleja y no necesaria.

Triangulación y síntesis de aspectos destacables para el ámbito [5]

En este ámbito, las divergencias y convergencias encontradas para los tres grupos participantes se obtuvieron a partir de lo plasmado en la figura 49.

Figura 49

Triangulación de datos – ámbito 5



Estudiantes de LEA I y LEA II

Las convergencias y divergencias presentadas en cuanto a las palabras clave y los aspectos analizados para la muestra descrita aparecen en las tablas 243 y 244.

Tabla 243

Convergencias ámbito 5

CONVERGENCIAS	ESTUDIANTES LEA I	ESTUDIANTES LEA II
Importancia de la intertextualidad (Escribir en la academia, Género argumentativo, Género discursivo)	<ul style="list-style-type: none"> - La principal convergencia que se da para estos dos grupos se sustenta en que las relaciones intertextuales son muy importantes para la escritura. A pesar de que el abordaje sea diferente, los estudiantes consideran apropiado el revisar tanto los modelos como las teorías que pueden complementar sus escritos. 	<ul style="list-style-type: none"> - La búsqueda que se hace de las diversas fuentes se piensa sobre la correspondencia que debe existir, para LEA I, en cuanto a los modelos dados por los docentes y para LEA II, sobre los contenidos teóricos o ideas que respaldan los textos propios. - Algunos estudiantes de LEA II y un grupo grande de estudiantes de LEA I manifiestan considerar la revisión teórica como el elemento más difícil a la hora de consultar. Esto, debido a que se afirma no saber la manera correcta de realizar dicha tarea.
	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes comprenden la intertextualidad en cuanto su aporte al proceso de escritura. Ven que este proceso se 	

<p>Comprensión de la intertextualidad y estrategias</p> <p>(Escribir en la academia, Género argumentativo, Género discursivo)</p>	<p>solicita para los dos niveles de formación y consideran la forma como se da un aporte particular en cuanto a las necesidades que se tienen a la hora de escribir.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las estrategias se asocian a identificar fuentes reconocidas y a seguir las orientaciones dadas por los docentes. Tiene un gran impacto la forma como se puede acceder a las fuentes consideradas apropiadas para lo que se quiere desarrollar en el texto. - Algunos estudiantes consideran que, si no hay necesidades de revisar fuentes teóricas, entonces no debe hacerse un proceso de consulta. Se piensa que esto se realiza al sentir la necesidad de cumplir con los aspectos requeridos.
---	--

Tabla 244*Divergencias ámbito 5*

DIVERGENCIAS	ESTUDIANTES LEA I	ESTUDIANTES LEA II
<p>Importancia de la intertextualidad</p> <p>(Escribir en la academia, Género argumentativo, Género discursivo)</p>	<p>- La principal divergencia en lo encontrado para LEA I y II se fundamenta en el sentido que toma la intertextualidad para las dos poblaciones. Los estudiantes de LEA I consideran que esta revisión solo se debe hacer en cuanto a los modelos que complementen la construcción de los textos. Los estudiantes de LEA II asumen que el fuerte debe enfocarse sobre la consulta de las fuentes teóricas más que de los modelos.</p>	

			- Algunos estudiantes también difieren sobre lo que significa la revisión intertextual y el manejo de las ideas propias. Se asume que el hecho de utilizar fuentes es suplantar la voz del autor; en cambio, para otros es tener la certeza de que valida que lo afirmado es correcto y por ello consideran que debe usarse.
Comprensión de la intertextualidad y estrategias (Escribir en la academia, Género argumentativo, Género discursivo)			- En cuanto a la comprensión de la intertextualidad, LEA I la ve como una práctica difícil, pero que debe realizarse y LEA II lo ve como necesaria para sus intereses. De esta forma, la concepción de un proceso para la búsqueda tiene como referencia similar al docente, pero dista de la forma en cuanto a la práctica. Para LEA I es más confusa la manera de llevarlo a cabo, mientras que LEA II siente que hay un poco más de seguridad en cuanto a la revisión.

Estudiantes LEA I y LEA II y docentes

La triangulación entre lo planteado por los estudiantes y lo dicho por los docentes recoge las siguientes apreciaciones que están plasmadas en las tablas 245 y 246.

Tabla 245

Divergencias ámbito 5 – Docentes y estudiantes

CONVERGENCIAS	ESTUDIANTES LEA I - II	DOCENTES
Importancia de la intertextualidad		- Los estudiantes y docentes consideran la revisión intertextual como un factor clave para la redacción académica. A pesar de que el abordaje sea diferente, se tiene claro que es necesario apoyar lo que se desea escribir o entregar, revisando diversas

(Escribir en la academia, Género argumentativo, Género discursivo)	<p>fuentes y en ese sentido, las relaciones intertextuales que se presentan son claves.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las intervenciones dejan entrever que la revisión que se orienta o se hace no es abierta, sino que se construye con la visión de los docentes, el ajuste de las ideas propias e incluso la correspondencia entre los modelos dados en clase con los que se revisan en las fuentes. - Para los estudiantes de LEA II y los docentes, la consulta de las fuentes teóricas, en su mayoría, representan una manera de validar ideas y perspectivas que son fundamentales para apoyar las posiciones que se manejan en los textos.
Comprensión de la intertextualidad y estrategias	<ul style="list-style-type: none"> - Los tres grupos mencionan a la revisión como un factor relevante en la escritura. Desde sus percepciones personales saben que este implica acercamientos orientados y con base en unas directrices que logren volver eficaz el proceso.
(Escribir en la academia, Género argumentativo, Género discursivo)	<ul style="list-style-type: none"> - LEA II y los docentes coinciden en que se deben buscar referentes especializados y que no es posible tomar cualquier información de la fuente que sea para validar lo que se dice.

Tabla 246*Divergencias ámbito 5 – Docentes y estudiantes*

DIVERGENCIAS	ESTUDIANTES LEA I	DOCENTES
		<ul style="list-style-type: none"> - Una de las divergencias más evidentes entre docentes y estudiantes se presenta, nuevamente, entre lo que se piensa que se quiere lograr con la intertextualidad por el lado de los

<p>Importancia de la intertextualidad</p> <p>(Escribir en la academia,</p> <p>Género argumentativo,</p> <p>Género discursivo)</p>	<p>docentes y la consideración que tienen los estudiantes, sobre todo de LEA I. Esta diferencia es muy interesante, ya que el interés docente es generar aprendizajes, pero basados en la reflexividad de las ideas que se consultan; sin embargo, los estudiantes lo ven como una manera de complementar las ideas que no se entienden o aclarar las dudas, sin mencionar el aporte o sentido de interés en una revisión más allá de los modelos.</p>
<p>Comprensión de la intertextualidad y estrategias</p> <p>(Escribir en la academia,</p> <p>Género argumentativo,</p> <p>Género discursivo)</p>	<p>- Para los docentes es importante indicar la manera de orientar la búsqueda, pero los estudiantes comentan que en ocasiones no saben qué consultar, la manera adecuada de hacerlo e incluso la forma en la que deben adaptar sus ideas a lo que escriben.</p>

Discusión teórica en relación con el ámbito [5]

La intertextualidad aparece como un elemento importante en la construcción de las ideas. Se ve como un recurso significativo en el que mejor se evidencia la búsqueda por la construcción de la identidad académica. Así, los estudiantes se apropian de otros discursos que se enuncian a través de su voz (Ducrot, 1984), los cuales, les permiten insertarse dentro de las comunidades discursivas a las que pertenecen (Ivanič, 1998). Sin embargo, el reto es enorme cuando la apropiación de dichas maneras no se comprende como una acción que potencie el saber, sino que se limita solo a la imitación de formas o de ideas que son extrañas o que no se dominan.

Lo que manifiestan los estudiantes, sobre todo de LEA I muestra que la intertextualidad, a pesar de verse como una propiedad textual que está presente en todos los ámbitos comunicativos, se pierde o no alcanza a madurarse para el contexto universitario en un nivel inicial. Castro y Sánchez (2013) hablan acerca del posicionamiento discursivo que es posible desde la construcción consensuada de sentido, pero que para algunos no se da sino se tiene un conocimiento del género discursivo (Bajtin, 1982) y la conexión con los géneros académicos que circulan en los contextos universitarios (Ivanič, 1998; Camps y Uribe, 2008).

Así mismo, Padilla (2019), menciona que estos factores se supeditan a la comprensión del perfil del escritor, quien es a la final quien se apropia o tiene dificultades para utilizar diversas estrategias cuando escribe. Discusión para la cual los estudiantes de LEA II se pueden ver un poco más preparados, puesto que, al estar inmersos en niveles más avanzados, comprenden el sentido de las prácticas y las orientaciones que guían a la escritura académica.

En esta mirada, es válido recoger lo expuesto por De Smedt et al. (2023), quienes comentan que el usar modelos o esquemas para explicar la organización de un texto es una instrucción implícita de la que se valen los estudiantes. Al revisar lo que dicen los tres grupos entrevistados se evidencia que para los docentes es importante llevar a las clases modelos que conocen o que han funcionado en cuanto al texto a elaborar y que, sobre todo, para los estudiantes de LEA I, son vitales si quieren comprender lo que están escribiendo o a lo que deben llegar. Claro está, que como bien lo afirman McCarthey y Mkhize, (2013) un aspecto que se considera importante adecuar es abordar metodológicamente estrategias que estén ligadas a los diferentes modos de enunciación, lo cual le permitiría a los estudiantes identificar las maneras más adecuadas para enlazar su propia voz a la de los referentes consultados.

Roux (2008) comprende que lo intertextual, a pesar de ser uno de los aspectos comunes en el proceso de escritura, se entiende aquí como un elemento que varía en cuanto a su nivel de

comprensión por parte de los estudiantes. Como se ha insistido a lo largo del documento, las comunidades y géneros discursivos tienen sus propias demandas comunicativas y desde estas particularidades, las áreas de conocimiento varían incluso sobre las relaciones de intertextualidad que sobre ellas se articulan. Este factor permea las concepciones de los estudiantes, ya que en ocasiones el bajo o nulo dominio de estas se genera porque casi nunca son requeridas o su área de formación no las involucra de manera similar.

Valdría la pena mencionar que para algunos estudiantes de LEA II, la visión como autores, la articulación de otras voces con la suya e incluso la manera como seleccionan lo que es sirve y no para escribir responden a procesos de autorregulación enfocados hacia el entorno, las actividades de escritura y los factores cognitivos y afectivos que se entrelazan (Zimmerman y Risemberg (1997), citados por Ting y Wan (2020)). Puesto que de las ideas presentadas se deriva un nivel de comprensión de las implicaciones que tiene el manejo discursivo en cuanto la escritura de textos propios. De hecho, para Ting y Wan (2020), la revisión de la información que se utiliza en los textos que se escriben hace parte de las estrategias de aprendizaje que van desarrollando los estudiantes al escribir.

En definitiva, el ámbito cinco rescata la percepción de lo que sucede con los estudiantes y los docentes sobre la intertextualidad y acerca un poco más a la comprensión del papel de la identidad académica en la escritura de los géneros discursivos en la universidad.

7.4 Triangulación de datos cuantitativos y cualitativos

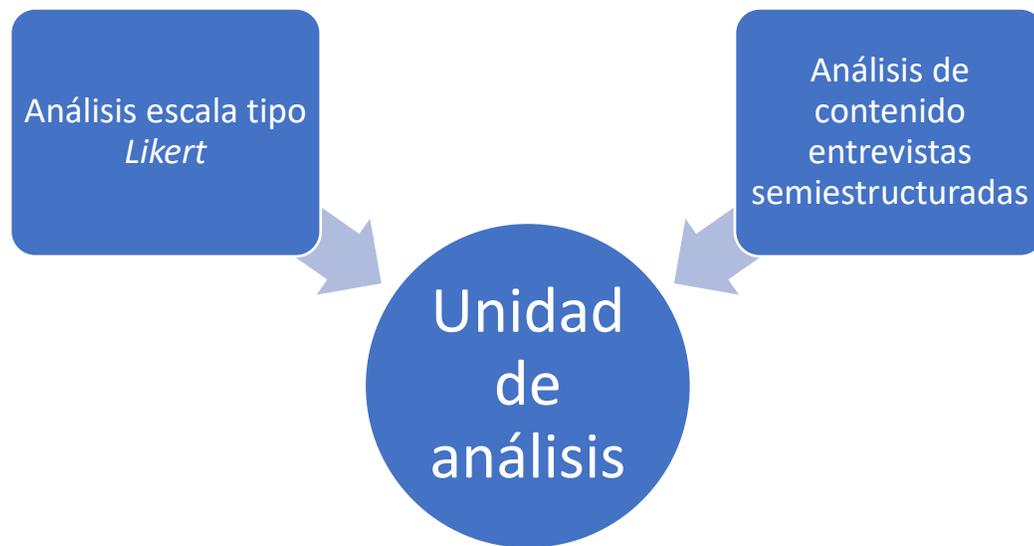
Siguiendo la perspectiva del análisis llevado a cabo y sumando las orientaciones que para el DITRIAC presenta Creswell (2009), la revisión entre los datos cuantitativos y cualitativos se llevó a cabo a partir de las unidades de análisis que se constituyeron en los referentes para el diseño de toda la propuesta de investigación. Esta triangulación se hace teniendo en cuenta

el valor de lo encontrado en la escala tipo *Likert*, junto con lo identificado en la revisión hecha a partir de las entrevistas semiestructuradas.

Para este último momento del análisis de datos, se tomaron los hallazgos que caracterizaron el análisis de la escala y el análisis de contenido hecho a las entrevistas semiestructuradas. Esta mirada se concentró en los aspectos presentados en la figura 50.

Figura 50

Proceso de triangulación final



Unidad de análisis: Escritura académica

Tabla 247

Triangulación concepto de escritura académica

Unidad de análisis	Escala tipo <i>Likert</i>	Entrevistas semiestructuradas
--------------------	---------------------------	-------------------------------

Escritura académica	Se considera muy importante dentro del proceso de formación disciplinar. Las definiciones se asocian a comprender la escritura como texto, forma y redacción.	Considerada como importante para la mayoría de entrevistados. Se asume como un proceso, pero también se asocia a tarea, actividad extra, medio de comunicación y texto.
1. Definición- importancia		

De acuerdo con lo presentado en la tabla 247, en la escala tipo *Likert* se conceptualiza a la escritura académica como uno de los procesos más importantes en cuanto a la formación de los estudiantes. Se valora como altamente positiva para estudiantes y docentes y esta percepción se presenta de forma constante tanto en el cuestionario pre como en el post. Sin embargo, el análisis de contenido de los tres grupos entrevistados presenta diferencias sensibles por la manera como se conceptualiza a la escritura, ya que incluso para el grupo de docentes tiene perspectivas diferentes entre las que aparecen definiciones como texto, redacción, proceso, tarea extra y actividad.

Según la escala, la escritura es sumamente relevante, pero, en el discurso de los estudiantes, esta se ve en ocasiones como anexa a las actividades disciplinares y en algunos casos, no se comprende el papel de esta para áreas de formación que implican carreras no ligadas con las humanidades. Las actividades que se implican en el desarrollo del texto escrito se enuncian como “aburridas”, “tediosas” o incluso, “poco significativas”.

Las percepciones sobre escritura académica no consideran, para gran parte de la población participante, el factor epistémico y de hecho, tampoco se asocia a un proceso comunicativo suscrito a contextos determinados, como en este caso el universitario. La descontextualización

de la escritura ocasiona la creencia de esta como una práctica mecánica que se restringe al seguimiento de pautas e indicaciones más enfocadas hacia su estructura.

Tabla 248

Triangulación relación con gustos e intereses personales

Unidad de análisis	Escala tipo <i>Likert</i>	Entrevistas semiestructuradas
Escritura académica 2. Relación con los intereses y gustos personales	En la escala se comprendió que los estudiantes presentan posiciones encontradas sobre la manera como se mezclan sus gustos e intereses con lo que escriben.	La percepción de los estudiantes y docentes mostró que los gustos e intereses personales no se consideran apropiados para la construcción de los textos solicitados (estudiantes) o se ven como el gancho que despierta interés para escribir (docentes).

Como se ve en la tabla 248, la escala tipo *Likert* menciona el papel que tienen los intereses y gustos personales dentro de la escritura académica. La tendencia mostraba una preeminencia a las opiniones divididas sobre este tópico, ya que estudiantes y docentes tienen por igual consideraciones basadas en que sí es importante y otros se movían con el no. La visión de las percepciones recogidas en las entrevistas evidencia que para la gran mayoría de los estudiantes sus intereses o gustos no se recogen en los textos que escriben. Las excepciones

marcadas se encuentran en los estudiantes que cursan semestres más avanzados y también los que cursan carreras humanistas.

El gusto y la valoración dada a la escritura se asocian a actividades más libres, tales como la escritura de ciertos tipos de géneros. En el caso de los textos académicos se asume que la formalidad no permite que exista el goce al escribir, ya que no se menciona este factor o se implica que, para estudiantes de LEA I, fue algo vivido en la formación obtenida en la secundaria.

Tabla 249

Triangulación proceso de escritura

Unidad de análisis	Escala tipo <i>Likert</i>	Entrevistas semiestructuradas
--------------------	---------------------------	-------------------------------

Escritura académica	El proceso de escritura se entiende sobre todo para la búsqueda y selección de fuentes, así como el manejo de los modelos para escribir.	Los docentes hablan del proceso de escritura que se sigue, señalando, sobre todo, el desarrollo de habilidades metacognitivas que permitan escribir de forma adecuada. Algunos estudiantes asumen el proceso como el seguimiento de instrucciones, mas no se señalan acciones que demanden o denoten reflexividad.
3. Proceso de escritura		

La tabla 249 muestra cómo el proceso de escritura implica diferentes formas de abordar tareas específicas que permitan el desarrollo de la actividad. Para estudiantes y docentes esta perspectiva es confusa, ya que no se encuentran puntos en común frente a lo que escriben y a las maneras como debe abordarse. En la escala tipo *Likert* se evidenció interés por la consulta de modelos y fuentes; así como del acercamiento a tutores, sin embargo, lo encontrado en el discurso de los estudiantes se orienta a que el proceso se comprende en cuanto a seguir indicaciones y asegurar el éxito que da una valoración positiva.

Se mencionan las revisiones y consultas a diversas fuentes, pero la narrativa docentes y estudiantes tiene un sentido totalmente diferente. Los primeros consideran que las revisiones de fuentes externas dentro del proceso empoderan a los estudiantes hacia la escritura con

sentido y conocimiento, sin embargo, los aprendices manifiestan que esto valida no sus saberes, sino la calidad de su texto y ante todo oculta su interés y/o voz en lo que se redacta.

Tabla 250

Triangulación carácter epistémico – desarrollo de aprendizajes

Unidad de análisis	Escala tipo <i>Likert</i>	Entrevistas semiestructuradas
Escritura académica 4. Carácter epistémico – desarrollo de aprendizajes	No se manifiesta estar completamente de acuerdo con la tendencia de considerar a la escritura en su relación con el desarrollo de conocimientos.	Los docentes mencionan aspectos del conocimiento, pero enfocados sobre lo que se debe saber para escribir o las orientaciones claves en el desarrollo de los textos. La mayoría de los estudiantes evitan asociar escritura y conocimiento.

La tabla 250 muestra que la escritura y el conocimiento no se asocian en la posibilidad de que escribir permita o tenga un carácter cognoscitivo importante o que genere el desarrollo de saberes. Las percepciones de un grupo de estudiantes no se llevan a sus saberes profesionales o al conocimiento que pueda darles el escribir, sino que se deja solo en la perspectiva de cumplir la tarea para la asignatura o se lleva a cabo la elaboración de un texto sin que medie claridad sobre cómo se potencian o desarrollan nuevos saberes.

Los conocimientos que se dan con la escritura se asumen como enfocados hacia aspectos como elementos gramaticales, ortográficos o formas textuales. La mirada en cuanto al saber en un escenario discursivo que valide lo que se sabe y lo que puede presentar no aparece mencionado de una manera constante en las entrevistas.

