

## ¿Enseñar a escribir en la universidad? La emergencia de la alfabetización académica<sup>1</sup>

Teaching writing at the university? Academic literacy emergency

**Gloria Riera, Guillermo Cordero, Manuel Villavicencio**  
Universidad de Cuenca, Ecuador

### Resumen

Este artículo tiene el objetivo de plantear la discusión sobre la emergencia de la escritura académica en la universidad ecuatoriana. En un primer momento, abordaremos el estado del arte describiendo cómo las universidades latinoamericanas, europeas y norteamericanas han enfrentado esta problemática. Más tarde, analizaremos la situación de la escritura académica en la Universidad de Cuenca y, finalmente, daremos cuenta de dos respuestas que, desde la Facultad de Filosofía, hemos planteado para abrir el diálogo con el resto de facultades y universidades del país.

**Palabras clave:** alfabetización académica, lectura, escritura.

### Abstract:

The aim of this paper is to elicit the discussion about the emergency that has been generated in the field of academic writing in the Ecuadorian University. As an initial approach, we will consider the state of the arts by describing the ways Latin-American, European and North-American universities have faced this problem. Afterwards, we will analyze the situation of academic writing at the University of Cuenca. Finally, we will give an account of two propositions from the Faculty of Philosophy in order to start a conversation with other faculties and universities of the country.

**Key words:** academic literacy, reading, writing.

---

<sup>1</sup>Este artículo se inserta dentro del proyecto de investigación titulado “Alfabetización académica: comprensión y producción de textos en la universidad” (julio 2012), en el que participan Manuel Villavicencio, Guillermo Cordero y Gloria Riera. Desde el Centro de Escritura colaboran Nancy Mora y Cecilia Heredia.

Escribir es un intento de pensar con precisión.

ADOLFO BIOY CASARES

Hemos comenzado planteando una pregunta porque, por curioso que podría parecer, la necesidad de enseñar a escribir en la universidad, en muchos ámbitos académicos locales, se considera una necesidad ya “satisfecha” en la enseñanza secundaria o, en el mejor de los casos, una solución que pretende remediar sus posibles deficiencias. Y no se trata de lo uno ni lo otro. La emergencia de la alfabetización académica es una realidad consabida en gran parte del orbe académico occidental y tiene su explicación.

¿Por qué enseñar a escribir en la universidad? La respuesta nos lleva a recordar que, en primer lugar, el lenguaje es una habilidad de enorme complejidad y que, además, entraña dominios específicos. Hymes, en 1971, introdujo la noción de competencia comunicativa y extendió su significación. Una cosa, decía Hymes, es tener la competencia en el código (saber la lengua, esa que aprendemos desde la cuna), otra cosa es poder producir textos (requerimos saber reglas gramaticales, reglas de cohesión y de coherencia). Además debemos tener competencia sociolingüística para ajustar la lengua al contexto de uso, para saber cuándo emplear un lenguaje formal y cuándo no, y competencia estratégica: el conjunto de habilidades que nos ayudan a evitar dificultades o a reparar rupturas en la comunicación.

Por otro lado, la competencia lingüística que posee un literato difiere de la competencia de un economista, un abogado o un médico, pues cada dominio del conocimiento maneja unas prácticas comunicativas específicas. En cada comunidad se presentan usos particulares de la lengua, ciertas reglas de juego, como dice Cummins (82), que son asumidas por sus miembros. Escribir no es, por tanto, una habilidad que se aprende de una vez y para siempre, tampoco una adquisición elemental aplicable a cualquier contexto. De estas dos afirmaciones se deriva, por silogismo, una tercera: la academia, en tanto contexto específico, requiere competencias discursivas específicas. La enseñanza de la escritura académica es, sin lugar a dudas, una necesidad apremiante.

Pero, ¿qué competencias particulares demanda la academia? Su particularidad deviene de la manera en que las disciplinas científicas promueven la aproximación al conocimiento impartido, por eso es una comunidad discursiva específica. Los textos científicos, como observa

Hyland (3), poseen un sofisticado camino de representación de las ideas, un uso que resulta “incongruente” con las prácticas de escritura que hasta entonces había ejercitado el estudiante que recién ingresa a la universidad: trata los eventos atendiendo las causas y consecuencias, establece relaciones entre las ideas, ‘disfraza’ las enunciaciones para vestir las con el lenguaje de la disciplina (el ‘dolor de cabeza’ cambia a *cefalea*, la ‘viuda’ pasa a ser la *cónyuge sobreviviente*). Carlino, por su lado, sostiene que el nivel superior exige el análisis y la aplicación del conocimiento impartido, mientras que la secundaria espera, comúnmente, la transcripción. Si en la universidad se proponen distintas perspectivas acerca de un mismo fenómeno, en la escuela media se enseña que el saber es verdadero o falso. Para la universidad, el conocimiento tiene autores e historia, en los niveles previos los conocimientos se presentan de forma anónima y atemporal (“Alfabetización académica” 410).

Este uso específico obliga a usar géneros inéditos (artículos científicos, ensayos argumentativos, tesis, monografías) y a emplear una retórica y recursos formales que nunca habían sido manejados por el estudiante que recién llega a la universidad: elementos paratextuales como notas al pie de página, formulación de abstracts, inserción de citas largas y cortas, continua alusión a nombres, la exposición de métodos, redacción de conclusiones, entre otros. A esto hay que sumar las particularidades de los discursos disciplinares, que emplean lenguajes icónicos, términos técnicos y semitécnicos, subgéneros más específicos aún, por citar algunos ejemplos. La naturaleza particular de estos saberes configura culturas que se traslucen en métodos y prototipos de pensar y escribir.

Un segundo de enorme peso para impulsar la escritura académica: el poder epistémico de la escritura. Como explica la psicología cognitiva, el lenguaje favorece la expresión de los pensamientos y estos, a su vez, provienen de las actividades intelectuales que desarrolla el ser humano. Cada pensamiento busca efectuar conexiones entre las cosas e ideas (Visgostky 285) y de darle sentido a esos nexos, luego busca los signos lingüísticos que expresarán los significados que ha construido. No se trata de una supremacía de lo escrito sobre lo oral, mucho menos estipular una causalidad entre escritura-cognición y escritura-educación. Lo que recalcamos es el papel que cumple la escritura en la organización del pensamiento, en un ambiente de educación formal como la universidad: poner las ideas por escrito nos ayuda a procesar la información que deseamos comunicar de forma diferente a como lo expresaríamos por medio de la lengua oral.

La actividad de la escritura propicia ciertos hábitos mentales y estimula las destrezas cognitivas para clasificar, representar la escritura, analizar la expresión, adecuar textos a ciertos contextos, exige organizar y jerarquizar la información, establecer relaciones causales entre las ideas; favorece la reflexión, el razonamiento lógico, la distinción entre datos e interpretación, la adquisición del metalenguaje... En general, Vygostky (247) lo destaca, la escritura implica una doble abstracción: la abstracción del sonido del habla y la abstracción del interlocutor y esta abstracción beneficia a las funciones cognitivas “superiores” de análisis y síntesis. Los procesos cognitivos que entraña la escritura conforman un hábito de pensamiento porque se ponen en juego mucho más que la armonía o la elegancia de un escrito.

El otro factor decisivo para entender la emergencia de la alfabetización académica fue el constatar que la escritura del estudiante, como producto final, poseía enormes deficiencias. De hecho, la inquietud por el asunto es tema de muchas discusiones educativas, es prácticamente un discurso público. Martins, en su artículo “Sobre la escritura académica en América Latina: síntesis de los estudios en Argentina, México y Venezuela” destaca algunas de las problemáticas más comunes de estos textos: deficiente estructuración de las oraciones, escrituras descontextualizadas y fragmentarias, composiciones que omiten términos o realizan sustituciones incorrectas, alteraciones inadecuadas del orden sintáctico, limitaciones en la ortografía, léxico impropio, mal uso de los signos de puntuación, falencias al engarzar ideas causales, descuido de las normas gramaticales. La razón de esta incorrección radica en la ausencia de reflexión sobre lo que implica la tarea de escribir.