Tabla 251

Triangulación concepto de evaluación

Unidad de análisis	Escala tipo <i>Likert</i>	Entrevistas semiestructuradas
Escritura académica 5. Evaluación	La evaluación docente es un factor altamente valorado por los participantes. Se piensa que este es un factor clave para el proceso de escritura.	La evaluación es entendida como un factor muy importante del proceso de escritura. Se considera que este valida la apropiación de la demanda de escritura solicitada.

La tabla 251 permite evidenciar que la evaluación es un elemento altamente valorado, factor común en la escala y en las entrevistas hechas a estudiantes y docentes. Lo encontrado presenta relaciones de la evaluación con los textos finales, no con el proceso; además de la consideración de que se trata solo de cumplir con una estructura o manejo discursivo específico, casi mecánico que no denota reflexión o conciencia de lo que se elabora.

Es importante anotar que en los momentos de evaluación mencionados no se tuvo referencia a los procesos de realimentación frente a las notas obtenidas. Los estudiantes comentan que creen que sus fallos se debieron a aspectos como no seguimiento de indicaciones o ausencia de elementos pedidos; sin embargo, no comentaron que les fuera explicada la forma en la que se analizaban o identificaban errores o aciertos.

Unidad de análisis: identidad académica

Tabla 251

Triangulación noción-comprensión de identidad académica

Unidad de análisis	Escala tipo <i>Likert</i>	Entrevistas semiestructuradas
Identidad académica 1. Noción- comprensión del concepto	Las respuestas indican que no existe una tendencia hacia establecer la importancia del autor en los textos que se elaboran. El concepto presentado se asocia desde una mirada institucional o de un escenario sociocultural.	La mayoría de los docentes hablan de la identidad en cuanto a la filosofía institucional y la conexión con el escenario cultural en donde se encuentran los estudiantes. Para el caso de estos últimos, la autoría, sobre todo para LEA I es un concepto lejano.

El concepto de identidad académica es un punto clave para el desarrollo de la investigación. Los docentes no consideran este aspecto dentro de sus prácticas de enseñanza-aprendizaje, ya que si bien mencionan el papel que tiene quien escribe, en este caso el estudiante, no

identifican la autoría, el manejo de la voz e incluso el posicionamiento como factores relevantes que deben ser abordados, sino que estos se supeditan a otros contenidos que están en los planes curriculares (ver tabla 251).

Los estudiantes de LEA I, sobre todo, manifiestan problemas para posicionarse como autores de los textos que escriben. Esta reflexión se nota a lo largo de las respuestas dadas, ya que la autoconfianza es muy baja o la creencia de que no se tiene la capacidad para reflexionar con argumentos propios. Los pocos estudiantes que manifestaron un dominio o encuentran el posicionamiento como un factor relevante en lo que elaboran, son sobre todo aquellos que van en semestres avanzados de formación.

Tabla 252

Triangulación relación identidad y escritura académica

Unidad de análisis	Escala tipo <i>Likert</i>	Entrevistas semiestructuradas
--------------------	---------------------------	----------------------------------

Identidad académica 2. Relación con la escritura académica	La tendencia del posicionamiento como autor no marca una valoración positiva de este factor dentro de la escritura de los textos.	Los estudiantes no consideran que puedan verse reflejados dentro de los procesos de escritura, ya que consideran que no tienen el nivel o no es lo importante al escribir. Para algunos docentes esta mirada al autor puede darse, pero sobre todo en semestres avanzados.
---	---	--

A la par con el concepto anterior, las relaciones de autoría se solapan en ideas conectadas con las decisiones tomadas al escribir (manejo de fuentes); relación entre los géneros discursivos utilizados y las intencionalidades comunicativas. En la escala tipo *Likert* este último aspecto fue clave, pero al referirse a las intenciones comunicativas en las entrevistas, este factor se suscribió a la valoración docente o al hecho de aprobar la asignatura sin mayor dificultad. En cuanto a la toma de decisiones, estas van muy conectadas con los intereses y demandas de los docentes, incluso en cuanto a la interacción con los géneros discursivos (ver tabla 252).

En el campo de las entrevistas también se menciona que el autor debe encubrirse. No es claro que el autor y el texto tienen una relación intrínseca, sino que se asume que están separados y entre más tomen distancia es mucho mayor la probabilidad de éxito con lo que se redacta.

Para los docentes esto es lo que ocasiona bajos resultados en el desarrollo de géneros que precisan sobre todo del posicionamiento del autor, en este caso, el argumentativo.

Tabla 253

Triangulación mediaciones entre lo objetivo y lo subjetivo

Unidad de análisis	Escala tipo <i>Likert</i>	Entrevistas semiestructuradas
Identidad académica 3. Mediaciones entre lo objetivo y lo subjetivo	Las ideas propias y las externas (autores y otras fuentes) deben estar equilibradas en el desarrollo de los textos.	Lo subjetivo, como toma de posición y relación con lo que se cree y piensa se debe dejar de lado, prima lo externo o lo que es tomado de otras fuentes teóricas.

Lo objetivo es lo que marca la pauta en la construcción de los textos. Se expresa una tendencia a rechazar lo subjetivo (ver tabla 253) asociado a los intereses personales porque se piensa que es lo que debe evitarse al escribir o que esto no tiene cabida dentro de lo que se elabora. Así, la escritura se convierte en un objeto lejano o pierde su capacidad de considerarse como un proceso comunicativo necesario dentro del desarrollo profesional.

Al no tener en cuenta intereses o motivaciones personales, la mayoría de los textos pierden su capacidad expresiva. Se perciben en la función de ser valorados para aprobar una asignatura, pero no hay una conciencia sobre la manera en la que reflejan a quien lo escribe

y de hecho, el único destinatario que se reconoce es el docente. Son poco los estudiantes que manifestaron una percepción de los pares o de otros lectores.

Unidad de análisis: género discursivo

Tabla 254

Triangulación noción-comprensión de género discursivo

Unidad de análisis	Escala tipo <i>Likert</i>	Entrevistas semiestructuradas
Género discursivo 1. Noción- comprensión del concepto	Se consideran los géneros discursivos como parte importante del proceso académico. Se reconoce altamente el valor que tiene el género narrativo y se tiene una percepción media con el argumentativo. Las definiciones asocian el género discursivo con el texto y, en el caso del argumentativo, con elementos enfocados en la estructura.	Los géneros discursivos son mencionados dentro de las entrevistas, pero las asociaciones que se hacen sobre estos distan mucho de su perspectiva como mediadores de las interacciones socioculturales en las que se desarrollan.

Como se observa en la tabla 254, los géneros discursivos son altamente reconocidos en la escala de valoración y así mismo se habló sobre el género argumentativo en cuanto las

definiciones propuestas. Sin embargo, la realidad expresada en las entrevistas es que por el lado de los docentes no se considera que estos tengan una carga tan significativa o se desconoce una definición concreta sobre los mismos. Los estudiantes mencionan más el género narrativo, para LEA I y en el caso de LEA II se habla del argumentativo, pero más en función de lo que se ha tenido que escribir en el escenario de formación.

El género discursivo no tiene una connotación relevante para los procesos de formación académica. Los estudiantes no mencionan los géneros propios de su campo de formación disciplinar y si se hace de forma tan explícita la referencia al argumentativo es porque este corresponde a la mirada que se tiene desde las orientaciones de la asignatura o las dadas por los docentes en torno a estos. Se contempla el abordaje de diferentes fuentes y géneros en la enseñanza-aprendizaje de la escritura mas no se profundiza sobre la forma como se conciben para explicarse como actividades comunicativas.

Tabla 255

Triangulación género discursivo e intertextualidad

Unidad de análisis	Escala tipo <i>Likert</i>	Entrevistas semiestructuradas
--------------------	---------------------------	----------------------------------

<p>Género discursivo</p> <p>2. Intertextualidad</p>	<p>La escala mostró que existe una fuerte tendencia a la revisión intertextual como elemento que permite el desarrollo de las ideas propias. Se tiene mayor preferencia por las fuentes que por los modelos.</p> <p>Se considera muy importante la revisión intertextual; sin embargo, esta se pierde por cuanto se desdibuja la acción de utilizar las fuentes para validar la posición y se ve más como la estrategia para ocultar lo que se piensa.</p>
---	--

La intertextualidad es una de las estrategias más mencionadas por estudiantes y docentes en cuanto a la escritura académica de los diferentes textos (ver tabla 255). Se valora la revisión de las fuentes y se asocia las mismas hacia la validación de lo que se piensa. Sin embargo, en la escala tipo *Likert* se menciona que esta revisión se enfoca sobre todo en las fuentes teóricas, pero, en la perspectiva de las entrevistas, se plantea que la intertextualidad se conecta más con la revisión de modelos o de maneras de hacer o de escribir lo que se pide.

Para los docentes la revisión intertextual permite que los estudiantes comprendan aspectos del saber que necesitan complementar para desarrollar sus puntos de vista y sus ideas. Sin embargo, los discentes lo consideran como una posibilidad para abordar formas que les indiquen la manera correcta de escribir o aspectos que puedan usar en lo que se escribe. El conocimiento no se concibe como un elemento a identificar en lo intertextual para los estudiantes.

Tabla 256*Triangulación texto y tipología*

Unidad de análisis	Escala tipo <i>Likert</i>	Entrevistas semiestructuradas
Género discursivo 3. Texto y tipología	El texto y su valoración como factor clave en la escritura académica y los géneros discursivos aparecen de manera destacada en la escala.	Casi todas las intervenciones sobre escritura y género discursivo se orientan hacia los textos como el objetivo principal de todos los procesos de formación.

El género discursivo se entiende como el texto, su estructura y las diferentes tipologías en los que se puede organizar. Los docentes implican casi todos sus esfuerzos a que los estudiantes elaboren textos que respondan a demandas de orden curricular y garanticen una comprensión de estructuras determinadas. Los estudiantes se refieren a estos (ver tabla 256) como el centro de la escritura académica, ya que escriben lo que se les pide o identifican como necesario para ser evaluado.

Los textos no se asocian dentro de situaciones comunicativas específicas. Su comportamiento es más de carácter transmisionista, lo cual es producto de descontextualizar lo que orienta su proceso de escritura en el contexto universitario. Para los estudiantes de niveles más

avanzados o de formaciones disciplinares más interesados en la escritura, el texto sí tiene una intención clara y puede darse un equilibrio entre quien escribe, lo que escribe y su contexto, pero a esto se llega con un proceso más reflexivo que mecánico.

Escribir un texto se asocia a la ubicación de ideas en determinadas estructuras. De hecho, esta última se maneja en varias intervenciones, puesto que se asume como garantía en cuanto a la comprensión de los procesos de escritura académica. En ocasiones, los estudiantes asocian el éxito en cuanto a la elaboración de un texto al seguimiento de ciertas estructuras asociadas a los géneros discursivos vistos, en este caso, el argumentativo.

Tabla 257

Triangulación género argumentativo

Unidad de análisis	Escala tipo <i>Likert</i>	Entrevistas semiestructuradas
<p>Género discursivo</p> <p>4. Género argumentativo</p>	<p>En la escala tipo <i>Likert</i> el género argumentativo se reconoce e identifica como relevante dentro de los procesos de escritura que se llevan.</p>	<p>Para los estudiantes de LEA Il es más claro el papel de lo argumentativo en su formación académica. De hecho, lo ven como necesario, pero, incluso así, para varios de los participantes no es tan evidente el manejo que</p>

tiene este del punto de vista
que se presenta.

En la tabla 257 se muestra la importancia del género argumentativo como elemento clave de la formación disciplinar de los estudiantes universitarios. Para los estudiantes de LEA I se ubica como un tipo de texto que debe hacerse y que se debe manejar para ser evaluado. En el caso de LEA II, se plantea una concepción muy variada, algunos manifiestan su importancia, otros plantean que han escrito estos textos, pero no tienen claridad en cuanto su contenido y para otros, es simplemente algo más que deben escribir para aprobar las asignaturas en donde se les pide escribirlos.

El manejo de la posición en lo argumentativo es interesante. Se sabe que estos textos deben presentar una posición, pero se considera que esto es alejado de lo personal y se debe llevar hacia lo objetivo. Las revisiones intertextuales se consideran claves para escribir este género, pero solo cuando logran encubrir a quien escribe y finalmente no se concibe como una experiencia comunicativa de construcción académica, sino que se liga más a la escritura de textos como ensayos o reseñas, en donde se pierde la reflexividad que orienta a este género.

6.4 Unidad de análisis: Situación de escritura académica

Tabla 258

Triangulación noción-comprensión de situación de escritura académica

Unidad de análisis	Escala tipo <i>Likert</i>	Entrevistas semiestructuradas
Situación de escritura académica 1. Noción- comprensión del concepto	Los estudiantes valoran las situaciones de escritura académica como los momentos de escritura en los que se llevan a cabo los textos. Las definiciones de los tres grupos muestran en escritura de los textos, pero no a momentos concretos en los que se interactúe con diferentes géneros académicos.	En las entrevistas se mencionan momentos de escritura, pero estos según los estudiantes son escasos; para los docentes estos momentos sí se dan y tienen la intención de permitir el aprendizaje de la escritura con los pares.

Se mencionan las situaciones de escritura académica, pero se comprenden como los momentos en los que se escribe en la clase. Sin embargo, las tendencias (ver tabla 258) evidencian que la percepción de estudiantes y docentes sobre lo anterior es bastante diferente, ya que, para los primeros, esto casi nunca se hace y es necesario; al contrario de los segundos, quienes opinan que sí se orientan y hacen parte de las estrategias que se trazan para enseñar o abordar temáticas relacionadas con la escritura.

Las situaciones se contemplan como acciones mediadas por los intereses de los docentes en cuanto la forma como se comprende lo que debe elaborarse. Se privilegia la revisión colectiva de modelos, la búsqueda de fallos y la puesta en común de diversos materiales que permitan un dominio más práctico del proceso de escritura. Los estudiantes no refieren mayores situaciones de escritura académica que se puedan llevar a cabo en las clases.

Tabla 259

Triangulación Aprendizaje colaborativo

Unidad de análisis	Escala tipo <i>Likert</i>	Entrevistas semiestructuradas
Situación de escritura académica 2. Aprendizaje colaborativo	Los docentes asumen de manera diferente a los estudiantes el trabajo con los pares. Para los discentes, este es importante.	Los docentes afirman que sí hay actividades enfocadas hacia el trabajo colaborativo; sin embargo, los estudiantes plantean que en su gran mayoría escriben de manera aislada o individual.

Al referirse al trabajo colaborativo e incluso con pares para lograr una mejor comprensión de la escritura como actividad comunicativa, existe una separación de percepciones que vale la pena analizar. Como se dijo anteriormente, los docentes mencionan que sí se escribe de manera conjunta y que los pares tienen un valor importante en el proceso, pero en la escala

tipo *Likert* plantean que esto no se considera relevante al momento de escribir. De hecho, los estudiantes refieren que escriben en solitario y para algunos es necesaria la estrategia de escribir en el aula y con sus compañeros.

Esta forma de abordar la escritura de manera aislada suscita que la comprensión de la escritura como proceso comunicativo se pierda. Los estudiantes no ven sus prácticas discursivas asociadas a un contexto y tampoco les es posible identificar cómo mejorar lo que escriben cuando el aprendizaje de este se ha dado de una manera tan descontextualizada a contextos posibles de comunicación.

8. CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y RECOMENDACIONES

8.1 Conclusiones

El análisis de los datos en el capítulo 7 permite abordar en este momento las reflexiones obtenidas a partir de la ruta que se trazó en el objetivo general de este trabajo, que pretende *analizar y comprender las concepciones, prácticas y la configuración de la identidad académica en los procesos de escritura argumentativa de estudiantes de primer y segundo semestre, así como la perspectiva de los docentes*. Las conclusiones se organizan a partir de lo analizado para cada uno de los objetivos específicos trazados en esta investigación.

a. Establecer las concepciones que tienen tanto los docentes como los estudiantes de primeros semestres de formación en relación con los procesos de escritura académica en los que participan

Las **concepciones** que tienen los estudiantes y docentes son el motor que definen las prácticas de enseñanza y aprendizaje que se dan para la formación en el campo de la escritura académica. En este proceso investigativo se logró determinar que **la escritura académica no se concibe como un proceso comunicativo que implique el desarrollo de conocimientos o que esté inserto dentro de una comunidad discursiva especializada**. Si bien, docentes y estudiantes consideran que esta es una práctica importante, el análisis de los datos obtenidos permitió identificar que dicha postura se ve más enfocada hacia **una concepción preestablecida por los currículos de formación**, que por una creencia que trascienda más allá de una postura institucional o establecida.

La escritura es un proceso de comunicación y una práctica social que permite el desarrollo de conocimientos. Sin embargo, docentes y estudiantes coinciden en que se orienta hacia la **expresión de las ideas**, mas no al desarrollo de estas. **Escribir tiene un carácter transmisionista** puesto que se habla bastante de que esta permite la exposición de las ideas o se reduce simplemente a la presentación de información. La mayoría de los docentes y de estudiantes no plantean la escritura desde una **perspectiva transaccional** e incluso

consideran que no hay una injerencia directa de quien escribe, puesto que, para los profesores, los estudiantes nóveles no tienen aún las competencias para plantear ideas y, en el caso de los estudiantes, el texto o lo que escriben en las clases se percibe como un objeto extraño o alejado de sus intereses y gustos.

El desarrollo de los saberes y la interrelación de estos con la formación disciplinar se ve excluido de los procesos de escritura que se llevan a cabo. Para la mayoría de los estudiantes enfocados en áreas humanísticas, escribir es relevante o al menos se considera que se conecta con lo que se trabaja en su campo de formación; caso contrario a lo que sucede con estudiantes orientados al campo de las ciencias exactas, puesto que asumen que la escritura es una práctica que no se conecta con lo que deben cursar en el contexto universitario. Es preciso también aclarar que esta concepción no se presentó en todos los participantes, puesto que algunos consideraron que sí era necesaria o la comprendían como un valor agregado a los aprendizajes que se construyen y de igual forma, algunos estudiantes que cursan carreras de formación humanista no tienen claro el papel que juega la escritura.

La autoeficacia es un factor predominante en cuanto las concepciones de los estudiantes, puesto que la perspectiva sobre el éxito o el fracaso que se tiene al escribir y las vivencias en contextos previos al cursado, explican las posturas de motivación y/o rechazo ante el proceso escritor. ***Las estrategias de autorregulación se involucran en las concepciones que se manejan sobre escritura académica***, ya que los estudiantes consideran que ellos brindan las herramientas claras y precisas a los estudiantes para que entiendan la escritura de sus textos, pero los estudiantes manifiestan que necesitan más acciones o estrategias concretas que les enseñen la forma de hacer las cosas.

Lo anterior permite centrar la atención en ***las concepciones sobre el proceso de escritura***, aspecto en el que se existe una separación entre lo que creen los estudiantes y lo que entienden los profesores. Los docentes consideran que ellos explican o utilizan las estrategias

de enseñanza adecuados para indicar a los estudiantes cómo estructurar o llevar a cabo la escritura de sus textos. Los aprendices, en cambio, manifiestan que les falta claridad sobre lo que deben hacer y en ocasiones, no se les indica exactamente cómo hacerlo. **De las afirmaciones analizadas en las entrevistas, se infiere que el proceso, para algunos estudiantes, es seguir indicaciones, no de una forma reflexiva** o entendiendo lo que implica cada momento, sino que se restringe a desarrollar pasos que no se derivan en una percepción metacognitiva del proceso escritor.

Como bien se ha expresado, escribir implica reconocer a los sujetos que intervienen en los procesos de escritura. **Al considerarse desde una perspectiva dialógica esto implica equiparar el lector y el escritor al nivel de los interlocutores de un acto comunicativo.**

De esta forma, los procesos de escritura se ven beneficiados de la interacción entre pares o de actividades estratégicas en las que se incluya a los géneros en su dimensión social. Lo que comentan los estudiantes y algunos docentes es que las prácticas de escritura se desarrollan en espacios diferentes a las aulas e incluso en momentos en solitario. Esto no permite que se generen reflexiones entre pares que le apunten a resolver dudas o inquietudes que se presentan al escribir. Las decisiones tomadas por los autores del texto, en este caso los estudiantes, se restringen a la autoconfianza que tienen en lo que saben, pero, esto podría potenciarse al desarrollar procesos en lo que se involucre a los otros.

Dentro del proceso, también se involucra **la conceptualización que se hace de las situaciones de escritura académica**. Estas se comprenden como espacios en donde se desarrollan los géneros, no solo los que se conciben como necesarios o estandarizados para la formación universitaria, sino que además se implican otros géneros de aprendizaje y los académicos. **Lo que para docentes y estudiantes no se puede abordar en toda su dimensión discursiva, ya que hay otros temas que deben desarrollarse.** En el caso de los estudiantes de LEA I, esto se orientan sobre contenidos relacionados con gramática y

ortografía y, LEA II ve orientado su aprendizaje a perspectivas conectadas con la construcción de un texto.

Las concepciones sobre escritura en ocasiones se convierten en sinónimos de texto, estructura y tipología textual. Los términos mencionados fueron encontrados al analizar los datos obtenidos y mostraron la mirada que ocasiona un exceso de atención al texto como producto final. Este pierde su dimensión comunicativa y se asume en la mirada estructural, acorde a una tipología específica. Como bien lo manifiestan los docentes, la estructura es básica para la organización de las ideas; sin embargo, esta se entiende no en la dimensión organizativa sino como el centro del proceso de escritura. Por lo anterior, los estudiantes consideran que para elaborar de manera adecuada sus textos se deben remitir solo a seguir modelos, mas no, en pensar sobre la expresividad que acompaña a las ideas que se quieren desarrollar.

El concepto de evaluación define también la perspectiva que se tiene en cuanto a la escritura académica. Estudiantes y docentes hablan de la evaluación en términos cercanos en cuanto a la manera como esta define la habilidad o no para escribir. Para el grupo de aprendices, se trata de cumplir con las indicaciones, decir lo que se cree, se debe decir e incluso, evitar la mención de intereses o ideas personales. Para los docentes, la evaluación es procesual y las temáticas que se ven en la asignatura se orientan hacia la escritura de un texto, el cual recogerá y demostrará el dominio sobre el proceso escritor. De ello, se puede inferir que la evaluación no es formativa en cuanto genera realmente un proceso de comprensión sobre la escritura, sino que tiene un carácter más orientado a la valoración numérica y en algunos casos, descontextualizada del nivel en el que se encuentran los participantes.

Se entiende que los estudiantes, sobre todo los de LEA I, empiezan la formación disciplinar en el contexto universitario y por ello, las estrategias e incluso la evaluación está más ligada al manejo o comprensión de las particularidades de los géneros discursivos. ***Sin embargo, hay***

una tendencia a asumir que por esta razón no se generan procesos de escritura acordes, ya que se insinúa que los estudiantes de este nivel inicial no tienen aún la capacidad para escribir; aspecto que llama la atención, debido a que son personas que han tenido una formación secundaria en donde se manejaron ciertas demandas de escritura. En el caso de LEA II se encontró que los estudiantes con un nivel más alto de autoconfianza son capaces de establecer procesos, estrategias y asumen que sus ideas hacen parte de la escritura de sus textos; cuestión muy conectada con la formación disciplinar recibida en sus carreras.

Dentro de los procesos descritos sobre la formación en escritura académica se habló de la reescritura en la escala tipo *Likert* y algunos estudiantes de LEA II la mencionaron como parte de sus estrategias. Sin embargo, se destaca que el concepto no se abordó en lo expuesto por los docentes y tampoco se considera como un factor que se utilice en la escritura. De esta forma, se deduce que ***la orientación dada a los productos y entregas no tiene una condición de permitir que los estudiantes autorregulen sus estrategias de escritura y generen procesos*** metacognitivos en cuanto a la reflexión sobre aspectos a mejorar cuando escriben.

b. Identificar la forma en que se conciben los géneros discursivos, en particular el género argumentativo, dentro del contexto de formación académica universitaria.

Frente al género discursivo existe una ***tendencia a asumir este como un tipo de texto o una tipología textual***. De esto se desprenden la mayoría de las implicaciones pedagógicas que tienen los procesos de enseñanza-aprendizaje que se utilizan en el contexto de formación estudiado. Algunos docentes no tienen claridad sobre el significado del género y para los estudiantes hay una relación entre este y ciertas intencionalidades comunicativas, sin embargo, las dimensiones que tiene el comprender el género comunicativo dentro de los procesos de escritura académica no se establecen en el aula. De hecho, la dimensión comunicativa no se asocia con claridad a los estudios que se orientan alrededor del género.

Sí hay interés porque los estudiantes identifiquen los géneros propios del escenario de aprendizaje y por esta razón, los docentes orientan sus acciones en relación con el género argumentativo, ya que establecen a este como el que domina las necesidades académicas de los estudiantes. Esta razón válida para el desarrollo en el campo de la escritura académica se queda corta frente a la visión de los estudiantes y no responde a la comprensión del género como práctica social. En donde no solo existen tres o cuatro maneras de comprender el mundo a través de los enunciados (narrar, exponer, argumentar y decir) sino que las mismas formas discursivas se interrelacionan y como seres sociales, utilizamos diferentes posibilidades para comunicarnos.

La separación de los géneros se plantea de manera tan fuerte que ocasiona confusión sobre la naturaleza de su papel dentro de las intenciones comunicativas que se tienen para expresar o desarrollar ideas. Para los estudiantes los géneros están lejanos de su formación, son pocos, sobre todo algunos aprendices que pertenecen a LEA II y otros que cursan semestres avanzados, quienes los entienden y se apropian de estos para sus necesidades comunicativas. ***Se implica que si bien existen características que los distinguen, pesa más la intención que se tiene con ellos y por esto, los adaptan a sus necesidades***. Fue un rasgo distintivo encontrar que los estudiantes y docentes mencionan el papel del género narrativo como motivador de procesos de escritura y, a su vez, la orientación sobre el género argumentativo en cuanto a un género más formal, con mayores exigencias y necesario para todas las áreas de formación.

La principal dificultad se da entonces sobre ***la conceptualización del género discursivo, ya que se reduce a un tipo de texto***. No hay una distinción entre géneros propios de las comunidades discursivas en las que los estudiantes están, ocasionando que las actividades sobre las que se orienta la escritura de estos no tienen mayor claridad para los estudiantes. Se comprende que las asignaturas de LEA I y LEA II se ubican como la puerta de entrada para

los estudiantes que ingresan a la universidad y el enfoque que se ofrece debe ser abierto para todas las carreras. Sin embargo, esta orientación, positiva por cuanto les brinda a los estudiantes herramientas indispensables para su formación y los acerca a comprender el papel de la escritura académica, en ocasiones despierta sentimientos de frustración e incertidumbre, puesto que no se comprende la razón de escribir o de seguir ciertas pautas en cuanto a la redacción de los géneros trabajados.

Otra reflexión interesante surge sobre **el papel que cumple la intertextualidad** y la forma como estudiantes y docentes reconocen la **riqueza de la revisión de diferentes modalidades discursivas para aprender tanto formas de escribir como conocimientos sobre diversos temas**. La valoración es altamente positiva sobre la mirada intertextual, aunque, las concepciones en cuanto a esta pesan al momento de implicar el discurso de otros en el propio, ya que **los estudiantes manifiestan que las consultas que realizan sobre tópicos o temas para el desarrollo de sus textos son más importantes que su perspectiva personal** y a pesar de que en la escala tipo *Likert* manifestaran que son capaces de equilibrar las ideas propias con las externas, en las respuestas dadas en las entrevistas se evidencia que es más importante el referente externo que el personal, este último, para ellos, debe encubrirse.

Esta implicación de la intertextualidad tiene una diferencia notable con la percepción que tienen los docentes en cuanto a las posibilidades que ofrece esta propiedad textual al escribir. **Para los profesores, la intertextualidad permite que los estudiantes aprendan y sean capaces de establecer sus limitaciones** en cuanto a lo que saben, siendo capaces de consultar y aprender de lo revisado. Pero, a parte de lo mencionado ya, **los estudiantes implican en sus apreciaciones que la revisión intertextual lo que suple son vacíos no solo en cuanto a saberes** o conocimientos sobre lo que se quiere expresar, **sino en cuanto a los temas que**

ven en escritura. Puesto que a pesar de que la tendencia sea que se revisan fuentes teóricas, lo manifestado es que se buscan son los modelos que ayuden a clarificar aspectos vistos.

Es interesante además que a pesar de que la visión sobre los géneros se fragmente tanto en su estudio, **los estudiantes sí son capaces de orientar búsquedas en diferentes tipos de géneros discursivos, de hecho, los mismos docentes emplean estrategias que abren la puerta a la revisión de diversas fuentes.** Este factor motiva el aprendizaje de la escritura, puesto que, al valerse de diferentes medios, se consigue una comprensión equilibrada de lo que se quiere abordar, a pesar de que la ejecución sobre la escritura de estos falle, según la óptica de estudiantes y docentes. Es válido mencionar aquí, que, así como se encontró para el objetivo específico número uno que no hay una claridad sobre el proceso de escritura, así mismo, tampoco se encontró una manera específica de abordar las particularidades de los géneros académicos que se orientan en las clases.

Al retomar la distinción en cuanto el trabajo con los géneros discursivos y la forma como se centra en la separación de argumentación y narración, esta última tiene una valoración positiva para docentes y estudiantes en relación con la motivación que se deriva de su escritura. Se considera que, al escribir cuentos u otros ejercicios narrativos, los estudiantes son más libres y desarrollan con mayor agrado sus prácticas. **Al analizar lo que sucede en el campo de la argumentación, se encuentra que este se relaciona con una escritura mucho más formal, que tiene una rigidez fuerte y en ocasiones se valora como altamente compleja,** lo que desmotiva y genera desinterés en los estudiantes.

Algunos profesores consideran que los estudiantes no deben trabajar el género argumentativo en el nivel inicial de formación. Se piensa que los textos que se derivan de su estudio, aunque son los más usados y solicitados por docentes de otras asignaturas, no son comprendidos por los estudiantes y de hecho, estos no tienen el nivel o la experticia para

abordarlos de manera efectiva. El género argumentativo no se ve como una construcción sociocultural que equilibra la perspectiva personal con la académica, siendo el punto de partida para la adecuación de los saberes propios, los intereses y las posibilidades que tiene este para permitir la inserción en las comunidades discursivas en las que se mueven los estudiantes.

Los estudiantes sí hablan de argumentación, pero sus implicaciones no van más allá de concebirla como los textos que deben elaborar en las clases. Al referirse a la posición o la construcción de la tesis como base para argumentar, se confunde esta y se piensa que lo que debe hacerse es explicar o simplemente ajustar una serie de ideas a los intereses de otros, en este caso los docentes. La razón de esta idea nace en la mirada que aleja lo personal de lo académico en la construcción de los textos, ya que esa es una concepción latente para los estudiantes, que valoran más el evitar desarrollar perspectivas o intereses propios utilizando ideas o razonamientos que no les son cercanos. Eso sí, vale la pena resaltar que esto no sucede con todas las áreas de formación, puesto que, los estudiantes que se forman en áreas con un fuerte tinte humanista o algunos que cursan niveles más avanzados, tienen claridad sobre la mediación que existe entre la posición personal y las ideas tomadas de otras fuentes.

Al hablar de argumentación el carácter dialógico es sumamente necesario. Pero lo evidenciado en las prácticas de enseñanza de esta, muestra una forma de comprender el manejo de la posición sin una confrontación con pares que permita el reconocimiento de los argumentos o el desarrollo de pensamiento crítico en torno a la forma de comprender las ideas y las diferentes posiciones que de estas se derivan. Ni estudiantes ni docentes refieren procesos de retroalimentación sobre lo que se escribe, lo que implica que el único receptor de las ideas elaboradas es el profesor. Esta situación evita oportunidades de enseñanza del género argumentativo más cercanas a la formación en este género con un sentido mucho más orientado.

c. **Determinar la relación existente entre la construcción de la identidad académica de los estudiantes y su participación en los procesos de escritura académica.**

La identidad académica es un término sobre el cual se han establecido diferentes discusiones, primero, por su comprensible asociación al concepto primario que tiene la identidad como representación social y cultural y segundo, por la forma como no se ha contemplado dentro de los procesos de escritura académica. Los docentes identifican la identidad académica como filosofía institucional o resultado de la formación en un espacio determinado; para los estudiantes la autoría, el manejo de la voz, las implicaciones de los conocimientos propios y teóricos y el manejo de sus intereses tienen diferentes matices en los que sobresalen el rechazo a los intereses propios de aquellos que inician su formación académica o el manejo de los textos para que no existan rasgos personales, de quienes ya están en procesos más adelantados de formación.

Se ha hecho énfasis en que **la identidad académica es una construcción del estudiante, que se llega a esta al volverse parte de una comunidad discursiva específica**, en donde se apropia no solo de conocimientos o géneros particulares que se ubican en dicha comunidad, sino que, además, se vuelve un interlocutor válido que no solo escribe sobre lo que sabe en ese dominio, sino, además, es capaz de desarrollar conocimiento. Lo que sucede entonces es que los estudiantes que recién ingresan a la universidad y deben enfrentarse al desarrollo de géneros discursivos que son propios de unas comunidades discursivas en las que están ingresando, no tienen un manejo adecuado de esa mediación entre lo externo y lo interno que los lleve a comprender el impacto que trae el desarrollo de sus ideas en la escritura.

Al ser requeridos sobre la autoría de lo que se escribe y la relación con lo subjetivo vista con intereses, necesidades e incluso motivaciones y proyecciones, los estudiantes son muy cautos y plantean que no es posible que esto se dé en el contexto académico. **Los docentes manifiestan que sí existe un interés porque se escriba desde el gusto, encontrando**

temas o ideas que despierten la atención, pero los estudiantes plantean que lo que les trae o llama su atención no tiene entrada en lo que significa la escritura académica. Esto se comprueba al analizar las ideas que surgen sobre el manejo de la intertextualidad, en apartados anteriores se ha hecho mención al valor que toma en la formación académica, pero sorprende que los estudiantes consideran que las ideas y decisiones que tomen para incluir lo consultado no son o no dependen de ellos, sino que están sujetas a las orientaciones de los docentes y al objetivo que se trazan en cuanto ocultar la subjetividad del que escribe.

Como se mencionó, la autoeficacia aparece como uno de los indicadores relevantes sobre los que gira la escritura académica. En ese plano, **los estudiantes consideran que no son interlocutores válidos que tengan algo para decir dentro de las comunidades a las que pertenecen.** Al revisar las orientaciones teóricas sobre este fenómeno, aparece que la razón central está enmarcada en la mirada de la academia como un espacio en donde los géneros discursivos que se trabajan no implican o tienen presente la subjetividad como base para el desarrollo de lo que se debe escribir. En ese sentido, se cree que no son sujetos discursivos válidos o también que lo que piensan debe corresponder con lo dicho en las clases o por docentes y pares, puesto que lo propio no es significativo.

Si bien se entiende que la formación de la identidad académica es un proceso que se va estimulando con el desarrollo de las habilidades propias de los escenarios de formación disciplinar en los que se participa en el contexto universitario, la gran duda que se tiene es la forma como se puede estimular el desarrollo de esta en los primeros semestres. **Si la escritura académica tiene el valor agregado de implicar al estudiante en formación en los procesos de construcción del conocimiento y formación como sujeto inmerso en una comunidad discursiva académica, es preciso entonces que las prácticas que se dan sobre el enseñanza-aprendizaje se orienten sobre esa mirada.** De hecho, dentro del análisis de lo enunciado por los estudiantes es claro que no existe una motivación hacia el

objetivo que tiene el escribir. Más allá de la nota o de cumplir en la asignatura, los estudiantes no perciben un significado profundo o que derive en el impacto que tiene escribir para su formación académica. Varios no ven la aplicación de lo que hace a futuro, puesto que se piensa que escribir no está implícito en las habilidades necesarias en el escenario laboral.

Entra en esta relación entre identidad académica y escritura, lo que sucede con la concepción de evaluación y de género discursivo. Como se ha anotado, se trabaja sobre el género argumentativo considerando que este es clave para la formación disciplinar, siendo además el que, por su naturaleza, debe implicar el desarrollo de la posición, la voz y la autoría de lo que se expresa en él. Sin embargo, como se ha anotado, para algunos estudiantes la voz y la autoría son lo menos adecuado, ya que la valoración que se recibe frente a lo elaborado puede ser negativa si se evidencia la voz del que está escribiendo. Es válido anotar que faltó profundizar sobre el concepto de autoría de los estudiantes, puesto que ellos mencionan que es mejor evitarlo, pero no es claro si se refieren a la redacción de las ideas o al hecho de se utilicen formas y marcas textuales que lo evidencien, por ejemplo, el manejo de la tercera de o de la primera persona.

El concepto de identidad académica también tiene injerencia en la perspectiva del texto. Ya se ha explicado la mirada sobre el género discursivo y la falta de conexión con el elemento comunicativo asociado al contexto en donde aparece. Como también se ha mencionado, el texto aparece con una función de producto final que va a ser evaluado, mas no se refiere la manera como se conecta con su autor y tiene un valor significativo en cuanto lo que expresa o lo que implica en un escenario de formación. Al respecto, algunos estudiantes lo rechazan completamente y lo denominan o asocian como tarea, actividad extra o incluso una carga cuando se siente que no corresponde con lo que se está desarrollando en un plano profesional. Situación que trae como consecuencia la relación negativa con la escritura académica y asociaciones erróneas sobre lo que implica escribir para la formación disciplinar.

d. Relacionar las diversas perspectivas que mantienen estudiantes y docentes con respecto a la escritura académica, buscando reconocer tanto las convergencias como las divergencias que puedan ofrecer una comprensión más profunda sobre el papel de este proceso en la formación disciplinaria.

Este objetivo se logró a partir de los análisis realizados sobre los datos obtenidos en cada momento de la investigación. Sin embargo, a modo de síntesis se pueden encontrar los siguientes puntos en común sobre la escritura académica:

Docentes y estudiantes tienen unas concepciones sobre escritura académica que influyen de manera importante dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ambos coinciden en la perspectiva de la escritura como elemento clave de la formación, pero se presentan divergencias sobre lo que significa realmente. Para los estudiantes este proceso no se conecta con sus intereses y/o necesidades, aunque los docentes consideran que sí. De esta forma, el abordaje de la escritura académica tiene una orientación dada desde lo que se considera necesario, pero esto no es significativo para los estudiantes.

Los procesos de escritura no son claros o no se consideran precisos para orientar la redacción de lo que se solicita. Los docentes consideran que sí se dan orientaciones que se asume como un proceso que va desde lo macroestructural hasta lo micro, pero los estudiantes lo ven como un seguimiento de instrucciones en el que deben incluir las temáticas abordadas en las clases. No hay reflexión sobre los que se escribe, la adecuación de las ideas, el valor del posicionamiento dentro de una comunidad discursiva e incluso, el determinar las metas u objetivos que deben trazarse al momento de escribir.

La escritura académica y los géneros discursivos no se comprenden como actos comunicativos que corresponden a momentos y situaciones específicas. Se habla de comunicar las ideas, de la expresión de estas, mas no se ubica la escritura como un proceso comunicativo. Estudiantes y docentes mencionan a los géneros, pero los asocian con los

textos, más como objetos que deben construirse de acuerdo con las exigencias curriculares y propias del medio y menos en las dimensiones que se implican en ellos. No hay una relación orientada a la comprensión de estos dentro del plano de la formación académica; tampoco se menciona el papel para el desarrollo de los conocimientos e incluso la necesidad de implicación que tienen el autor, quien desarrolla su voz para expresar las ideas que quieren comunicar.

El aprendizaje colaborativo es un factor importante dentro de la comprensión de la escritura académica. A pesar de que se manifieste que existen situaciones de escritura académica que se llevan a cabo en las clases, los estudiantes consideran que escriben de forma individual y que no existen momentos en que puedan compartir con otros, ya sea lo que escriben o sus dudas frente al proceso. Esto implica que se conciba a la escritura como una práctica aislada en la que no es posible generar intercambios comunicativos, situación que llama la atención sobre todo en función del trabajo con el género argumentativo, que tienen un carácter altamente dialógico y precisa en ocasiones de la confrontación de las ideas que se plantean en este.