La perturbación se incrementó cuando se reparó que estos problemas influían directamente en las prácticas investigativas que realizan las academias –la escritura es parte de cualquier proceso de investigación– y esto afectaba directamente en la calidad educativa de las universidades, cada día sujeta a continuas evaluaciones, mediante la producción y divulgación del conocimiento. El tratamiento lingüístico y pedagógico que se le entregue a la escritura del estudiante puede repercutir proporcionalmente en un mejor manejo de la escritura y un mejor manejo de la escritura puede dar paso a profesionales con mejores herramientas para las tareas investigativas.

Los sistemas universitarios actuales, que se mueven dentro del modelo de desarrollo de influencia filosófico positivista, se orientan por la ideología del progreso, paradigma en el cual la investigación, la enseñanza-aprendizaje

de las ciencias y sus aplicaciones tecnológicas deben producir un impacto productivo y social (Didou 115). En este sentido, la universidad debe permitir la inserción del alumno en esta cultura de la investigación para la ciencia y debe probar, cada vez más, que está cumpliendo ese rol.

Uno de los índices, tal vez el más importante, que permite el control del impacto productivo y social de una universidad está directamente relacionado con la escritura académica, es la publicación científica: los escritos se asocian con la investigación y la investigación con la calidad de la universidad. La cantidad de elementos preparados para ser parte de este modelo repercute en el estatus de la universidad y de las naciones, pues supone que cuentan con recursos materiales y humanos disponibles para incorporarse en el sistema productivo y social que producirá bienestar y progreso (Lema 111). Esto es cierto a tal punto que, lo sintetiza Hyland, la investigación, las disciplinas y las carreras profesionales están definidas y construidas según lo que hagamos a través de la escritura.

En definitiva, las prácticas de escritura universitarias no pueden pasar desapercibidas bajo el supuesto de que se trata de una competencia que prolonga las habilidades aprendidas en la escolaridad previa o, peor aún, bajo el supuesto de la inatención, pereza, educación pobre o deficiencias cognitivas de los estudiantes. Afortunadamente, cada día se multiplican las instituciones y las políticas que así lo entienden.

### **La escritura académica en el panorama occidental**

La atención que debemos prestarle a esta escritura se puede juzgar con mejores argumentos si revisamos el tratamiento que recibe en las universidades norteamericanas que han urdido un complejo sistema pedagógico para su enseñanza<sup>2</sup>. Desde el *English for Specific Purposes* (ESP), que prorrumpió entre los años 1960 y 1970, han surgido subespecializaciones y hoy las academias cuentan con varias disciplinas encargadas de satisfacer distintas necesidades tanto de los aprendientes nativos como no nativos: *English for Academic Purposes* (EAP), *English for Science and Technology* (EST) o *English for Occupational Purposes* (EOP).

---

<sup>2</sup> No se puede menoscabar la atención que ha recibido el tema en países europeos, por ejemplo en la República Checa, Čmejrková (1996); en Malasia, Ahmad (1995); en Bulgaria, Todeva (1999); en Rusia, Namsaraev (1977); en Alemania, Schröder (1991); en Francia, Eurin Balmet y Henao (1992), Gambier (1998), Lerat (1995).

Las políticas educativas no buscan remediar errores, sino prevenirlos. Los universitarios deben aprobar materias de escritura en todas las universidades, aunque la forma difiere de un centro a otro. Entre los mecanismos más difundidos están los cursos de composición que se ofrecen al inicio de la carrera. Algunas universidades ofertan materias de escritura en cada departamento a más de estos cursos introductorios. Otras, las que han acogido la pedagogía “Escribir a través del currículum” *Writing Across the Curriculum*, (WAC), ofertan varias materias destinadas a la composición escrita. Allí se practica la escritura de una materia con el profesor de la asignatura y con un profesor de lengua. En ciertas universidades también poseen Centros de Escritura que ofrecen tutorías (a cargo de profesores o alumnos de cursos superiores o de posgrado) a alumnos, profesores y auxiliares docentes cuyas actividades están ligadas con la escritura. Incluso su rango de influencia llega hasta el personal administrativo, que requiere conocer el código académico

En las universidades hispanas, las políticas educativas son diferentes. Sin embargo, la situación está cambiando y, poco a poco y desde la última década del siglo xx para acá, las investigaciones y proyectos han comenzado a multiplicarse, especialmente en países como Colombia México, Venezuela, Argentina y España. Gran parte de esos trabajos se ha concentrado en el diagnóstico de la situación que ha permitido tanto la revisión de los problemas más destacados en las prácticas de escritura como la puesta en marcha de ciertas acciones tendientes a mejorar tales dificultades.