La identidad académica no se considera un punto relevante dentro de los procesos de escritura. No solo por la falta de comprensión del término, sino, además, por la mirada que se tiene sobre lo subjetivo y el manejo de este dentro de lo que se escribe. Si bien, los docentes parten desde la perspectiva de que la escritura se mueve a partir de los intereses de los aprendices, estos opinan que no es así y que el éxito radica en no implicarse. Punto álgido que merece una mayor atención para conciliar el papel que cumple la figura de autor dentro de la percepción de la autoeficacia al escribir géneros académicos.

La escritura académica no se asocia con el desarrollo de conocimientos. Puede entenderse que los conocimientos asociados a la escritura están más en el plano del manejo de las estructuras o de la elaboración de los géneros, pero el carácter epistémico no sobresale

en cuanto su desarrollo en el acto de escribir. La naturaleza misma de la escritura académica implica una relación con el saber, pero debido al momento de formación de estos estudiantes e incluso, a la percepción que se tiene sobre el acto de escribir, no se considera que al escribir se pueda generar el desarrollo de saberes, sino que esto se limita a cumplir con una tarea asignada.

8.2 Respuestas a las preguntas de investigación

Es importante mencionar de manera muy concreta la respuesta dada a las preguntas de investigación que se enunciaron al comienzo del trabajo. Algunos tópicos han sido tocados en los objetivos, pero aún así, se considera oportuno realizar un abordaje sobre lo obtenido en todo el desarrollo del trabajo.

La primera pregunta se orienta sobre **¿Cómo se conciben los géneros discursivos, especialmente el argumentativo, en la formación académica?** Ante lo cual ya se ha expuesto que **la concepción de género es muy ambigua**. La idea que tienen docentes y estudiantes es que los géneros son tipologías textuales que debe enseñarse dentro de la formación en escritura académica. Sin embargo, la reflexividad o consideración como práctica comunicativa no se tiene presente. El proceso que se describe al momento de llevar a cabo actividades con los géneros se limita a revisar pautas o a seguir indicaciones que no permiten la comprensión de lo que implican estos para las actividades humanas.

Al hablar sobre el género argumentativo, este se considera importante, de hecho, la mayoría de los participantes lo mencionan como referente para los textos que elaboran. Lo que llama la atención es que, a pesar de ser tan reconocido, no se comprende en lo que representa y es la expresión del autor quien se posiciona para sustentar una posición o persuadir a otros. El carácter dialógico del género argumentativo no se explota y mucho menos la consideración de que con este puede fortalecerse o emerger la auto representación del estudiante como autor e incluso el desarrollo mismo de la voz.

El desarrollo de la identidad académica y la forma como los estudiantes pueden ser parte de las comunidades discursivas en las que se encuentran puede potenciarse si se vinculan acciones pedagógicas que impliquen al género argumentativo. Al entrar en el terreno de las concepciones de los estudiantes y de los docentes sobre el género argumentativo se evidencia la falta de comprensión acerca de la dimensión intersubjetiva que se desarrolla con la argumentación y por ello, es común el temor a expresar las ideas o puntos de vista que permitan acercar a los estudiantes hacia el conocimiento.

En cuanto a la segunda pregunta, **¿Cuáles son los puntos de acuerdo y las discrepancias que existen sobre los procesos de escritura académica entre docentes y estudiantes?**

la cual está altamente conectada con el último objetivo de investigación, se puede decir que **existen acuerdos sobre la escritura como proceso, pero paradójicamente es en ese punto en donde se presenta una de las grandes discrepancias detectadas y es que no se define con exactitud a qué se le llama escribir.** Se apunta a que esta ayuda a la formación de los estudiantes, pero no se dan los diálogos interdisciplinarios para apoyar la enseñanza de forma contextualizada. Algunos definen que es escribir es aprender, mas el aprendizaje se enfoca es en el dominio de estructuras y para los estudiantes, este proceso es relevante, pero varios creen que no hay una conexión con sus formaciones disciplinares, por esto, no la abordan con el compromiso necesario.

Los docentes mencionan y creen que generan procesos, pero los estudiantes entienden que lo que deben hacer es seguir instrucciones. **Así, la discrepancia radica en que no se percibe cómo lograr el impacto que se espera al llevar a cabo los cursos de LEA cuando no existe un objetivo que se trace sobre un camino común.** Este, debe conciliar los intereses de los estudiantes con las demandas académicas de la formación universitaria, que también tiene toda una razón de ser en cuanto al desarrollo de las habilidades de los futuros profesionales.

Los otros puntos en los que se presentan discrepancias y acuerdos fueron tocados en el objetivo número cuatro.

8.3 Implicaciones de la investigación

El estudio realizado mostró la importancia que tiene actualmente el abordaje de la escritura académica, no solo para comprender cómo escriben los estudiantes en la formación universitaria, sino particularmente el peso que tienen sus concepciones y percepciones dentro del proceso de escritura. Pensar en la identidad académica es un campo relativamente nuevo para el escenario en donde se desarrolló la investigación, puesto que la mirada hacia el momento inicial de formación en la universidad y su conexión con el dominio esperado de ciertos géneros discursivos implica no solo la revisión de las prácticas de enseñanza-aprendizaje que se utilizan, sino que llevan la discusión a lo que se considera importante para el trabajo con los procesos de escritura de los estudiantes.

Se ha mostrado cómo existen brechas entre concepciones de estudiantes y docentes, pero incluso, entre los mismos docentes quienes no tienen claridad sobre el objetivo trazado frente a la escritura. Los participantes develaron dentro de sus intervenciones una serie de ideas que abren el campo a evidenciar que se necesita orientar un objetivo común o trazar una mirada similar a lo que se busca en cuanto la escritura. Esto implica mayor reflexividad y compromiso sobre lo que se quiere. Al no tener una orientación clara, los mismos estudiantes no son capaces de especificar qué buscan al escribir o incluso, en dónde se presentan sus fallas o aciertos al momento de redactar lo que se les sugiere.

Esta misma reflexión se extrapola a la comprensión de los géneros discursivos. Si bien, la enseñanza de estos ha traído una serie de avances en cuanto a la formación académica de los estudiantes y se ha dado un enorme paso hacia la comprensión de la manera en la que se escribe en la universidad, sigue siendo necesario un nivel mayor de acercamiento a lo que los estudiantes realmente necesitan en su formación académica. Lo encontrado frente a los

géneros implica que las prácticas sean realmente orientadas en un contexto y así mismo, que no solo se hable de texto, tipología o evaluación cuando se escribe.

La mirada hacia la identidad académica implica que la escritura no se conciba de forma aislada, ya que se necesita abordar una percepción más amplia del papel de quien escribe y su conexión con el lugar y el otro. El docente no es el único receptor de lo que se escribe y en ese sentido, se necesita que se identifique, por parte de los estudiantes, el valor que tiene el posicionamiento frente al discurso y el peso que tiene la mirada del otro sobre lo que se dice. Lo cual, ubicado en un contexto actual, implicaría el reconocimiento de cómo las nuevas tecnologías impactan sobre el desarrollo de los géneros y la lectura de nuevas formas de comunicación.

Finalmente, la consideración de un proceso concreto de escritura académica implica que se consideren las diferentes estrategias que pueden seguir los estudiantes al momento de escribir sus textos. Estrategias como la revisión intertextual, el diálogo entre pares, la realimentación, la revisión de objetivos de escritura e incluso la interconexión con otras áreas de formación disciplinar implicarían una mirada significativa a lo que se considera clave dentro del desarrollo de la escritura. Lo que trae consigo que la gran dificultad que tienen los estudiantes al momento de escribir pueda verse aminorada por estrategias mucho más conectadas con su momento e interés de formación.

8.4 Recomendaciones pedagógicas

De acuerdo con lo revisado, surgen algunas recomendaciones pedagógicas que se pueden establecer a partir de los aspectos analizados en la propuesta.

- ***Los cursos de LEA I y LEA II son necesarios para la formación de los estudiantes***, lo cual trae consigo una importancia mayúscula en cuanto su impacto para ubicar a los estudiantes de los procesos de escritura académica. Esto implica que se adecúen las

temáticas que se desarrollan, estableciendo necesidades iniciales sobre las temáticas que se quieren abordar y son claves dentro de las asignaturas. No solo para la formación en escritura académica, sino además para influir en la percepción de los estudiantes sobre su papel dentro de la redacción de los textos. De hecho, también **es conveniente la revisión del momento en el que se ofrecen estos cursos**, si bien se entiende que esto no es competencia de los docentes, sería importante que se contemplara la posibilidad ubicar el nivel de formación referido a LEA II más allá del segundo semestre, buscando un acercamiento más provechoso de los estudiantes hacia la formación en el campo de la escritura.

- **Otra implicación importante es la relación que debe trazarse entre las diferentes carreras disciplinares y las temáticas que se orientan en las asignaturas de LEA.** Como se ha hecho énfasis, la mirada sobre la escritura académica y los géneros discursivos no está orientada sobre procesos de comunicación, en ese sentido, es válido que se impliquen otros docentes de asignaturas conectadas a los primeros semestres de las carreras ofrecidas en la universidad para que se conozca y se oriente la escritura de los géneros discursivos académicos propios de los campos de formación estudiados. Aquí, no se plantea que los docentes de otras asignaturas sean expertos en escritura académica, sino que se busca implicarlos para que los estudiantes evidencien que el proceso de escritura se conecta con su formación profesional y así mismo, que los textos que elaboran están insertos en escenarios cercanos y reales.
- **Es importante que estudiantes y docentes se impliquen en un proceso de escritura que se oriente no solo con pautas o indicaciones claras, sino que además posibilite el diálogo entre los intereses personales y las necesidades comunicativas de los géneros.** Se ve como un factor necesario explicitar un proceso de escritura. El cual, debe ser concertado primero por los docentes, en donde se establezcan fases que permitan a

los estudiantes la toma de decisiones y la reflexión constante sobre lo que se escribe. El hecho de abordar un solo texto en el desarrollo del curso es una didáctica acertada, pero, no se debe dejar como un producto final, sino que deben entrar en estos momentos de revisión y realimentación que permitan al estudiante comprender lo que se está haciendo. Esto implicaría, además, explotar el recurso de la intertextualidad no solo en la revisión de modelos, sino mostrando a los estudiantes la manera en la que se pueden equilibrar las ideas y abordar lo que se piensa con los referentes teóricos.

- ***Se hace necesario generar espacios de escritura académica de forma colaborativa.***
El trabajo con pares, la integración de géneros y la confrontación de posiciones y argumentos se vuelve una estrategia que puede ayudar a que los estudiantes comprendan las dimensiones comunicativas que tiene lo que se escribe y así mismo, sobre todo en lo referido a la argumentación, se puedan confrontar las diferentes posiciones que se asumen para organizar de manera más adecuada lo que se escribe. Esto implica pensar en el carácter dialógico de la escritura y las posibilidades que esto tiene para la formación disciplinar.
- ***La evaluación debe tener una mirada referida al proceso de escritura, implicando la posibilidad de que el estudiante aborde temáticas académicas propias de su campo de estudios.*** Siendo la evaluación uno de los factores que genera mayor inquietud para docentes y estudiantes en cuanto a la escritura académica, se puede considerar la posibilidad de que la evaluación no se haga sobre productos sino sobre procesos y así mismo, que en el desarrollo de las temáticas a trabajar en los textos se tengan en cuenta los intereses conectados con los campos o áreas de formación disciplinar de los estudiantes. Estrategia que puede generar mayor motivación al momento de desarrollar las actividades de escritura académica.

8.5 Limitaciones de la investigación

Se consideró una gran limitante el momento de pandemia vivido, puesto que esto no permitió el desarrollo de un acercamiento a la muestra para complementar las afirmaciones hechas en el escenario de las clases en las que participaban. Se considera importante entender las prácticas para que así se pueda complementar lo encontrado en el desarrollo investigativo, pero lastimosamente las dinámicas y la forma como se enfrentó la situación de pandemia limitó el desarrollo de esta acción.

Otra limitación de este trabajo es que faltó el abordaje de la propuesta de investigación ampliado a un escenario virtual. Las asignaturas de LEA I y II pasaron por un periodo de transición y la modalidad ha cambiado. Por esta razón, se considera que el abordaje de la virtualidad daría una mirada mucho más profunda al tema desarrollado. Sería interesante entender cómo se configuran las nuevas identidades académicas e incluso el impacto que puede tener sobre el proceso de escritura académica la modalidad virtual.

Una limitación también fue el no poder abordar el proceso que llevan los estudiantes en el campo de la escritura académica en otras asignaturas. Esto se consideraba inicialmente, pero debido al manejo dado por la pandemia, no fue posible generar los espacios de encuentro con los docentes que imparte estas materias. La razón de esa idea era entender también cuáles eran las demandas que sobre escritura tenían los estudiantes y saber de primera mano cómo las abordaban.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, C. y Cuesta-Medina, L. (enero-abril de 2019). Beliefs And Practices Concerning Academic Writing Among Postgraduate Language-Teacher Trainees. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(1), pp. 29-49. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a01>.
- Baaijen, V., Galbraith, D., y de Glopper, K. (2014). Effects of writing beliefs and planning on writing performance. *Learning and Instruction*, 33, pp. 81-91
- Bachman, L. y Palmer, A. (1996). *Language testing in practice: designing and developing useful tests*. Oxford University Press.
- Bain, D., Wei, M., Zhou, Y. (2013). Cultural influence in academic English writing: an international perspective. *InterCom The Newsletter of the Intercultural Communication interest Section*. Pp. 2-6.
- Bajtín, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal*. (1ª ed.). Siglo XXI, pp. 248-293.
- Bazerman, C. (1998). *Shaping knowledge. The genre and activity of the experimental article in science*. University of Wisconsin Press.
- Bazerman, C. (2008). La escritura de la organización social y la situación alfabetizada de la cognición: Extendiendo las implicaciones sociales de la escritura de Jack Goody. *Revista Signos*, 41(68), pp. 335-380.
- Bazerman, C. (2009). The problem of writing knowledge. En Miller, S. (Eds). *The Norton Book of Composition Studies*, pp. 502-514. W.W. Norton & Company.
- Bazerman, C. (2010). *The Informed Writer: Using Sources in the Disciplines*. The WAC Clearinghouse.

- Bazerman, C. (2012). *Géneros textuales, tipificación y actividad*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Bazerman, C. (diciembre de 2014). La escritura en el mundo del conocimiento. Al encuentro de nuestra voz en la escuela, la universidad, la profesión y la sociedad. *Verbum*, 9(9), 23-35.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2016). *Escribir a través del currículum. Una guía de referencia*. En F. Navarro. (ed.). (1ª ed.). Universidad Nacional de Córdoba.
- Bertram, D. (2008). *Likert Scales... are the meaning of life*. CPSC 681 Topic report.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. (2ª ed.) La Muralla, S.A.
- Bruner, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza.
- Buehl, M. y Beck, J. (2015). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. En Fives, H. y Gill, M. (Eds) *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. Taylor & Francis, pp. 66-84.
- Calderón, D. (2011). Una aproximación analítica de las propuestas curriculares para la argumentación en la educación básica y media en Colombia. *Lenguaje*, 39(1), pp. 199-229.
- Calle-Arango, L., Ávila, N. y Meneses, A. (mayo-agosto de 2021). Construcción y transformaciones de las identidades académicas de estudiantes doctorales mediante la citación. *Íkala, Revista de lenguaje y cultura*, 26 (2), pp. 331-346.
- Camargo, Z., Uribe, G., Zambrano, J. (2013). Prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana: el caso de la Universidad del Quindío. *Sophia*, (9), pp. 102-114.

- Camps, A y Castelló, M. (enero – abril de 2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria REDU*, 11(1), pp. 17-36.
- Camps, A y Uribe, P. (2008). La construcción del discurso escrito en un entorno académico: una visión de la dinámica del aprendizaje de los géneros discursivos. En Barrio, L (Com.) *El proceso de enseñar lenguas. Investigaciones en didáctica de la lengua*, pp. 27-56. La Muralla.
- Camps, A. y Uribe, P. (2021). La construcción del discurso escrito en un entorno académico: una visión de la dinámica del aprendizaje de los géneros discursivos. En Camps, A y Fontich, X. (Ed) *La actividad metalingüística como espacio de encuentro de la escritura y la gramática*, pp. 433-454.
- Camps, A., Fontich, X. y Milian, M. (2022). *Los géneros de aprendizaje en la actividad académica*. En Castelló, M. y Castells, N. (Coord.) *Escribir en la Universidad española: entre la realidad y el deseo*, pp. 19-58.
- Canale, M. y Merrill S. (1980). Approaches to communicative competence. Occasional Papers No, 14. *SEAMEO Regional Language Centre*.
- Canale, M. (1983). From communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. En Jack Richards and Richard W. Schmidt (Eds.). *Language and Communication*. Longman.
- Canto de Gante, A., Sosa, W., Bautista, J., Escobar, J., Santillán, A. (2020). Escala de Likert: Una alternativa para elaborar e interpretar un instrumento de percepción social. *Revista de Alta Tecnología y Sociedad*, 12(1), pp. 38-45.
- Carey, S. (2011). Précis of The origin of concepts. *Behavioral and Brain Sciences*, 34(3), pp. 113-124.

- Carlino, P. (enero – marzo de 2003). Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, algunas Alternativas Posibles. *Educere. La Revista Venezolana de Educación*, 6(20), pp. 409-420. <http://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>.
- Carlino, P. (marzo de 2004). Escribir a través del currículum: Tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, año 25 (1). Pp. 16-27. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/248-escribir-a-travs-del-urriculum-tres-modelos-para-hacerlo-en-la-universidadpdf-iQyDB-articulo.pdf>
- Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. *Uni-Pluriversidad*, 5(3), pp. 71–72.
- Casas-Deseures, M., Durán, C., Fontich, X. (2017). La construcció del coneixement gramaticals en aprenents d'educació primària i secundària: Algunes aproximacions a l'aprenentatge del verb. Caplletra: *Revista Internacional de Filologia*, 63, pp. 111-38. DOI:10.7203/Caplletra.63.10396.
- Castro Azuara, M. y Sánchez Camargo, M. (2013). La expresión de opinión en textos académicos escritos por estudiantes universitarios. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), pp. 483-506.
- Cassany, D., Castellà, J. (2011). Aproximación a la ontología crítica. *Perspectiva*, 28(2), pp. 353-374.
- Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos*, 35(51-52), pp. 149-162. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342002005100011>.

- Castelló, M., Corcelles, M., Iñesta, A., Vega, N., Bañales, G. (2011). La voz del autor en la escritura académica: Una propuesta para su análisis. *Revista Signos* 44(76). Pp. 105-117.
- Castelló, M. y Mateos, M. (2015). Faculty and student representations of academic writing at Spanish universities. *Cultura y Educación*, 27(3), pp. 477-503. Doi: 10.1080/11356405.2015.1072357.
- Castelló, M. McAlpine, L., Sala-Bubaré, A., Inouye, K. y Skakni, I. (junio de 2020). What perspectives underlie 'researcher identity'? A review of two decades of empirical studies. *Higher Education*, 81, pp. 567-590.
- Cervera, Á. (agosto de 2020). Argumentar por escrito en el discurso académico español. *Rastros rostros*, 21(1), pp. 1-32.
- Chitez, M., y Kruse, O. (2012). Writing cultures and genres in European higher education. En M. Castelló y C. Donahue (Eds.), *University writing. Selves and texts in academic societies*, pp. 151–176. Emerald Group Pub. Ltd.
- Clughen, L., & Hardy, C. (2012). *Writing in the Disciplines: Building Supportive Cultures for Student Writing in UK Higher Education*. Emerald Group Publishing Limited.
- Cobb, P. (1999). Individual and collective mathematical development: The case of statistical data analysis. *Mathematical Thinking and Learning*, 1 (1), pp. 5–43.
- Colmenares, S. (2013). Prácticas de escritura académica en una universidad pública colombiana: autoría, audiencia e interacción con otras voces. *Lenguaje*, 41 (1), pp. 201-227.