Uno de los trabajos emblemáticos es la propuesta llevada a cabo por Paula Carlino y su grupo de colaboradores en Argentina. Carlino, en su libro *Escribir, leer y aprender en la universidad*, propone un diseño curricular que consiste en proponer que los docentes de todas las asignaturas diseñen actividades para que los alumnos puedan reconstruir el sistema de nociones y métodos de la disciplina a través de una participación dinámica en las prácticas de lectura, escritura y pensamiento, influida por la pedagogía de enseñar a escribir a través del currículo. En la misma Argentina, investigadores de la Universidad Nacional de Misiones implementaron una microexperiencia relacionada con la comprensión y producción textual científica, se llamó “Introducción al conocimiento científico”. El

grupo identificó los problemas que tienen los alumnos en la utilización de estrategias discursivas y cognitivas y elaboró una serie de ayudas para canalizar esos problemas<sup>3</sup>.

En Colombia, Camargo documenta más de veinte y cuatro proyectos de investigación relacionados con la lectura y escritura académica hasta 2011. Uno de ellos es un proyecto ambicioso efectuado con la colaboración de diecisiete universidades, fue llamado “¿Por qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación académica del país”<sup>4</sup>. Su objetivo fue describir, caracterizar, analizar e interpretar las prácticas de la lectura y escritura académicas en la universidad colombiana, con el afán de proponer orientaciones políticas al respecto. Otro proyecto fue impulsado por el grupo de investigación Graphos de la Universidad Sergio Arboleda, se denominó “Problematizar la lectura y la escritura académicas en la Universidad”. El grupo determinó la necesidad de reconocer los diferentes tipos de textos en la adquisición de las competencias lectoras bajo la consciencia de la contradicción que existe entre la importancia que le conceden los profesores y los educandos a las prácticas de escritura; con esos fundamentos propendió un diseño curricular para la enseñanza-aprendizaje de la escritura. La investigación “El portafolio: diálogo necesario para calificar la escritura” fue desarrollado por la Universidad del Norte. Partió del análisis de los problemas que enfrenta el universitario para poder escribir como diagnóstico previo. Didácticamente, empleó la estrategia del portafolio para rastrear las composiciones de los aprendices. Concluyó en la necesidad de que el profesor fomente el autodescubrimiento de la escritura con una noción precisa de las etapas presentes en el proceso de escritura.

En México también se han propendido varias investigaciones. Entre ellas tenemos “Formación de docentes en estrategias de composición de textos escritos: una experiencia apoyada en el modelo de escrito experto ‘transformar conocimiento’” auspiciada por la Universidad Pedagógica

---

<sup>3</sup> Paulina Carlina en su artículo “¿Qué nos dicen las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad?” adiciona otros proyectos efectuados en Argentina.

<sup>4</sup> Pontificia Universidad Javeriana-Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana-Cali, Universidad de Antioquía, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad del Valle, Universidad del Quindío, Universidad del Cauca, Universidad del Atlántico, Universidad de Córdoba, Universidad de Caldas, Universidad de la Amazonía Universidad Autónoma de Occidente, Universidad Católica Popular de Risaralda, Universidad de Ibagué, Universidad del Pacífico, Universidad Central del Valle del Cauca y Fundación Monserrate.