- Corcelles, M., Oliva, A., Castelló, M. y Milian, M. (julio de 2015). Writing at university: are we on the same page? / Escribir en la ontestaría: ¿nos entendemos? *Cultura y educación*, 27(3), pp. 534-568.
- Corcelles, M., Castelló, M. y Mayoral, P. (2015). El desarrollo de la voz del escritor argumentar en los estudios de postgrado. *La escritura académica en las universidades españolas*. Deusto Digital.
- Creswell, J. (2009). *Research Design Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. (3ª ed.). SAGE.
- Cubero, R. (2005). *Perspectivas Constructivistas. La Intersección entre el Significado, la Interacción y el Discurso*. Editorial GRAÓ.
- Cubero, R., Cubero, M., Santamaría Santigosa, A., De la Mata Benítez, M.L., Carmona, I. y Prados Gallardo, M.P. (2008). La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. *Revista de Educación*, 346, pp. 71-104.
- Curry, M. (2002). Cultural models in the U.S. writing classroom matches and mismatches. En Graal, M. (Ed.), *Writing Development in Higher Education: Changing Contexts for Teaching and Learning*. University of Leicester, pp. 1-17.
- Curry, M. y Lillis, T. (2003). Issues in academic writing in higher education, en Coffin, C., Curry, J., Goodman, S., Hewings, A., Lillis, T., y Swann, J. *Teaching academic writing*. Routledge.
- De Caso, A., García, J., Díez, C., Robledo, P. y Álvarez, M. (2010). Enhancing Writing Self-Efficacy Beliefs of Students with Learning Disabilities Improves their Writing Processes

- and Products. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(1), pp. 195-206.
- De Castro, D. y Niño, R. (2013). Tendencias sobre las prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana: el punto de vista de los estudiantes. *Revista Diversitas – Perspectivas en Psicología*, 10(1), pp. 71-85.
- De Smedt, F., Landrieu, Y., De Wever, B. y Van Keer, H. (2023). The role of writing motives in the interplay between implicit theories, achievement goals, self-efficacy, and writing performance. *Frontiers in Psychology*, pp. 1-11.
- Diez Patricio, A. (enero-junio de 2017). Más sobre la interpretación (II): ideas y creencias. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 37(131), pp. 127-143.
- Dockrell, J., Marshall, C., Y Wyse, D. (2015). Teachers' reported practices for teaching writing in England. *Read Writ*, 29, pp. 409–434
- Ducrot, O. (1984). *El decir y lo dicho* (1ª ed.). Hachette.
- Elbow, P. (2007). Voice in writing again: embracing contraries. *College English*, 7, pp. 168–88.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding an activity-theoretical approach to developmental research*. Orienta-Konsultit. <https://lhc.ucsd.edu/mca/Paper/Engestrom/Learning-by-Expanding.pdf>
- Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Cambridge University Press.
- Ennis, R. (1993). Critical Thinking Assessment. *Theory into Practice*, 32, pp. 179-186. <https://doi.org/10.1080/00405849309543594>.

- Flores-Ferrés, M., Van Weijen, D. & Rijlaarsdam, G. (2022). Understanding writing curriculum innovation in Grades 7-12 in Chile: Linking teachers' beliefs and practices. *Journal of Writing Research*, 13(3), pp. 367-414.
- Flowers, L., y Hayes, J. (2004). A cognitive process theory of writing. [Una teoría del proceso cognitivo de Escritura] En *Literacy: Major themes in Education Volume III*, (Comp. David Wray). RoutledgeFalmer.
- Folgueiras, P. (2016). *La entrevista. Técnica de recogida de información: La entrevista*. Documento de trabajo.
- Fontich, X. (2016). L1 Grammar Instruction and Writing: Metalinguistic Activity as a Teaching and Research Focus. *Language and Linguistics Compass*. 10(5), 238–54, 10.1111/lnc3.12184.
- Fontich, X., Casas-Deseures, M., Costa, A. y Troncoso, M. (2023). La formación lingüística en los Grados de Maestro: las nociones de 'competencia comunicativa', 'razonamiento crítico' y 'género discursivo'. *Tejuelo. Didáctica de la lengua y la literatura* 29.
- Galbraith, D. (2009). Writing as discovery. *British Journal of Educational Psychology Monograph Series II 6 – Teaching and Learning Writing*, pp. 5-26.
- Ganobcsik-Williams, L. (Ed.). (2006). *Teaching academic writing in UK higher education: theories, practices, and models*. Palgrave Macmillan.
- Gardner, S., Salto, L., Riggs, M., Casiano, C. y De Leon, M. (2018). Supporting the Writing Productivity of Biomedical Graduate Students: An Integrated, Structured Writing Intervention. *CBE—Life Sciences Education*, pp. 1-10.
- Graham, S. (marzo de 2019). Changing How Writing Is Taught. Review of Research in Education, 43, pp. 277-303.

- Greene, J., Caracelli, J. y Graham, W. (1989). Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method *Evaluation Designs*. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11 (3), pp. 255-274.
- Hernández Rojas, G. y Rodríguez Varela, E. (octubre-diciembre de 2018). Creencias y prácticas de escritura. Comparación entre distintas comunidades académicas. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(79), pp. 1093-1119.
- Hernández-Vargas, E. y Marín-Cano, M. (julio-diciembre de 2018). La escritura académica en contexto: posibilidad de desarrollo profesional de profesores universitarios. *Cuadernos de Lingüística Hispánica* (32). UPTC.
- Hamman, L. (2005). *Self-Regulation in Academic Writing Tasks*. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(1). Pp.15-26. <https://www.isetl.org/ijtlhe/pdf/ijtlhe14.pdf>.
- Hodges, T., Wright, K., McTigue, E. (2019). What Do Middle Grades Preservice Teachers Believe about Writing and Writing Instruction? *RMLE Online*, 42(2), pp. 1-15. https://scholarworks.boisestate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1102&context=literacy_facpubs.
- Huismana, B., Saabb, N., Driel, J., Den Broek, P. (2020). A questionnaire to assess students' beliefs about peer-feedback. *Innovations In Education And Teaching International*, 57(3), pp. 328-338. <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/14703297.2019.1630294?needAccess=true&role=button>.

- Hulstijn, J. (2011). Language Proficiency in Native and Nonnative Speakers: An Agenda for Research and Suggestions for Second-Language Assessment. *Language Assessment Quarterly*, 8(3), pp. 229-249. DOI: 10.1080/15434303.2011.565844.
- Hsiang, T., Graham, S., y Yang, Y. (2020). Teachers' practices and beliefs about teaching writing: a comprehensive survey of grades 1 to 3 teachers. *Reading and Writing*.
- Hyland, K. (2005). Stance and engagement: a model of interaction in academic discourse. [Postura y compromiso: un modelo de interacción en el discurso académico]. *Discourse studies*, 7(2), pp. 173-191. <https://www.researchgate.net/publication/249712635> Stance and engagement A model of interaction in academic discourse.
- [Hyland, K. y Sancho, C. \(2012\). A Context-Sensitive Approach to Stance and Voice. En Hyland, K. y Sancho, C. \(Eds\). *Stance and Voice in Written Academic Genres*. Palgrave Macmillan.](#)
- Hyland, K. (septiembre de 2015). Genre, discipline and identity. *Journal of English for Academic Purposes*, 19. Pp. 32-43
- [Hymes, D. \(1996\). Acerca de la competencia comunicativa. \(Juan Gómez Bernal, trad.\). *Forma y Función* 9. \(Obra original publicada en 1972\), pp. 14-37.](#)
- Ibarra-Sáiz, M., González-Elorza, A., y Rodríguez-Gómez, G. (2023). Aportaciones metodológicas para el uso de la entrevista semiestructurada en la investigación educativa a partir de un estudio de caso múltiple. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), pp. 501-522.
- Ivanič, R. (1998). [Writing and Identity. The Discoursal Construction Of Identity In Academic Writing](#), 5. John Benjamins Publishing Company.

- Ivanič, R. & Camps, D. (2001). I am how I sound: Voice as self-representation in L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 10 (1-2). Pp. 3-33.
- Fives, H. & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? En Harris, K., Graham, S., Urdan, T., Graham, S., Royer, J. & Zeidner, M. (Eds.). *APA educational psychology handbook. Vol 2: Individual differences and cultural and contextual factors*. Pp. 471–499. American Psychological Association
- Klein, P. (1999). Reopening inquiry into cognitive ontestar in writing –to-learn. *Educational Psychology Review*, 11 (3). Pp. 203-270.
- Klein, P., & Boscolo, P. (2016). Trends in research on writing as a learning activity. *Journal of Writing Research*, 7(3), pp. 311–350. <https://doi.org/10.17239/jowr-2016.07.03.01>.
- Kuntz, P. (1999). Secondary Students’ Beliefs about Language Learning. *Speeches/Meeting Papers*. Pp. 1-42. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED427514.pdf>.
- Lantolf, J.P., and Matthew, E. P. (2014). *Sociocultural theory and the pedagogical imperative in L2 education: Vygotskyan praxis and the research/practice divide*. Routledge.
- Larripa, M., Erausquin, C. (2008). Teoría de la actividad y modelos mentales. Instrumentos para la reflexión sobre la práctica profesional: “aprendizaje expansivo, intercambio cognitivo y transformación de intervenciones de psicólogos y otros agentes en escenarios educativos. *Anuario de investigaciones* 15, pp. 109-124. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139944009>.
- Lea, M.R. & Street, B. (2006). The “Academic Literacies” Model: Theory and Applications. *Theory Into Practice*, 45(4), pp. 368-377.

https://www.researchgate.net/publication/47343136_The_Academic_Literacies_Model_Theory_and_Applications.

Lea, M.R. & Stierer, B. (2009). Lecturers' everyday writing as professional practice in the university as workplace: new insights into academic identities. *Studies in Higher Education*, 34(4), pp. 417-428.

[Leontiev, A.N. \(1981\). *Problemas del desarrollo del psiquismo. Pueblo y educación.*](#)

Levin, B. (2015). The Development of Teachers' Beliefs. En Fives, H. y Gill, M. (Eds) *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. Taylor & Francis, pp. 48-65.

Li, Ch., y Ruan, Z., (2015). Changes in beliefs about language learning among Chinese EAP learners in an EMI context in Mainland China: A socio-cultural perspective. *System*, 55, pp. 43-52.

Li, X. (2007). Identities and Beliefs in ESL Writing: From Product to Processes. *TESL CANADA JOURNAL/ REVUE TESL DU CANADA*, 25(1), pp. 41-64.

Li, Y. y Deng, L. (2018). I am what I have written: A case study of identity construction in and through personal statement writing. *Journal of English for Academic Purposes*, 37. Pp. 70-87.

Lillis, T & Scott, M. (2007). Defining Academic Literacies Research: Issues of Epistemology, Ideology and Strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4, pp. 5-32.

Lonka, K., Chow, A., Keskinen, J., Hakkarainen, K., Sandström, N. y Pyhältö, K. (febrero de 2014). How to measure PhD. Students' conceptions of academic writing – and are they related to well-being? 5(3). *Journal of Writing Research*.

Lonka, K., Ketonen, E., Vekkaila, J., Cerrato Lara, M., & Pyhältö, K. (2018). Doctoral students' writing profiles. *Higher Education: The International Journal of Higher Education Research*, 77, pp. 587–602.

- Lowe, C. & Zemliansky, P. (eds.) (2010). *Writing Spaces: Readings on Writing*, 2. Parlor Press.
- Luria, A. (1985). *Lenguaje y pensamiento*. Martínez Roca.
- MacArthur, C., Graham, S., y Fitzgerald, J. (Eds.). *Handbook of writing research*. The Guilford Press.
- Maldonado García, M. A. (2017). Escrituras académicas y ontestaría: control de la escritura en la educación superior colombiana. *Enunciación*, 22(1), pp. 68-82.
- McCarthy, S. y Mkhize, D. (2013). Teachers' orientations towards writing. *Journal of Writing Research*, 5(1), pp. 1–33. <https://doi.org/10.17239/jowr-2013.05.01.1>
<https://www.jowr.org/index.php/jowr/article/view/698/701>.
- Mackenzie, N. & Knipe, S. (2006). Research dilemmas: Paradigms, methods and methodology. *Issues In Educational Research*, 16(2), pp. 193-205.
- Marín, M. (2006). *Alfabetización académica temprana*.
<https://media.utp.edu.co/referenciasbibliograficas/uploads/referencias/articulo/751-alfabetizacion-academica-tempranapdf-sSJKg-articulo.pdf>.
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires. Emecé.
- Mateos, M., Villalón, R., De Dios, M.J., & Martín, E. (2007). Reading-and-writing tasks on different university degree courses: what do the students say they do? *Studies in Higher Education*, 32(4), pp. 489-510.
- Mateos, M., Cuevas, I., Martín, E., Martín, A., Echeita, G., y Luna, M. (marzo de 2009). Student beliefs and attitudes about authorial identity in academic writing. *Studies in Higher Education*, 34(2), pp. 153–170.

- Martínez – Fernández, J., Corcelles, M., Bañales, G., Castelló, M. y Gutiérrez-Braojos, C. (2016). Exploring conceptions about writing and learning: undergraduates' patterns of beliefs and the quality of academic writing. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(1), pp. 107-130.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 1(2).
- Meshkat, M. y Saeb, F. (diciembre de 2012). The Relationship between High School Students' Beliefs about Language Learning and Their Use of Language Learning Strategies. *Issues in Language Teaching (ILT)*, 1 (2), pp. 273-296. https://ilt.atu.ac.ir/article_1344_d3dac9b832676c06842e1d96afba3a92.pdf.
- Miller, C. (mayo de 1984). Genre as Social Action. *Quarterly Journal of Speech*, 70, pp. 151-167. DOI: 10.1080/00335638409383686.
- Miller, R. (2011). *Vygotsky in perspective*. Cambridge University Press.
- Moreno, E. (2019). La escritura de géneros especializados y su relación con la identidad disciplinar. Estudio de caso en ingeniería industrial. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), pp. 249-269.
- Mota de Cabrera, C. (enero-diciembre de 2010). Desarrollo del pensamiento crítico a través del discurso argumentativo: Una experiencia pedagógica en un curso de lectura y escritura. *Entre Lenguas*, 15, pp. 11-23.
- Mustafá, M., Colak, E., Zereyak, E. (2012). The relationship between self-efficacy and academic performance. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, pp. 1143-1146. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.264>
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812013936>.

- Narváez, E. (2014). Expectativas sobre la escritura en la educación superior: el caso de un proyecto colombiano interinstitucional. *Enunciación*, 19(1), pp. 10-25.
- Narváez, E. (2017). Las teorías de los géneros discursivos en el campo de la lectura y la escritura en la educación superior: análisis de datos emergentes de artículos publicados en una revista científica colombiana. *Acción Pedagógica*, (26), pp. 70-87.
- Nesi, H. & Gardner, S. (Eds). (2012). Families of genres of assessed writing. En *Genres across the Disciplines: Student Writing in Higher Education*. Cambridge University Press. https://www.researchgate.net/publication/270577045_Genres_Across_the_Disciplines_Student_Writing_in_Higher_Education.
- Núñez, J. (abril-junio de 2017). Los Métodos Mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Cadernos de Pesquisa*, 47 (164), pp.632-649.
- Okuda Benavides, M., y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), pp. 118-124.
- Orawiwatnakul, W. y Wichadee, S. (2017). An Investigation of Undergraduate Students' Beliefs about Autonomous Language Learning. *International Journal of Instruction*, 10(1), pp. 117-132. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1125143.pdf>.
- Ortiz Casallas, E. M., (2011). La escritura académica universitaria: estado del arte. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 16(28), pp. 17-41.
- Othman, S., Rahmat, N., Aripin, N., y Sardi, J. (2022). Writers' Beliefs in Academic Writing. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 12(1), pp. 1340–1350.
- Padilla, C. (julio-noviembre de 2019). Escritura epistémico-argumentativa e identidad académica en estudiantes doctorales de humanidades: trayectorias previas, revisión

- colaborativa y perfiles de escritor. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 6(11). Editorial Facultad de Educación. UNCuyo, pp. 86-115.
- Palacios Valdés, G. L. (2016). La codificación Axial, innovación metodológica. RECIE. *Revista Electrónica Científica De Investigación Educativa*, 3(1), pp. 497-509.
<https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/244>
- Parodi, G. (2009). Géneros discursivos y lengua escrita: Propuesta de una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva. *Letras*, 51(80), pp. 19-56.
- Pérez- Abril, M. y Rincón, G. (Coords.) (2013) *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Colciencias y Universidad Javeriana.
- Pittama, G., Elander, J., Lusher, J., Fox, P. y Payne, N. (marzo de 2009). Student beliefs and attitudes about authorial identity in academic writing. *Studies in Higher Education*, 34(2), pp. 153-170.
- Pole, K. (marzo-agosto de 2009). Diseño de metodologías mixtas Una revisión de las estrategias para combinar metodologías cuantitativas y cualitativas. *Renglones, Revista arbitrada en ciencias sociales y humanidades*, (60), pp. 37-42.
- Prior, P., & Bilbro, R. (2011). Academic enculturation: Developing literate practices and disciplinary identities. En M. Castelló & C. Donahue (Eds.), *University writing: Selves and texts in academic societies*, *Studies in Writing*. 24, pp. 19-31. Emerald Group Publishing Limited.
- Reyes, M. y Gutiérrez, J. (2015). Sentido de autoeficacia en investigación de estudiantes de posgrado. *Sinéctica*, (45), pp. 1-15.

- Rieger, B. (2009). Hungarian university students' beliefs about language learning: a questionnaire study. *WoPaLP*, 3, pp. 97-113. <http://langped.elte.hu/WoPaLParticles/W3Rieger.pdf>.
- Rohmah, G. y Nur Santi, V. (2020). Teachers' Beliefs and Practices about Teaching of Writing: A Pathway to Holistic Teaching. *Proceedings of the 1st International Conference on Recent Innovations (ICRI 2018)*, pp. 546-552.
- Roux, R. (2008). Prácticas de alfabetización académica: lo que los estudiantes dicen de la lectura y la escritura en la universidad. En: Narváez, C. y Cadena, S. (Eds), *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: Caminos posibles*. (1 ed.). pp. 127-150.
- Russell, D., y Cortes, V. (2012). Academic and scientific texts: the same or different communities? En Castelló, M. y Donahue, C. (Eds.), *University Writing. Selves and Texts Academic Societies*, pp. 3-17. Emerald.
- Rusell, D. (2019). Perception and Recognition of Textual Genres: A Phenomenological Approach. En Bazerman, C., González, B. Rusell, D., Rogers, P., Bernardo Peña, L., Narváez, E., Carlino, P., Castelló, M. y Tapia-Ladino, M (Eds)., *Conocer la escritura: investigación más allá de las fronteras*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Ruth, T., y Emmert, J. (2019). Understanding How Students' Beliefs Influence Their Expectancy to Possess Effective Writing Skills in the Future. *Journal of Agricultural Education*, 60(4), pp.181-197.
- Salazar-Sierra, A., Sevilla-Rengifo, O., González-Pinzón, B., Mendoza, C., Echeverri, A., Quecán, D., Pardo, E., Angulo, F., Silva, J. M. y Lozano, M. (2015). Lectura y escritura en la universidad: contribución para reconstruir una historia. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(16), pp. 51-70.

- Skott, J. (2015). The Promises, Problems, and Prospects of Research on Teachers' Beliefs. En Fives, H. y Gill, M. (Eds) *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. Taylor & Francis, pp. 13-30.
- Solé, I.; Mateos, M.; Miras, M.; Martín, E.; Castells, N.; Cuevas, I. y Gracia, M. (2005). Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en educación secundaria y educación universitaria. *Infancia y Aprendizaje*, 28, pp. 329-347.
- Suchan, J. (julio de 2004). Writing, Authenticity, And Knowledge Creation. Why I Write and You Should Too. *Journal of Business Communication*, 41 (3), pp. 302-315.
- Street, B. (2009). Hidden' Features of Academic Paper. *Working Papers in Educational Linguistics*, 24 (1). Pp. 1-17
- Street, B. y May, S. (2017). *Literacies and Language Education*. Springer.
- Sung, T., y Wang, C. (2020). College students' writing self-efficacy and writing self-regulated learning strategies in learning English as a foreign language. *System*, 90, pp. 1-17.
- Tashakkori, A. y Teddlie, C. (2009). Introduction to mixed method and mixed model studies in the social and behavioral sciences. In V. L. Plano y J. W. Creswell (Eds.). *The mixed methods reader*, pp. 7-26. Thousand Oaks.
- Tardy, C. (2012). Current Conceptions of Voice. En Hyland, K. y Sancho, C. (Eds.). *Stance and Voice in Written Academic Genres*. Palgrave Macmillan. Pp. 34-46.
- Taylor, T.J. 2000. Language constructing language: The implications of reflexivity for linguistic theory. *Language Sciences*, 22. pp. 483-99
- Thaiss, C. y Zawacki, T. (2006). *Engaged Writers and Dynamic Disciplines: Research on the Academic Writing Life*. Boynton/Cook.
- Torff, B. (2005). Developmental Changes in Teachers' Beliefs About Critical-Thinking Activities. *Journal of Educational Psychology*, 97(1), pp. 13-22.

- Uribe, P. (2016). Los géneros discursivos en situación de escritura académica [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2016/hdl_10803_400469/pug1de1.pdf
- Villavicencio, M. (Coord), Carlino, P., Cordero, G., Colombo, L., Molina, E., Novillo, G. y Rodas, E. (2018). *La escritura académica y sus vínculos con la docencia, la investigación y el posgrado: experiencias y reflexiones desde la Universidad de Cuenca*. Killkana: Programa de Lectura y Escritura Académicas de la Universidad de Cuenca. Universidad de Cuenca.
- Van Dijk, T. (1983). *La ciencia del texto*. Paidós Ibérica.
- Vignaux, G. (1978). *La argumentación. Ensayo de lógica discursiva*. Hachette
- Vigotsky, L. S. (1986). *Pensamiento y lenguaje*. Cambridge: MIT Press. (Obra original publicada en 1934).
- Wang, H., y Troia, G. (2023). How students' writing motivation, teachers' personal and professional attributes, and writing instruction impact student writing achievement: a two-level hierarchical linear modeling study. *Frontiers in Psychology*, pp. 1-21.
- Wegerif, R. (2019). Towards a dialogic theory of education for the Internet Age. En Mercer, N., Wegerif, R. & Major, L. (Eds.), *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education*. Routledge. Pp. 1-15.
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, 1, pp. 52-66.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Beck, K., Fischer, J., Braunheim, D., Schmidt, S. y Shavelson, R. (septiembre de 2020). The Role of Students' Beliefs When Critically Reasoning From Multiple Contradictory Sources of Information in Performance Assessments. *Frontiers*

in *Psychology*, 11, pp. 1-19.

<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.02192/full>.

10. ANEXOS

Anexo 1

Consentimiento informado

26/8/23, 23:07

Términos del consentimiento informado - Estudiantes

Términos del consentimiento informado - Estudiantes

Apreciado estudiante.

Por medio del presente documento, usted está siendo convocado para participar como voluntario en la investigación doctoral sobre géneros escritos e identidad académica. A continuación se le brindará la información sobre esta y si acepta hacer parte de este estudio, por favor firme al final del documento.

* Indica que la pregunta es obligatoria

Información sobre la investigación

Título de la investigación:

Relación entre géneros escritos e identidad académica: El aprendizaje de la escritura argumentativa de estudiantes de educación superior en Colombia

Responsable: Juddy Torres Villamil

Descripción

Esta investigación doctoral tiene como objetivo establecer la relación existente entre la identidad académica y el proceso de escritura argumentativa de los estudiantes de LEA (tanto en la modalidad presencial como virtual). Es así como se busca identificar no solo las percepciones que tienen los estudiantes sobre su proceso, sino también analizar las miradas de los docentes en torno a las prácticas pedagógicas que llevan a cabo en sus clases.

Declaración del participante

Yo, (abajo firmante), estoy de acuerdo en participar del estudio denominado Relación entre géneros escritos e identidad académica: El aprendizaje de la escritura argumentativa de estudiantes de educación superior en Colombia. Además, fui informado(a) por el investigador Juddy Torres Villamil de los objetivos del proyecto de manera clara y detallada.

1. Nombre *

26/8/23, 23:07

Términos del consentimiento informado - Estudiantes

2. Correo electrónico *

3. Número de documento *

4. Escuela *

5. Semestre *

6. Fecha *

Ejemplo: 7 de enero del 2019

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

Anexo 2

Revisión ítems – Likert docentes

Afirmación – Likert	Objetivos	Esta afirmación da cuenta de este aspecto teórico, debatido en la literatura, etc.
5. La escritura es necesaria en la formación académica de los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivo específico N° 1 - Objetivo específico N° 4 	- Esta afirmación se conecta con la discusión inicial sobre la concepción de escritura. En esta se indaga si la escritura se puede pensar como proceso para la formación del estudiante. De hecho, esta es la idea planteada por Castelló y Bazerman, entre otros.
6. Los textos que los estudiantes elaboran están relacionados con sus gustos o intereses personales.	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivo específico N° 1 - Objetivo específico N° 3 	- Esta perspectiva se liga al planteamiento de Ivánic sobre la construcción de la identidad en la escritura y cómo los gustos e intereses se pueden entrecruzar con lo que se escribe.
7. El éxito de un texto radica en la capacidad de no involucrarse en este.	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivo específico N° 1 - Objetivo específico N° 3 	- Este enunciado salió de la perspectiva de lo que quiero cuestionar sobre el proceso de escritura. Lo veo más ubicado dentro de las reflexiones a realizar frente al proceso de redacción de un texto académico y el manejo de la subjetividad en el mismo.
8. La mayoría de textos que los estudiantes elaboran representan no solo sus conocimientos sino su identidad académica.	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivo específico N° 1 - Objetivo específico N° 3 	- Nuevamente aplica dentro de la posición que quiero desarrollar sobre la identidad y también desde la perspectiva de la escritura como situación académica.
9. A los estudiantes les es posible identificarse como autores de los textos que elaboran en el espacio académico.	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivo específico N° 2 	- Igual que el ítem anterior. En este aspecto quiero destacar que este sería parte de los aspectos a debatir en términos de lo que dice la literatura y lo que se encuentra en la experiencia concreta de los estudiantes.
10. Al escribir un texto se debe realizar un proceso de consulta en el que es importante utilizar	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivo específico N° 2 	- Se retoma nuevamente el concepto de identidad académica en relación con la escritura. En esta idea es posible visibilizar si el estudiante se concibe o no como autor, y la forma en que dicha representación

diferentes fuentes de información.	Objetivo específico N° 4	puede afectar la elaboración de sus ejercicios de escritura.
11. El proceso de escritura involucra el uso de varios tipos de textos tales como resúmenes, notas, fichas, etc.	- Objetivo específico N° 2 - Objetivo específico N° 3 - Objetivo específico N° 4 - Objetivo específico N° 5	- La discusión teórica se sustenta en las ideas planteadas por Ducrot y Bajtin en relación con la enunciación y construcción de la voz propia; así como lo desarrollado por este último autor sobre la intertextualidad, donde se puede comprender que recursos como citas, referencias, alusiones y otros procesos de selección de información, evidencian más que el uso de fuentes en sí, la construcción de un discurso propio a través de la interacción con otras voces académicas.
12. En la clase es posible participar en diferentes momentos de producción de los textos solicitados.	- Objetivo específico N° 1 - Objetivo específico N° 3 - Objetivo específico N° 4	- Dentro de la teoría está la perspectiva del género discursivo y la construcción de géneros en situación de escritura académica. Pienso que no solo entra desde el aspecto teórico, sino que además puede permitir la discusión con los resultados que salgan de la encuesta.
13. Los profesores solo evalúan los textos finales, no el proceso.	- Objetivo específico N° 1 - Objetivo específico N° 3 - Objetivo específico N° 4	- Este, aunque no desde la perspectiva inicial en que lo había pensado, se conecta con el concepto de intertextualidad. Por la forma como se postula la idea entraría a discutirse si los estudiantes lo hacen o no.
14. Escribir corresponde únicamente a elaborar un texto final.	- Objetivo específico N° 3 - Objetivo específico N° 4	- Se retoman aspectos enunciados en el ítem 12. Tanto desde la perspectiva de lo que el estudiante ve (numeral 12) como de lo que hace cuando escribe.

Afirmación – Likert	Objetivos	Esta afirmación da cuenta de este aspecto teórico, debatido en la literatura, etc.
1. Posición que se quiere defender	- Objetivo específico N° 5	- Se conecta con la revisión hecha sobre el género argumentativo. El elemento tesis es vital para la construcción de este tipo de textos. Es manejado por teóricos como Van Dijk y Díaz, entre otros.
2. Estructura del texto	- Objetivo específico N° 3 - Objetivo específico N° 5	- Aquí se conecta con dos aspectos teóricos. Por un lado, la idea de la lingüística textual en relación con la estructura de un texto argumentativo; y además, la concepción misma de argumentación, la cual se quiere orientar desde la perspectiva de Vignaux y de Weston.
3. Lectura o revisión de textos modelo	- Objetivo específico N° 3 - Objetivo específico N° 4	- Se apoya en la visión del género argumentativo y el concepto de intertextualidad, que como lo dije antes, no lo había pensado en esta perspectiva, pero es igual de válida en lo que se quiere proponer en el trabajo.
4. Situación de escritura (Momentos de redacción del texto)	- Objetivo específico N° 4	- Aquí se conecta directamente con lo dicho por autores como Castelló y Camps. Se va a abordar la discusión en relación con lo que pasa en Colombia.
5. Búsqueda y selección de fuentes	- Objetivo específico N° 2 - Objetivo específico N° 3 - Objetivo específico N° 5	- Puntualmente se ubica dentro de la perspectiva teórica de la enunciación y de la intertextualidad. También entrarían aspectos de género argumentativo.
6. Toma de apuntes, elaboración de resúmenes y/o mapas	- Objetivo específico N° 4	- Se plantea en relación con el proceso de escritura académica, pero entra de lleno a la propuesta que hace la escritura en situación académica por la manera como se entrecruzan géneros académicos y de aprendizaje.
7. Conexión entre las ideas propias y las fuentes seleccionadas	- Objetivo específico N° 2 - Objetivo específico N° 3 - Objetivo específico N° 5	- Relación teórica y discusión disciplinar entre la identidad académica y la intertextualidad. Ivánic plantea parte de esa relación y se complementa en la idea de la enunciación de Ducrot.

8. Trabajo con pares (análisis de ideas; sugerencias para la escritura)	- Objetivo específico N° 3 - Objetivo específico N° 4	Entra dentro de la construcción de la identidad académica, la manera como se dan los procesos de escritura y la escritura en situación académica.
9. Reescritura y ajuste de ideas	- Objetivo específico N° 3	Aquí se pueden involucrar los aspectos teóricos de proceso de escritura y también la identidad en relación con las reflexiones y decisiones que se toman en la construcción de los textos.
10. Evaluación del profesor	- Objetivo específico N° 1	

Anexo 3

Escala *Likert* docentes

ESCALA LIKERT – DOCENTES

NOMBRE DEL DOCENTE: _____

TÍTULO PROFESIONAL: _____

MODALIDAD QUE DIRIGE: _____

A continuación encontrará una serie de preguntas con las que se busca identificar tanto sus percepciones como la forma en la que lleva a cabo los procesos de alfabetización académica en las clases de LEA. Le agradezco su participación.

1. **Escriba lo que para usted significan los siguientes términos:**

Lectura académica:

Escritura académica:

Género argumentativo:

Identidad académica:

Situación de escritura académica:

2. **Teniendo en cuenta la forma como ha venido trabajando en el campo de la escritura, seleccione qué tan de acuerdo o no se encuentra con las siguientes afirmaciones.**

	Completamente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Completamente en desacuerdo	Ns./Nr.
La escritura es necesaria en la formación académica de los estudiantes.					
Los textos que los estudiantes elaboran están relacionados con sus gustos o intereses personales.					
El éxito de un texto radica en la capacidad de no involucrarse en este.					
La mayoría de textos que los estudiantes elaboran representan no solo sus conocimientos sino su identidad académica.					
A los estudiantes les es posible identificarse como autores de los textos que elaboran en el espacio académico.					
Al escribir un texto se debe realizar un proceso de consulta en el que es importante utilizar diferentes fuentes de información.					
El proceso de escritura involucra el uso de varios tipos de textos tales como resúmenes, notas, fichas, etc.					
En la clase es posible participar					

en diferentes momentos de producción de los textos solicitados.					
Los profesores solo evalúan los textos finales, no el proceso.					
Escribir corresponde únicamente a elaborar un texto final.					

3. En relación con el proceso de escritura de un texto académico dentro del género argumentativo, determine el nivel de importancia que, para usted, tienen los siguientes aspectos.

Aspecto	Muy importante	Poco importante	Nada importante	Ns./Nr.
Propósito comunicativo				
Posición que se quiere defender				
Estructura del texto				
Lectura o revisión de textos modelo				
Situación de escritura (Momentos de redacción del texto)				
Búsqueda y selección de fuentes				
Toma de apuntes, elaboración de resúmenes y/o mapas				
Conexión entre las ideas propias y las fuentes seleccionadas				
Trabajo con pares (análisis de ideas; sugerencias para la escritura)				
Reescritura y ajuste de ideas				
Evaluación del profesor				
Otro (Escríballo):				

4. Al desarrollar los procesos de escritura académica (planeación, redacción y corrección), ¿solicita a sus estudiantes que realicen algún tipo de consulta?:

Sí _____ No _____

En caso de que la respuesta haya sido afirmativa, señale qué tipo de consultas son realizadas por ellos:

	Consultas de apoyo a la escritura en revistas, blogs, libros texto etc.
	Consultas relativas al contenido sobre el que escribo en revistas, blogs, libros texto etc.
	Consultas a algún profesor de las asignaturas que curso.

	Consultas en <i>workshops</i> sobre escritura.
	Consultas al profesor-tutor
	Consultas en cursos específicamente de escritura
	Otras:

Indique también en qué aspectos cree que les han sido de utilidad a los estudiantes las fuentes de ayuda consultadas y qué criterios estima que siguen ellos para la selección de esas fuentes:

- Relacionadas con el contenido de lo que se escribe: _____
- Relacionadas con el proceso de escritura en sí (modelado, redacción, etc.): _____

Escala *Likert* estudiantes

Complete la siguiente información:

- **Semestre:** _____
- **Edad:** _____
- **Género:** Masculino: _____ Femenino: _____ Otro: _____

Seleccione la carrera a la que pertenece:

ESCUELA	PROGRAMA	
1. INTERNACIONAL DE ADMINISTRACIÓN Y MARKETING (EIAM)	1. ADMI. DE EMPRESAS JORNADA FLEXIBLE	
	2. ADMINISTRACIÓN AMBIENTAL	
	3. ADMINISTRACION DE EMPRESAS	
	4. ADMINISTRACIÓN DE NEGOCIOS	
	5. COMERCIO INTERNACIONAL	
	6. CONTADURÍA PÚBLICA	
	7. FINANZAS Y COMERCIO EXTERIOR	
	8. MARKETING Y NEGOCIOS INTERNACIONALES	
	9. LOGÍSTICA EMPRESARIAL	
2. CIENCIAS DE LA ACOMUNICACIÓN	1. COMUNICACIÓN SOCIAL Y PERIODISMO	
	2. DISEÑO DIGITAL	
3. MAYOR DE DERECHO	1. DERECHO	
	1. FILOSOFÍA Y HUMANIDADES	
4. FILOSOFÍA Y HUMANIDADES	2. LICENCIATURA EN FILOSOFÍA Y LETRAS	

5. CIENCIAS EXACTAS E INGENIERÍA	1. INGENIERÍA DE SISTEMAS Y TELECOMUNICACIONES	
	2. INGENIERÍA AMBIENTAL	
	3. INGENIERÍA ELECTRÓNICA	
	4. INGENIERÍA INDUSTRIAL	
	5. MATEMÁTICAS	
6. ARTE Y MÚSICA	1. TEATRO MUSICAL	
	2. MÚSICA	
7. POLÍTICA Y RELACIONES INTERNACIONALES	1. POLÍTICA Y RELACIONES INTERNACIONALES	
8. PUBLICIDAD	2. PUBLICIDAD INTERNACIONAL	
9. PREUNIVERSITARIOS	1. CIENCIAS TÉCNICAS Y TECNOLÓGICAS	
	2. CIENCIAS ECONÓM. Y ADMIN.	
	3. CIENCIAS SOCIALES	
10. CIENCIAS DE LA SALUD Y EL DEPORTE	PSICOLOGÍA	
11. USA COLLEGE	1. ADMINISTRACIÓN AGROPECUARIA	

A continuación encontrará una serie de afirmaciones sobre la escritura. Léalas atentamente y responda lo solicitado; agradeceremos que lo haga de la manera más sincera posible.

1. Teniendo en cuenta la forma como ha venido trabajando en el campo de la escritura, seleccione qué tan de acuerdo o no se encuentra con las siguientes afirmaciones:

	Completamente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Completamente en desacuerdo	Ns./Nr.
La escritura ha sido necesaria en mi formación académica.					
Los textos que he elaborado se relacionan con mis gustos o intereses personales.					
El éxito de un texto radica en la capacidad de no involucrarse en este.					
Los textos que escribo me permiten desarrollar solo mis conocimientos.					
Considero que los textos que elaboro reflejan mi identidad académica.					
Me es posible identificarme como autor de los textos que elaboro en el espacio académico.					
Al escribir un texto debo realizar un proceso de consulta sobre el contenido que quiero transmitir					

en el que uso diferentes fuentes de información.					
El proceso de escritura involucra el uso de varios tipos de textos tales como resúmenes, notas, fichas, etc.					
El proceso de escritura implica la observación de textos, como el que tengo que escribir, que me pueden servir de modelo.					
El éxito de un texto radica en tener en cuenta al destinatario.					
En la clase es posible participar en diferentes momentos de la producción de los textos solicitados.					
Los profesores solo evalúan los textos finales, no el proceso.					
Me es más fácil escribir textos narrativos (cuentos, historias, etc.) que textos expositivos (resúmenes, informes, etc.).					
Elaboro textos argumentativos (comentarios, reseñas críticas, ponencias, etc.) y comprendo la función que tiene este género dentro de mi formación académica.					
Escribir corresponde únicamente a elaborar un texto final.					

2. En relación con el proceso de escritura de un texto académico dentro del género argumentativo, determine el nivel de importancia que, para usted, tienen los siguientes aspectos:

Aspecto	Muy importante	Poco importante	Nada importante	Ns./Nr.
Posición que se quiere defender				
Estructura del texto				
Lectura o revisión de textos modelo				
Situación de escritura (Momentos de redacción del texto)				
Búsqueda y selección de fuentes relativas al contenido sobre el que se escribe.				
Consulta de recursos de apoyo para la escritura (manuales de redacción, diccionarios, modelos de texto, instrucciones, etc.)				

Toma de apuntes, elaboración de resúmenes y/o mapas				
Conexión entre las ideas propias y las fuentes seleccionadas				
Trabajo con pares (análisis de ideas; sugerencias para la escritura)				
Reescritura y ajuste de ideas				
Evaluación del profesor				
Otro (Escríballo):				

3. Al desarrollar un texto escrito, ¿realiza algún tipo de consulta?:

Sí _____ No _____

En caso de que la respuesta haya sido afirmativa, identifique qué tipo de consultas realiza (ej. Consulto textos de apoyo a la escritura o del aspecto que quiero trabajar en revistas, blogs, libros, etc.; pregunto a mi profesor, atiendo *workshops*, cursos de escritura o tutorías).