Nacional de México. Se puso en escena una estrategia para la composición de textos escritos dirigida a 16 docentes formadores de docentes. Tuvo como meta reconstruir la estructura cognoscitiva de los profesores para propiciar una mejora de sus capacidades escriturales lo que iría en beneficio directo de sus alumnos. El Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio de Jalisco desarrolló el proyecto “Evolución de la producción escrita de los alumnos de un posgrado para el magisterio: La Maestría en Ciencias de la Educación del ISIDM”. Su propósito fue analizar los textos producidos por los alumnos de la maestría para analizar su evolución. Los estudiantes fueron apoyados por estrategias para el desarrollo de procesos cognitivos útiles para efectuar una composición. “El papel de la gramática en la enseñanza de la escritura” fue un estudio conducido por María del Pilar Gaspar, relaciona la enseñanza de la gramática con la producción escrita y demuestra que no es posible mejorar el texto escrito sin conocimientos gramaticales previos. Criticó la forma de enseñanza tradicional de la gramática y postuló que una buena forma de enseñar tales habilidades es a través del análisis de la propia producción y la de otros.

En Venezuela también se han concretado algunas propuestas. La Universidad Experimental Libertador, por ejemplo, impulsó “Procesos metacognitivos en la construcción de la reseña científica con el fin de fomentar un modelo metacognitivo para la elaboración de una reseña académica. Fue aplicado a 32 alumnos de Maestría y terminó verificando una notable mejora en la calidad de estas composiciones. La Universidad de Zulia y el Centro de Investigación de la Comunicación e Información promovieron la investigación “Desarrollo de estrategias a partir de una experiencia de aula”, basado en el método etnográfico. Mediante tests controlaron las actividades de escritura para medir la conducta de entrada y salida de los estudiantes. Encauzaron los problemas usando aportes de la lingüística textual. Otro proyecto, denominado “El desarrollo de la lectura y la escritura en la universidad: una experiencia de integración docente” fue auspiciado por la Facultad de Odontología de la Universidad de los Andes. Para su ejecución destinaron cuatro horas semanales de clases presenciales y dos horas para asesoría y revisión de borradores; los profesores se reunían dos horas por semana para coevaluar los resultados. Los alumnos eran guiados en sus tareas de composición que estaban en sintonía con las actividades que debían cumplir como parte de su formación universitaria.

En España existe una corriente de investigación arraigada en Barcelona. Allí, profesores como Daniel Cassany (1996, 1999, 2000 2004, 2007)

y Liliana Tolchinsky (1993, 2001, 2003), entre otros, se han preocupado por reconfigurar el panorama conceptual y didáctico para la enseñanza de la escritura en los niveles escolar, secundario y universitario. En otras regiones, se han analizado las prácticas de lectura y escritura de las mismas universidades a través de encuestas y se han propuesto didácticas específicas, como los trabajos realizados por Montserrat Castelló 2000; Isabel y Nuria Castells, 2004; Estrella Montolío en 2002. Un proyecto de singular valía fue el realizado por *Didactext*, del programa de Doctorado en Didáctica de las Lenguas y Literatura de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. El grupo propuso un modelo de enseñanza de la escritura mediante el desarrollo de las estrategias cognitivas y metacognitivas específicas.

Es apropiado decir que estamos en un momento en que se reconoce que debemos buscar una solución efectiva a la problemática de la escritura en este nivel y que la educación es una solución. Se reconoce también que la atención a estas escrituras acarrea el mejoramiento del desempeño académico lo que, a su vez, influye de manera directa en la difusión de las investigaciones.

### **Ecuador y la alfabetización terciaria**

Si bien la mayor parte de la comunidad universitaria ecuatoriana es consciente de los problemas de escritura que atraviesan los estudiantes, poco ha hecho para solucionarlos. En parte porque se sigue pensando, equivocadamente, que la enseñanza de la escritura no es una responsabilidad de la universidad. En la introducción de *Cómo escribir bien* (2003), Hernán Rodríguez Castello, una autoridad en el tema de la escritura en el país, sostiene que su aprendizaje debe darse «en la educación básica, en escuela y colegio. Colegio que no ha enseñado a escribir –advierte– está en deuda con los alumnos que se confiaron a él» (10). Esta visión no tiene en cuenta que la escritura, además de ser una actividad compleja, es un fenómeno socialmente situado y que su forma y contenido varían de una comunidad a otra, de un nivel a otro, de una disciplina a otra. Escribir en el colegio no es igual que escribir en la universidad, escribir en medicina es diferente que escribir en literatura. Si se reconoce que la universidad (y cada facultad), en tanto comunidad, exige conocimientos y destrezas de escritura específicas, parafraseando a Rodríguez Castello, lo correcto sería decir: universidad que no sigue enseñando a escribir está en deuda con los alumnos que se confiaron a ella.