	Consultas de apoyo a la escritura en revistas, blogs, libros texto etc.
	Consultas relativas al contenido sobre el que escribo en revistas, blogs, libros texto etc.
	Consultas a algún profesor de las asignaturas que curso.
	Consultas en <i>workshops</i> sobre escritura.
	Consultas al profesor-tutor
	Consultas en cursos específicamente de escritura
	Otras:

Indique en qué aspectos le han sido de utilidad las fuentes de ayuda consultadas (tenga en cuenta lo seleccionado en el enunciado anterior) y cuál es el criterio de selección de las mismas:

- Relacionadas con el contenido de lo que se escribe:
- Relacionadas con el proceso de escritura en sí (modelado, redacción, etc.):

4. Escriba lo que para usted significan los siguientes términos; puede tener en cuenta para ello sus experiencias personales a lo largo de su vida escolar:

a. **Lectura académica:**

b. **Escritura académica:**

c. **Género argumentativo:**

d. **Identidad académica:**

e. **Situación de escritura académica:**

Anexo 4

Correlación ítems – Entrevista estudiantes

Pregunta	Objetivos	Esta afirmación da cuenta de este aspecto teórico, debatido en la literatura, etc.
1. ¿Qué es para usted escribir? ¿Considera que la escritura es importante en su proceso de formación académica?	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivo específico N° 1 - Objetivo específico N° 2 	En esta pregunta se quiere conocer la percepción de los estudiantes en relación con la escritura. En sí, saber cómo la definen y también si la reconocen como elemento importante dentro de proceso de formación académica. Esta pregunta se liga además con la base teórica en la que se está trabajando en relación con la definición de escritura académica, y la relación que tiene esta dentro del proceso de formación de los profesionales.
2. ¿Qué función cumplen para usted los textos que elabora? ¿cree que estos transmiten sus conocimientos o que en ellos se ven reflejados sus intereses e inquietudes personales?	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivo específico N° 1 - Objetivo específico N° 2 - Objetivo específico N° 3 - Objetivo específico N° 4 	Aquí se quiere encontrar cómo perciben los estudiantes a los textos y su relación con estos. No solo desde la perspectiva académica, sino también como parte de su formación profesional y de sus intereses particulares.

	-	
3. ¿Qué tipos de textos ha escrito? ¿cómo ha sido el proceso de escritura de estos?	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivo específico N° 1 - Objetivo específico N° 3 - Objetivo específico N° 4 	Se quiere identificar cómo los estudiantes pueden llegar a reconocer los tipos de textos que han escrito dentro de su quehacer académico y analizar si ha existido algún proceso de creación de los mismos o si han sido solo el resultado o un objeto dentro de la evaluación.
4. ¿Durante la redacción de los textos que elabora, realiza consultas en otros tipos de texto? ¿qué clase de textos consulta? ¿cómo los selecciona? ¿usa algunos como referentes para escribir o solo consulta en cuanto al contenido?	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivo específico N° 1 - Objetivo específico N° 2 - Objetivo específico N° 3 - Objetivo específico N° 4 	Aquí entra de lleno la concepción de escritura en relación con la intertextualidad, la construcción de los géneros y también el papel del autor en relación con la manera la que se seleccionan los diferentes textos, no solo de consulta, sino también de modelo para lo que se escribe.
5. ¿Considera que en la materia se presenta alguna situación de escritura en particular? Si la respuesta es afirmativa, describa de manera puntual lo que sucede en ese proceso.	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivo específico N° 1 - Objetivo específico N° 3 - Objetivo específico N° 4 	Así como se preguntaba anteriormente sobre el “proceso” de escritura, aquí se está indagando si en la materia existe algún “momento o situación” de escritura, que en el campo virtual es una pregunta interesante, sobre todo por reconocer cómo ven los muchachos, si se está presentando ese ambiente que permite la creación o elaboración de textos.
6. ¿Ha elaborado textos argumentativos? ¿cómo define usted este tipo de texto? ¿considera relevante este tipo de textos en su formación académica?	<ul style="list-style-type: none"> Objetivo específico N° 2 Objetivo específico N° 4 	Un elemento que también se quiere determinar en la investigación es el componente argumentativo, no solo por las exigencias académicas de la Universidad, sino además por el papel que juega este género en la construcción de la identidad académica. Reflexionar además en torno a la relevancia, invita a los estudiantes a pensar en el papel de la voz propia.
7. De acuerdo con las características discursivas que tiene el género argumentativo, ¿cree que este le ha permitido expresar	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivo específico N° 1 - Objetivo específico N° 2 	Esta complementa la pregunta anterior y se orienta sobre la relación entre los textos y la construcción de la voz propia; de hecho, es importante establecer si consideran que son relevantes sus ideas

sus ideas personales de forma más completa? ¿o considera que este elemento es irrelevante en ellos?	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivo específico N° 3 - Objetivo específico N° 4 	personales en relación con la escritura académica.
---	--	--

Anexo 5

Ejemplo instrumento guion entrevista

INSTRUMENTO No 2

GUION ENTREVISTA – DOCENTES LEA

NOMBRE DEL DOCENTE: _____

TÍTULO PROFESIONAL: _____

Como parte de la investigación doctoral *Relación entre géneros escritos e identidad académica: El aprendizaje de la escritura argumentativa de estudiantes de educación superior en Colombia* a continuación se le plantearán una serie de preguntas que tienen como objetivo establecer sus reflexiones sobre los procesos de escritura académica que actualmente desarrolla en sus clases de LEA. Le agradezco contestar de la manera más honesta posible.

1ª pregunta: ¿Qué es para usted escritura académica?

2ª pregunta: ¿Cree usted que la escritura académica incide en el proceso de formación de un estudiante? Explique la razón de su respuesta.

3ª pregunta: ¿Qué es identidad académica? ¿Considera que a través de la escritura se pueden evidenciar elementos de la identidad académica de sus estudiantes? Explique la razón de su respuesta.

4ª pregunta: ¿Privilegia la escritura de algún género discursivo en su clase? ¿Cuál es la razón de su elección?

5ª pregunta: ¿Qué textos escriben sus estudiantes? Describa de forma concreta la forma como orienta la elaboración de ese tipo de textos.

6ª pregunta: durante el proceso de escritura, ¿orienta la consulta de otros tipos de textos que completen el conocimiento a desarrollar? ¿Involucra a los estudiantes en la revisión de textos similares al solicitado para comprender de una mejor manera la forma como deben realizar su ejercicio de escritura?

7ª pregunta: ¿Qué es una situación de escritura académica? ¿Potencia alguna situación de escritura académica en sus clases?

8ª pregunta: ¿A qué se le llama género argumentativo? ¿Considera relevante este tipo de género para la formación de sus estudiantes?

9ª pregunta: ¿Cree usted que existe relación entre la identidad académica y la escritura argumentativa? Explique su respuesta.

Gracias por su participación.

INSTRUMENTO No 2
GUION ENTREVISTA – ESTUDIANTES

- **Nombre:**
- **Semestre:** _____
- **Edad:** _____
- **Género: Masculino:** _____ **Femenino:** _____

Carrera a la que pertenece:

ESCUELA	PROGRAMA	
1. INTERNACIONAL DE ADMINISTRACIÓN Y MARKETING (EIAM)	1. ADMI. DE EMPRESAS JORNADA FLEXIBLE	
	2. ADMINISTRACIÓN AMBIENTAL	
	3. ADMINISTRACION DE EMPRESAS	
	4. ADMINISTRACIÓN DE NEGOCIOS	
	5. COMERCIO INTERNACIONAL	
	6. CONTADURÍA PÚBLICA	
	7. FINANZAS Y COMERCIO EXTERIOR	
	8. MARKETING Y NEGOCIOS INTERNACIONALES	
	9. LOGÍSTICA EMPRESARIAL	
2. CIENCIAS DE LA ACOMUNICACIÓN	1. COMUNICACIÓN SOCIAL Y PERIODISMO	
	2. DISEÑO DIGITAL	
3. MAYOR DE DERECHO	1. DERECHO	
4. FILOSOFÍA Y HUMANIDADES	1. FILOSOFÍA Y HUMANIDADES	
	2. LICENCIATURA EN FILOSOFÍA Y LETRAS	
5. CIENCIAS EXACTAS E INGENIERÍA	1. INGENIERÍA DE SISTEMAS Y TELECOMUNICACIONES	
	2. INGENIERÍA AMBIENTAL	
	3. INGENIERÍA ELECTRÓNICA	
	4. INGENIERÍA INDUSTRIAL	
	5. MATEMÁTICAS	
6. ARTE Y MÚSICA	1. TEATRO MUSICAL	
	2. MÚSICA	

7. POLÍTICA Y RELACIONES INTERNACIONALES	1. POLÍTICA Y RELACIONES INTERNACIONALES	
8. PUBLICIDAD	2. PUBLICIDAD INTERNACIONAL	
9. PREUNIVERSITARIOS	1. CIENCIAS TÉCNICAS Y TECNOLÓGICAS	
	2. CIENCIAS ECONÓM. Y ADMIN.	
	3. CIENCIAS SOCIALES	
10. CIENCIAS DE LA SALUD Y EL DEPORTE	PSICOLOGÍA	
11. USA COLLEGE	1. ADMINISTRACIÓN AGROPECUARIA	

Como parte de la investigación doctoral *Relación entre géneros escritos e identidad académica: El aprendizaje de la escritura argumentativa de estudiantes de educación superior en Colombia* a continuación se le plantearán una serie de preguntas que tienen como objetivo establecer la forma como se lleva el proceso de escritura que actualmente se desarrolla en sus clases de LEA. Le agradezco contestar de la manera más honesta posible.

1ª pregunta: ¿Qué es para usted escribir? ¿considera que la escritura es importante en su proceso de formación académica? Explique las razones de su respuesta.

2ª pregunta: ¿Qué función cumplen para usted los textos que elabora? ¿cree que estos transmiten sus conocimientos o que en ellos se ven reflejados sus intereses e inquietudes personales?

3ª pregunta: ¿Qué tipos de texto ha escrito? ¿cómo ha sido el proceso de escritura de estos?

4ª pregunta: ¿Durante la redacción de los textos que elabora, realiza consultas en otros tipos de texto? ¿qué clase de textos consulta? ¿cómo los selecciona? ¿usa algunos como referentes para escribir o solo consulta en cuanto al contenido?

5ª pregunta: ¿Considera que en la materia se presenta alguna situación de escritura en particular? Si la respuesta es afirmativa, describa de manera puntual lo que sucede en ese proceso.

6ª pregunta: ¿Ha elaborado textos argumentativos? ¿cómo define usted este tipo de texto? ¿considera relevante este tipo de textos en su formación académica?

7ª pregunta: De acuerdo con las características discursivas que tiene el género argumentativo, ¿cree que este le ha permitido expresar sus ideas personales de forma más completa? ¿o considera que este elemento es irrelevante en ellos?

Gracias por su participación.

Anexo 6

Ejemplo de transcripción de entrevista

Docente No 9 Código César

Pregunta No 1

Gracias por tu participación. Para esta primera pregunta me gustaría saber ¿Qué es para ti la escritura académica?

- Yo pienso que cuando escucho escritura académica, en un primer momento y encuentro la palabra escritura, entonces pienso que hay una especie de universalidad allí y es el ejercicio mismo de escribir, entonces por ejemplo la palabra, el apelativo de la escritura va ser como una característica pero de algo que es la escritura misma, es decir la escritura misma lo sabemos es ese ejercicio, puede ser del cuerpo, puede ser de la mente, en donde se pone por escrito aquello que está dentro de mí y se plasma y se logra hacer comunicación. Ahora, si yo miro la palabra académica entonces pienso en que digamos la academia es un lugar, es como la educación cuya función es otorgar unos conocimientos específicos, generales; bueno, digamos que sería ese tipo de escritura universal, es decir los estudiantes no reducen experiencia su escritura, sino que escriben sin más, solamente que lo van a hacer siguiendo la responsabilidad de lo que están aprendiendo en ese lugar. Es decir, si en ese lugar le están enseñando algunos conocimientos o sea por ejemplo como administración de empresas, por ejemplo de filosofía, los conocimientos que fueren, entonces van a escribir y vas a responder por aquella formación que en ese lugar estas recibiendo, entonces los tipos de texto, digamos terminan siendo de alguna manera escritura académica porque la academia misma está otorgando o está dando conocimientos que tú combinas al ejercicio mismo de escribir o incluso que tú aprendes a escribir de esa manera. Entonces para decirlo en una pequeña conclusión, la escritura académica es el proceso mismo de escritura que corresponde a lo que la educación de la academia está ofreciendo mediante el ejercicio de educarte.

Pregunta 2

Vale, César, gracias por tu respuesta, ahora me gustaría saber si ¿crees que la escritura académica incide en el proceso de formación de un estudiante? Podrías explicar la razón de su respuesta, por favor.

- Yo diría que la pregunta misma, invita a pensar en el contexto, o el contexto a donde se dirige, porque fijate que si pensamos en la educación actual como está, que es una educación que parece que va en contra de la educación, es decir en vez de educarnos actuamos como si estuviéramos es comprado la lotería, y entonces hacer las cosas rápido, procesos deprisa, etc. Entonces digamos si esa pregunta va dirigida al cómo actualmente muchos lugares institucionales de la educación van, es decir está dirigida a esa realidad como está funcionando, pues la incidencia es mínima; lo digo porque precisamente, como no los estamos educando bien, la mirada a la escritura es terriblemente reducida, mal interpretada, pero si la pregunta por ejemplo si estamos pensando en un contexto no ideal, o en un contexto en donde buscamos una educación genuina, porque a pesar de que las prácticas de la educación digamos sean engañosas y así hoy en día, hay quien logre educarse es porque hay prácticas reales, hay posibilidad de realidad y posibilidad de educación genuina en las prácticas mismas, es decir la educación misma no muere, porque hay quienes quieren educarse y quienes quieren educar, si se está pensando en ese sentido, que creo yo es como tú lo planteas digamos con una finalidad no de radiografía de la realidad, si no de explorar cómo sería la escritura académica en una formación del estudiante, donde realmente se esté formando, yo diría que, ontestaría un sí y con una afirmación grandísima y ¿por qué lo haría? Si tú piensas cuál es la formación del estudiante, la formación del estudiante es la totalidad de él, digamos no solo nuestro aspecto humano, sino la totalidad del aspecto humano, es decir cómo conforma su realidad, cómo vive sus experiencias, cómo, digamos vive su país y también en la parte profesional, la parte profesional no es un aspecto mío, sino que yo como una totalidad de algo que sea formado, experimento y vivo mi vida profesional, es decir estoy formado como un hombre o como una mujer y voy a cualquier aspecto de mi vida con mi formación, es y cómo se logra este tipo de formación, haciendo que la academia logre darle el valor que tiene la escritura, porque es que la escritura no es un proceso de redactar cartas o de hacer ensayos la escritura es un proceso que si se hace bien, digamos que si se forma bien tú puedes llegar a ser ese hombre educado, porque digamos tienes más posibilidades, porque la escritura por ejemplo potencia la mente, la escritura te aclara las posturas hacia los fenómenos, que estás pensado decir; por ejemplo, si uno quiere pensar en lenguaje inclusivo de qué manera formo mi capacidad crítica frente a eso, escribiendo y leyendo que es el mismo proceso más o menos de escritura; la escritura ayuda a despertar mi conciencia, es decir bueno y lo que ahorita hablábamos se trata de hermandad, de unir, de ligar que nunca tuvo que estar desligado, es la academia con la escritura y la escritura académica es para todos los que se educan. Digamos que en la educación actual los administradores piensan que la escritura no es importante, porque están ellos pensando en que los mensajes son rápidos, en esa misma educación que te decía el comienzo que está patas arriba lamentablemente, pero en una educación genuina, el administrador sí que necesita la escritura, sí, porque mediante la escritura, la escritura es un mismo plan de, es decir si ha logrado construir por ejemplo un estudiante en administración o un empresario su idea de empresa es porque lo logró mediante la escritura, si entonces logró escribir su objetivo general, logró escribir sus estrategias, logró hacer su diagnóstico, todo eso son procesos de escritura. Es

decir, la escritura le ayuda lo que ahorita hablábamos, lo forma y le permite ir a enfrentar al aspecto profesional como una totalidad de el mismo, de el mismo formado, entonces te decía sí tiene una incidencia digamos determinante para que se forme la persona que esperamos termine formada y se desempeñe como quien es en todas sus realidades.

Pregunta 3

Perfecto, ahora te agradezco si me cuentas ¿qué es para ti identidad académica? ¿consideras que a través de la escritura se pueden evidenciar elementos de la identidad académica de tus estudiantes? Explica la razón de su respuesta

- Yo digo cuando escucho la pregunta ¿qué es identidad académica? Siento dificultad en poderla contestar, porque hay maneras de entender la identidad académica, entonces hay muchas maneras y tantas respuestas. Para darte un ejemplo, la identidad puede ser del estudiante que tiene sentido de identidad por su institución, entonces hay una identidad con la academia, como el lugar donde estoy inscrito, matriculado y voy a recibir el título y etc., siente identidad, es decir siente, le gusta mostrar el carné, le gusta cuando suena el himno de la universidad algo le dice, lo llama. Otra idea sería pensar lo académico sin institución, simplemente hay una identidad por lo que significa tener una formación académica, entonces hay quienes sienten ese orgullo de estar, de vivir la academia, de educarse, de estudiar de los conocimientos que allí se producen, de los conocimientos que allí se imparten, pero no estoy pensando en un escudo, si no en la práctica misma académica, entonces siento identidad, me identifico con eso. Entonces te decía hay una cierta dificultad, ahora, pero por ejemplo esas dos respuestas en cuanto a la identidad académica, si se piensa la segunda pregunta, digamos que estaba relacionada con la primera, ¿Cómo se considera que en la escritura se pueden evidenciar esos elementos de la identidad académica? Si en esa institución, pensando que la identidad académica es ser amigo de la institución, los estudiantes tienen unas posturas específicas donde te forman con estos valores, te forman con esta mentalidad entonces puede pasar, que es una forma de evidenciar, es una forma de constatar y decir mire escriba sobre el amor a la patria va y representa en sus escritos los valores lo que siente la universidad institucionalmente, yo creería que una manera chévere que se evidencie en la escritura los elementos de una identidad académica. Es que por ejemplo desde la planeación de cómo es un buen escritor, una planeación chévere que le apueste a una buena educación, sea en esta universidad, sea en la otra, sea en este colegio, entonces para ellos digan, por ejemplo, para nosotros un buen escritor es aquel que tiene una gran redacción, para nosotros que sienta alegría al escribir, también número tres que use bien la lengua, bien la gramática, otro, bueno etc. Digamos vamos a formar al estudiante para que logre alcanzar los objetivos de esa escritura que nosotros nos hemos propuesto, digamos una gran educación en función de estos objetivos, si el estudiante sale y después escribe un libro, un ensayo y refleja que ha cumplido con las competencias que nosotros hemos puesto en el programa independientemente de sus ideologías, pues sería fantástico, a mí me parecería una bacano, es decir hay una identidad académica que termina siendo los propósitos educativos que tenemos y que logramos al educar al estudiante para que salgan bien competente con esos propósitos. Entonces refleja que estuvo con nosotros, ese

estudiante es bueno porque pasó por nuestra institución y así se evidencia en su escritura que está conectado con nuestra institución.

Pregunta 4

Muchas gracias por tu respuesta, en este orden de ideas me gustaría saber si ¿privilegas la escritura de algún género discursivo en tu clase? ¿Cuál es la razón de tu elección?"

- Literario, digamos, el género literario es el que privilegio al cien por ciento en el proceso de formación de los chicos. Lo hago porque este les permite reconocerse, pensarse, examinarse, e incluso cogerle cariño a la escritura a fin de realizar hacer ejercicios de orden curricular y los que también no solo por orden curricular; es muy chévere que un estudiante haga una reseña en un primer semestre, un texto informativo, tranquilo, breve, entonces como fuente de su motivación para escribir. Ellos han leído previamente, por ejemplo en LEA a Truman Capote, entonces encontraron en Truman Capote una experiencia de escritor que habla, dice, comenta, siente y expresa entonces ahora ellos toman el papel de escritores, no van hacer una novela pero van a escribir. Entonces sí privilegio el género literario.