La emergencia de la escritura en el país se hace más visible desde que el Estado, a través de la Ley de Educación Superior (LOES), comienza a considerar el desarrollo de la producción escrita como índice para medir la calidad de las universidades. El Indicador F.2.G.1: de la guía de Acreditación de carreras, establecida por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES), evalúa «la efectividad de la comunicación escrita del estudiante realizada a través de informes, documentos de trabajo, etc.» (56). El examen de fin de carrera de Comunicación escrita, establecido en el Plan de Contingencia evalúa, por su parte, «la competencia para expresar ideas por escrito» (6) de acuerdo a ocho niveles de desempeño. Un texto que califica en el nivel ocho (correspondiente al escritor universitario ideal) debe ser un texto que

trasciende el estímulo dado, complejizando los planteamientos de manera efectiva tanto a nivel de pensamiento como de recursos lingüísticos. Incluye el problema planteado en un diálogo de ideas y posiciones, en una perspectiva más amplia e intertextual que construye y precisa su sentido. El texto de este nivel es de alto interés y motivación para el lector, debido a la eficacia del escrito (6).

Pero no solo están las exigencias externas, sino también las internas. Es la propia universidad la que exige a sus miembros una escritura al nivel de sus necesidades. El estudiante que quiera formar parte de una comunidad académica (facultad, departamento, carrera, especialidad) y ser promovido a instancias superiores dentro de ella (aprobar una asignatura, un semestre o graduarse) deberá aprender, necesariamente, a comprender y producir los textos académicos propios de su disciplina.

En el caso de los profesores e investigadores, es el Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior el que exige, como requisito de ingreso y promoción, haber publicado obras de relevancia o artículos indizados en el área en la cual dictará la cátedra o llevará a cabo la investigación. Si bien la universidad precisa de escritores competentes porque las instancias que la evalúan así lo exigen, no se debe olvidar que la razón fundamental se encuentra en la necesidad epistemológica que sustenta cualquier intento de evaluación de la competencia escrita: el lenguaje condiciona la adquisición, el desarrollo y la transmisión del conocimiento. En este sentido, la universidad necesita estudiantes que sepan seleccionar la información, procesarla, comprenderla, organizarla,

transformarla e integrarla a sus conocimientos; y docentes escritores cuya misión no sea solamente “instruir” a los estudiantes en una disciplina, sino desarrollar actitudes y competencias que les permitan comprender y problematizar los contenidos propios de su campo disciplinario y el contexto en que se producen a través de la lectura y la escritura.

### **La escritura en la Universidad de Cuenca**

Son conocidas las dificultades que enfrentan los estudiantes de la Universidad de Cuenca en la elaboración de los trabajos escritos (las constatan los profesores en sus clases y algunos estudios de diagnóstico), muchas de ellas motivadas por la falta de entrenamiento en la escritura de textos académicos. Las dificultades que con mayor frecuencia enfrentan los estudiantes al momento de escribir pueden englobarse en ocho aspectos:

- a. Gramática (ortografía, morfosintaxis, entre otras).
- b. Correcto armado de oraciones y párrafos (uso de la puntuación y conectores).
- c. Coherencia según el tipo de texto (estructura global, información relevante, entre otros).
- d. Variedad y registro adecuado (diversidad sociolingüística de la lengua).
- e. Manejo de los géneros académicos propios de la disciplina.
- f. Tipos y métodos de citación, reformulación, parafraseo, reducción y remisión de textos.
- g. Conciencia y manejo del contexto comunicativo (autor, lector, mensaje).
- h. Proceso de composición (planificación, redacción, revisión).