Pregunta 5

Vale, ahora, te pediría que por favor me dijeras ¿Qué textos escriben tus estudiantes? Describe de manera muy concreta la forma como orientas la elaboración de este tipo de textos."

- Yo hago que mis estudiantes escriban textos cortos, digamos párrafos o que escriban máximo tres párrafos y en ese texto logren el desafío que están desarrollando, por ejemplo que si están haciendo un resumen que hagan un resumen, pero no con la extensión que quieran. Recalco mucho la brevedad del texto para que aprendan a escribir en lo poco y no se pierda el aprendizaje por hacer mucho. En cuanto a la forma concreta yo les presento un escrito hecho por mí, para que ellos vean cómo se hace, porque dentro de la teoría uno no puede entender qué debe hacer, entonces entre la teoría y la práctica se pueden presentar abismos que pueden resolver con la experiencia y la manera como se enlazan ideas, así les muestro la experiencia misma de llevar las cosas a cabo.

Pregunta 6

Bien, en ese orden de ideas, Durante el proceso de escritura, ¿Orientas la consulta de otros tipos de textos que completen el conocimiento a desarrollar? ¿involucas a los estudiantes en la revisión de textos similares al solicitado para comprender de una mejor manera la forma como deben realizar su ejercicio de escritura?

- Yo lo hago de una manera más experiencial, ya que les traigo reseñas que me gustaban y las leemos, así como ensayos e incluso trabajos de semestres pasados. En cuanto a la búsqueda de fuentes, yo les tengo que aprobar las que ellos consultan.

Me detengo un momento para preguntarte, ¿por qué realizas esa aprobación que mencionas?

- La verdad es que más que aprobar con un significado de imposición, lo que me parece clave es que ellos entiendan qué les sirve y qué no. Que no pierdan su tiempo o energía en lecturas o fuentes que no les aporten. Por eso digo que me encargo de hacer una revisión inicial.

Pregunta 7

Gracias por tu aclaración, ahora me gustaría que de manera muy puntual me dijeras para ti, ¿qué es una situación de escritura académica? ¿potencias alguna situación de escritura académica en tus clases?"

- Bueno, ese es otro concepto que llama mi atención. ¿Situación de escritura académica? Yo diría que son todas las situaciones que se dan para escribir, pero cuando la escritura tiene sentido, por eso lo de académica. Eso quiere decir que hace referencia a los momentos en los que escriben con sentido, cuando buscan trascender con lo que dicen. Creo que mis clases tienen esas situaciones, pero insisto, más que todo en cuanto a la creación de párrafos y de textos cortos que permitan la construcción de ideas propias.

Pregunta 8

Perfecto, ahora te agradezco si me cuentas ¿a qué se le llama género argumentativo? ¿consideras relevante este tipo de género para la formación de tus estudiantes?"

- ¿Género argumentativo? Yo siento que se conecta con la idea que tenemos de argumentar, es decir, cuando damos razones para expresar nuestras ideas. La verdad es que estos estudiantes y en general, todos nosotros argumentamos y por ello considero que es el género más cercano a la experiencia humana. En ese sentido, es importante, pero sobre todo porque es nuestra expresión como seres que quieren plantear sus propias ideas. Yo te digo que hablar de ese tipo de ¿géneros? Es clave en la universidad, así se entiende que la escritura permite ser en un contexto, en una sociedad.

Pregunta 9

Ok, César, para finalizar te agradezco si me respondes si para ti ¿existe relación entre la identidad académica y la escritura argumentativa? Podrías explicar tu respuesta, por favor.

- Creo que te lo dije antes, la identidad que mencionas sí se conecta con la escritura y más con la argumentativa. Este estudiante que se forma en la universidad y que aprender del valor de la escritura, dejará una muestra o un rasgo distintivo de sí, de su representación con la universidad y de lo que cree en lo que escribe y ya que argumentar es presentar quién es o quién se es, es válido decir que hay relación. Yo la veo, la cuestión es que la formación de los estudiantes o mejor, la idea que tienen los estudiantes de lo que hacen en donde se están formando, no es tan clara. Pero, en conclusión, sí existe relación.

Anexo 7

Ejemplo matriz de análisis

A	B	C	D	E	F	G
Rejilla de análisis entrevistas docentes						
Participante	Respuesta	Afirmaciones significativas	Categorías - Subcategorías	Explicación inicial	Idea general	
Preguntas						
Pregunta 1 Sara, te agradezco por participar. En esta oportunidad quisiera saber, ¿cuál es tu concepto de escritura académica?	Te agradezco por invitarme. Inicialmente yo creo que es esa producción de texto que se hace en la academia y la manera como el estudiante maneja las normas tales como las tipologías textuales, la estructura que maneja en cualquier tipo de texto.	Yo creo que es esa producción de texto que se hace en la academia (So). La manera como el estudiante maneja las normas tales como las tipologías textuales, la estructura que maneja en cualquier tipo de texto (So).	Escritura académica "situada" (EAS) Escritura como construcción de textos (ECCT)	La escritura académica se sitúa dentro de las producciones que se realizan en la Universidad Se reconoce a la escritura académica como la que permite el manejo de las estructuras y las tipologías que acompañan a las mismas.	La escritura académica se concibe únicamente dentro del contexto universitario; así mismo, se entiende como el dominio de las tipologías y las estructuras textuales.	
En ese sentido, ¿consideras que la escritura académica se asocia con las normas y/o pautas?	Pienso que es un punto importante. Las normas y pautas tanto gramaticales como las estructuras textuales son muy necesarias y eso hace parte de la escritura en si. Los estudiantes necesitan aprender eso.	Las normas y pautas tanto gramaticales como las estructuras textuales son muy necesarias y eso hace parte de la escritura en si.	Escritura como construcción de textos (ECCT)	Las normas gramaticales y las estructuras se presentan como base para la construcción de los textos.	Llama la atención que se reafirma la idea de la estructura como base la escritura académica, de hecho, no se menciona el papel de la reflexión o de escribir como acción dentro de estas ideas.	
Pregunta 2 Entendido, Sara, ahora, crees que la escritura académica incide en el proceso de formación de un estudiante? Explica por favor la razón de tu respuesta.	Para mí depende, si hablamos efectivamente sobre pensamiento crítico, ellos ya van pensando en los textos de otra manera, ya que tienen la estructura tanto de la forma, como de la redacción; aunque también depende del tipo de estudiante e incluso de su nivel de formación. Hay muchachos que ven esta materia como necesaria, pero otros consideran que esto no es clave. En conclusión, si les ayuda y mucho, pero ellos no lo ven.	Si hablamos efectivamente sobre pensamiento crítico, ellos ya van pensando en los textos de otra manera, ya que tienen la estructura tanto de la forma, como de la redacción (So). Aunque también depende del tipo de estudiante e incluso de su nivel de formación (So). Hay muchachos que ven esta materia como necesaria, pero otros consideran que esto no es clave. En conclusión, si les ayuda y mucho, pero ellos no lo ven (So).	Escritura y pensamiento crítico (EPC) Formación profesional con la escritura académica (FPCEA) Formación profesional con la escritura académica (FPCEA)	La escritura académica se liga al pensamiento crítico, lo que se ve en el dominio de las estructuras y de las pautas de redacción. El dominio de la escritura académica depende además de la carrera que se estudie y también del nivel de formación en el que se encuentren los estudiantes. No es claro para los estudiantes la comprensión del valor que tiene la escritura académica para su formación profesional.	La escritura académica se considera clave dentro de la formación de los estudiantes, pero esta se ve en la dimensión de cómo los estudiantes siguen las pautas en cuanto a la redacción y las estructuras textuales; así mismo, no para todos los estudiantes es claro el aporte que la escritura académica hace a su formación, lo cual sigue llamando la atención por la falta de reflexión sobre lo que es realmente la escritura académica.	
Frete a lo que dices, ¿en qué crees que les ayuda?	La escritura es fundamental. Les ayuda a pensar y a expresarse y así ellos dominan muchas cosas. Como dije antes, para algunos no es clave y no entienden lo importante que es. Sin embargo, escribir tiene mucho valor dentro de la formación del estudiante y el ser hábil en ese campo, les permite dominar muchas cosas, debido a la versatilidad que tiene hacer un texto.	La escritura es fundamental. Les ayuda a pensar y a expresarse y así ellos dominan muchas cosas. Como dije antes, para algunos no es clave y no entienden lo importante que es. Yo lo entiendo más como un perfil académico, no del estudiante (R).	Escritura académica como dominio (EACD) Formación profesional sin la escritura académica (FPSEA) Formación profesional con la	La organización del pensamiento y la expresión de las ideas lo permite el dominio de la escritura académica Para muchos estudiantes no es clara y tampoco entienden la importancia que tiene la escritura académica. El concepto de identidad académica se	Escribir si se considera como una actividad relevante dentro de la formación académica de los estudiantes en el contexto universitario, de hecho se asocia al dominio y expresión del conocimiento; sin embargo se vuelve a poner dentro de la reflexión el	
<p>← Néstor Ana Susana Santiago Sara Héctor Rodrigo Gonzalo César Estudiante LEA I Brando Estudiante LEA II Nancy Estudiar ...</p>						

Anexo 8

Confiabilidad de la codificación – Unidades de análisis

v23, 10:09

Confiabilidad de la codificación de las entrevistas

Confiabilidad de la codificación de las entrevistas

El siguiente instrumento quiere medir el grado de confiabilidad en relación con la codificación que se está realizando a una serie de respuestas dadas por docentes en una entrevista semiestructurada, dentro de la investigación *Escritura académica en la universidad en Colombia: creencias de estudiantes y docentes*.

Para ello, se presentan algunas de las afirmaciones tomadas de la muestra y las respectivas unidades de análisis junto con sus definiciones. Esto con el fin de que usted, lea cada fragmento y seleccione el código que considera adecuado.

Las unidades de análisis son las siguientes:

Escritura académica (EA): práctica comunicativa eminentemente dialógica que potencia la construcción del conocimiento.

Identidad académica (IA): construcción realizada por el estudiante universitario que articula su saber profesional, con su voz e intereses personales a las demandas generadas en la universidad.

Género discursivo (GD): producciones discursivas que surgen de acuerdo con necesidades específicas en contextos determinados.

Situaciones de escritura académica (SEA): momentos de escritura académica que se dan en los diferentes espacios de la universidad e involucran tanto los géneros académicos como de aprendizaje.

Las afirmaciones son las que siguen a continuación. No olvide que solo debe marcar una opción:

* Indica que la pregunta es obligatoria

1. Correo *

5/9/23, 10:09

Confiabilidad de la codificación de las entrevistas

2. "La escritura ha servido para que a lo largo del tiempo las personas puedan conservar sus ideas." * 0 puntos

Marca solo un óvalo.

- Escritura académica (EA)
 Identidad académica (IA)
 Género discursivo (GD)
 Situación de escritura académica (SEA)

3. "Pues a lo que todos los docentes sabemos, que cumplan con lo que esperamos que hagan y lo que corresponde a un texto determinado. Un estudiante de primer semestre no te escribe lo que esperas y eso no es culpa de él; así mismo, un estudiante de sexto de séptimo ya tiene el bagaje y por ello te va a escribir de forma adecuada y lo que le pediste." * 0 puntos

Marca solo un óvalo.

- Escritura académica (EA)
 Identidad académica (IA)
 Género discursivo (GD)
 Situación de escritura académica (SEA)

4. "Bajo esa idea supuse que, así como cualquier institución tiene un norte y se rige bajo ciertos pilares, su filosofía, sus valores. Si llega a darse fenomenal lograr que se reproduzcan esos rasgos de la universidad y por supuesto que se puede hacer." * 0 puntos

Marca solo un óvalo.

- Escritura académica (EA)
 Identidad académica (IA)
 Género discursivo (GD)
 Situación de escritura académica (SEA)

Anexo 9

Ejemplo – Matriz de análisis de confiabilidad

<p>"La escritura ha servido para que a lo largo del tiempo las personas puedan conservar sus ideas."</p>	<p>"Pienso que tú y yo sabemos que cuando se escribe, la manera como lo hacemos evidencia quiénes somos."</p>	<p>"Otra situación puede estar relacionada con la búsqueda de la información, con el manejo de los conceptos claves, se ve en el uso de las bases de datos, etc., Estas situaciones se presenta más en los estudiantes que menos están presentes en el proceso de escritura, digamos los chicos que no saben el tipo de texto que escriben, cómo aplicar las estructuras desde sus ideas; en quienes desconocen los elementos que forman parte de escribir."</p>	<p>"Pues a lo que todos los docentes sabemos, que cumplan con lo que esperamos que hagan y lo que corresponde a un texto determinado. Un estudiante de primer semestre no te escribe lo que esperas y eso no es culpa de él; así mismo, un estudiante de sexto, de séptimo ya tiene el bagaje y por ello te va a escribir de forma adecuada y lo que le pediste."</p>	<p>"Bajo esa idea supuse que, así como cualquier institución tiene un norte y se rige bajo ciertos pilares, su filosofía, sus valores. Si llega a darse fenomenal lograr que se reproduzcan esos rasgos de la universidad y por supuesto que se puede hacer."</p>	<p>"Al final la nota sale de todo lo que han hecho y obvio de que el texto corresponda con lo que se les pidió desde un comienzo."</p>	<p>"Es la construcción de diferentes tipos de textos que circulan al interior de una comunidad educativa independientemente del nivel que sea."</p>	<p>"Yo creo que indudablemente existe relación. Considero que esta última se da porque a través de los textos que los chicos escriben se puede reflejar ese conocimiento que tienen, independientemente de la materia."</p>
<p>Escritura académica (EA)</p>	<p>Identidad académica (IA)</p>	<p>Situación de escritura académica (SEA)</p>	<p>Situación de escritura académica (SEA)</p>	<p>Identidad académica (IA)</p>	<p>Situación de escritura académica (SEA)</p>	<p>Género discursivo (GD)</p>	<p>Escritura académica (EA)</p>
<p>Escritura académica (EA)</p>	<p>Identidad académica (IA)</p>	<p>Situación de escritura académica (SEA)</p>	<p>Género discursivo (GD)</p>	<p>Situación de escritura académica (SEA)</p>	<p>Situación de escritura académica (SEA)</p>	<p>Género discursivo (GD)</p>	<p>Escritura académica (EA)</p>
<p>R. Escritura Académica</p>	<p>Identidad académica</p>	<p>Situación de escritura académica (SEA)</p>	<p>R. Escritura Académica</p>	<p>R. Identidad académica</p>	<p>R. Género discursivo</p>	<p>R. Escritura académica</p>	<p>R. Género discursivo</p>
<p>Coincidencia</p>	<p>Coincidencia</p>	<p>Coincidencia</p>	<p>Discrepancia parcial</p>	<p>Discrepancia parcial</p>	<p>Discrepancia parcial</p>	<p>Discrepancia parcial</p>	<p>Discrepancia parcial</p>
<p></p>	<p></p>	<p></p>	<p></p>	<p></p>	<p></p>	<p></p>	<p></p>
<p></p>	<p></p>	<p></p>	<p></p>	<p></p>	<p></p>	<p></p>	<p></p>
<p></p>	<p></p>	<p></p>	<p></p>	<p></p>	<p></p>	<p></p>	<p></p>
<p></p>	<p></p>	<p></p>	<p></p>	<p></p>	<p></p>	<p></p>	<p></p>

Anexo 10

Confiabilidad de la codificación – Categorías

6/9/23, 15:35

Copia de Confiabilidad de la codificación de las entrevistas - Categorías

Copia de Confiabilidad de la codificación de las entrevistas - Categorías

El siguiente instrumento quiere medir el grado de confiabilidad en relación con la codificación que se está realizando a una serie de respuestas dadas por docentes en una entrevista semiestructurada, dentro de la investigación *Escritura académica en la universidad en Colombia: creencias de estudiantes y docentes*.

Para ello, se presentan los códigos identificados en el análisis, junto con algunas de las citas identificadas dentro de la muestra. Lo anterior con el fin de que lea la definición de la categoría y seleccione las citas o afirmaciones que considera corresponden a lo presentado en ella.

Las afirmaciones son las que siguen a continuación. No olvide que se deben marcar dos opciones por pregunta:

* Indica que la pregunta es obligatoria

Unidad de análisis: Escritura académica

Categorías encontradas hasta el momento: 14 (en revisión 3 que no se incluyen por ahora)

1. 1. Escritura académica "situada" (EAS): corresponde a la percepción de * 0 puntos la escritura académica dentro de un espacio de formación, en este caso, la Universidad.

Marca solo un óvalo.

- "Es la construcción de diferentes tipos de textos que circulan al interior de una comunidad educativa independientemente del nivel que sea."
- "Eso sí, debe ser sustentada, ya que para algunos es muy fácil de decir cosas en las que no creen o no saben, solo porque tienen que cumplir con la tarea o con lo que les estamos pidiendo."
- "Este es un género que permite a los estudiantes desarrollar una posición."
- "Yo creo que es esa producción de texto que se hace en la academia."

Anexo 11

Matriz de análisis – Confiabilidad de la codificación Matriz 2

	Primera unidad de análisis	1. Escritura académica "situada" (IAS): corresponde a la percepción de la escritura académica dentro de un espacio de formación, en este caso, la Universidad.	2. Escritura académica formal (EAF): se concibe como la escritura que corresponde con los escenarios académicos definidos para la formación disciplinar de los estudiantes.	3. Escritura sin subjetividad (ESS): se refiere a la concepción que se tiene de la escritura académica sin mediación de la subjetividad de quien escribe.	4. Escritura académica solo para informar (EAI): se entiende como la percepción de que la escritura académica tiene un fin meramente expositivo.
1					
2	Xavier	"Es la construcción de diferentes tipos de textos que circulan al interior de una comunidad educativa independientemente del nivel que sea."	"Ese proceso de formación cambia cuando ve que escribir no es solo pensar en la forma sino también en el fondo. Así, se hace énfasis en conectar lo que se expresa para poder desarrollar sus ideas en un ámbito en el que las otras personas puedan entenderlo."	"En esta quedan afuera otro tipo de intenciones comunicativas, como la escritura expresiva, la escritura emotiva, pues el contenido académico está pensado sobre el construir y avanzar en el conocimiento."	"Aquella en la que se comparten tanto resultados de investigaciones como reflexiones basadas en hechos de una forma sustentada a partir de una lógica y de una coherencia compartida en un contexto."
3	María	"Es la construcción de diferentes tipos de textos que circulan al interior de una comunidad educativa independientemente del nivel que sea."	"Si entendamos lo que sucede en esta asignatura y sospecho que en otros de los primeros semestres, estos estudiantes no tienen aún la capacidad ni para entender lo que escriben, ni cómo lo deben hacer."	"En esta quedan afuera otro tipo de intenciones comunicativas, como la escritura expresiva, la escritura emotiva, pues el contenido académico está pensado sobre el construir y avanzar en el conocimiento."	"Aquella en la que se comparten tanto resultados de investigaciones como reflexiones basadas en hechos de una forma sustentada a partir de una lógica y de una coherencia compartida en un contexto."
4	Judith	"Es la construcción de diferentes tipos de textos que circulan al interior de una comunidad educativa independientemente del nivel que sea."	"Ese proceso de formación cambia cuando ve que escribir no es solo pensar en la forma sino también en el fondo. Así, se hace énfasis en conectar lo que se expresa para poder desarrollar sus ideas en un ámbito en el que las otras personas puedan entenderlo."	"En esta quedan afuera otro tipo de intenciones comunicativas, como la escritura expresiva, la escritura emotiva, pues el contenido académico está pensado sobre el construir y avanzar en el conocimiento."	"Aquella en la que se comparten tanto resultados de investigaciones como reflexiones basadas en hechos de una forma sustentada a partir de una lógica y de una coherencia compartida en un contexto."
5					
6					
7		Coincidencia	Discrepancia parcial	Coincidencia	Coincidencia