Las causas de estas dificultades hay que buscarlas en dos niveles claramente diferenciados del proceso de enseñanza de la escritura: la alfabetización previa, que corresponde a la Educación General Básica (EGB) y el Bachillerato (incluidos los cursos preuniversitarios o de nivelación), y comprende las habilidades y conocimientos que sobre escritura debe poseer el bachiller que aspira a ingresar en la universidad. Y, por otro lado, la alfabetización académica, que comprende las habilidades y conocimientos que debe desarrollar el estudiante universitario en el transcurso de su carrera (Fig. 1). Definir las especificidades discursivas de uno y otro nivel es de gran importancia al momento de establecer el papel de la universidad en la enseñanza de la escritura, pues ha sido un error frecuente (incluso entre los

profesores) pensar que el proceso está terminado en la educación secundaria y que la tarea de la universidad, si es que la tiene, consiste en remediar las falencias del nivel secundario, dejando a un lado el desarrollo de las competencias discursivas propias del nivel superior.

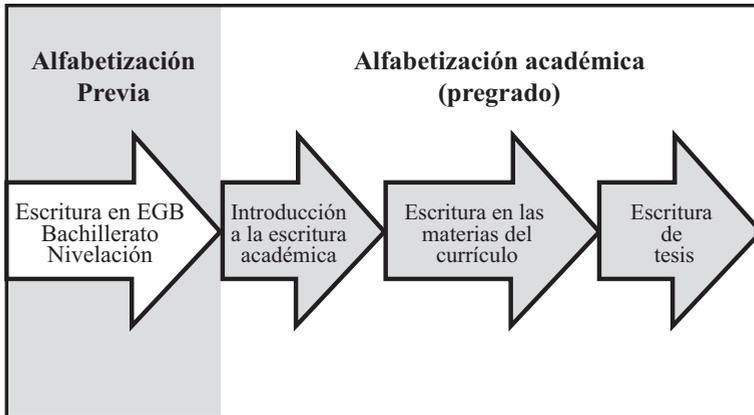


Fig. 1

Para desarrollar las destrezas de escritura que demanda la academia, la Universidad de Cuenca contaba, hasta el ciclo marzo-agosto de 2012<sup>5</sup>, con una materia de introducción a la escritura académica: Expresión Oral y Escrita. Esta materia tenía como objetivo iniciar al estudiante en la escritura, reforzando, por un lado, la adquisición del código escrito (gramática, ortografía, estructura textual) y, por el otro, el desarrollo de las destrezas que forman parte del proceso de composición (generación de ideas, redacción y revisión).

Además, contaba con el componente oral, que tenía como objetivo iniciar al alumno en las prácticas discursivas orales de la academia (exposición oral, debate, ponencia, entre otros). Sin embargo, el programa de esta asignatura, abordaba la escritura de manera general (o con una gran carga de textos y recursos literarios), sin tener en cuenta las necesidades específicas de otras disciplinas. En este sentido, la metodología y los materiales con los que se

<sup>5</sup> Con la implementación del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión, esta materia fue eliminada del sistema de créditos, pues se consideró, sin ningún criterio académico de por medio, que Introducción a la Comunicación Científica venía a reemplazarla, incurriendo así en el ya citado error de pensar que el aprendizaje de la escritura termina en el bachillerato.

trabajaba tampoco favorecían el “proceso” de comprensión y producción de textos.

En la actualidad, las dificultades de escritura producto de una deficiente alfabetización previa son tratadas por la materia Introducción a la Comunicación Científica, que forma parte del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión, y tiene como objetivo remediar los vacíos y deficiencias que presentan los bachilleres aspirantes a las diferentes facultades. Esta materia, cabe aclararlo, no aborda en ningún momento los conceptos y destrezas específicas de la escritura universitaria. Al contrario, oculta el problema y, por lo tanto, la posible solución. Al parecer estamos peor que al principio.

Nosotros creemos que es hora de realizar un estudio a fondo del problema. Es necesario analizar los discursos de trabajos prácticos en alumnos universitarios desde una perspectiva actual (metalingüística, construccionista, cognitiva, sociocultural...), considerando que la producción textual es una condición que posibilita la apropiación del discurso académico y la construcción social de la identidad profesional en un determinado contexto socio-histórico. Un proyecto de esta naturaleza nos permitirá rastrear las principales deficiencias con las que llegan los estudiantes a la universidad, para más tarde proponer un modelo de trabajo (aplicación de teorías, modalidades, capacitación, elaboración de materiales...) que permita realizar los correctivos necesarios.

En otras palabras, la comprensión y la producción de textos escritos deben ocupar un lugar importante en el contexto educativo (universitario) y social (profesional, público, cultural, académico...), pues docentes y estudiantes se ven enfrentados a la escritura de una gran cantidad de trabajos de diversos formatos a lo largo de su carrera universitaria. Sin embargo, este no es el único motivo que fundamenta la importancia de este proceso, pues el ingreso a una cultura escrita posibilita también el ingreso a otros espacios sociales, culturales e institucionales. Ya lo hemos dicho antes: la escritura académica debe ser concebida como una práctica social, llevada a cabo por unos miembros de una comunidad discursiva específica. Sus géneros, contenidos y funciones están ligados a la naturaleza de los propósitos, las relaciones con la academia y las identidades individuales que se manifiestan a través de los textos.

## **Primera respuesta: El proyecto de investigación**

En julio de 2012, el H. Consejo Directivo de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación aprueba la ejecución del proyecto de investigación titulado “Alfabetización académica: comprensión y producción de textos en la universidad”, que tiene como objetivos proponer y aplicar un modelo metodológico capaz de generar competencias lecto-escritoras, considerando nuestras particularidades sociales, culturales y educativas, a partir de un diagnóstico sobre las principales deficiencias que tienen los alumnos al momento de su ingreso a la educación superior. Esto les permitirá cumplir satisfactoriamente con los diferentes requerimientos (elaboración de resúmenes, reseñas, informes, ensayos, monografías, tesinas y tesis<sup>6</sup>), que se exigen a lo largo de su formación profesional y que culmina con la presentación de un trabajo escrito de graduación a nivel de pregrado y posgrado.

Una de las primeras actividades realizadas por el proyecto de investigación fue la recopilación y revisión de una bibliografía que nos permita establecer el estado del arte en el tema de alfabetización académica, producción y comprensión de textos. Posteriormente, en septiembre de 2012, se ensayó una prueba de diagnóstico que buscaba medir los conocimientos y habilidades de lectura y escritura a un grupo de estudiantes de primer ciclo de las facultades de Arquitectura, Economía, Medicina y Filosofía. En un tercer momento, durante el semestre marzo-agosto de 2013 se realizó un trabajo de investigación-acción en dos asignaturas de la Carrera de Lengua, Literatura y Lenguajes Audisovisuales, cuyos resultados serán presentados en el VII Congreso Internacional Cátedra UNESCO que se llevará a cabo en el mes de noviembre en Argentina.

Esta primera fase de la investigación nos permite confirmar que la llamada “alfabetización académica” (*academic literacy*), comprende los modos de buscar, comprender, elaborar y comunicar conocimiento mediante la

---

<sup>6</sup> Es importante anotar que en estos días el Consejo de Educación Superior (CES) está estudiando la posibilidad de eliminar la tesis como trabajo de graduación de pregrado. Uno de los argumentos que sostiene esta propuesta es que el género tesis se convierte en un obstáculo para que los egresados puedan graduarse; debido a una falta de tutoría y metodología adecuadas y, sobre todo, al dominio de las destrezas de escritura necesarias.

escritura; así como el aprendizaje de las competencias lecto-escritoras necesarias para la educación superior (Caldera y Bermúdez 2007), y que debe constituirse en una actividad prioritaria de las instituciones educativas (universidad y colegio), pues la comprensión y la producción escrita es un proceso cognitivo y epistémico de elaboración del conocimiento y de re-elaboración del pensamiento (Carlino 2005). Apropiarse de la escritura académica es una condición para hablar de uno mismo, construir o deconstruir el ser individual y colectivo, defender o cuestionar ideas, y lograr el ingreso en espacios sociales e institucionales (Hernández 14). En otras palabras, escribir es un proceso cognitivo-lingüístico mediante el cual generamos nuestras ideas y dialogamos con las ajenas. Desde este punto de vista, el texto académico es una polifonía.

La didáctica de la escritura basada en el proceso contempla un conjunto de subprocesos para que el escritor inexperto adquiera experiencia y reflexione sobre las dificultades que implican tanto la planificación, la textualización como la revisión del escrito. De ahí que la idea esencial de cualquier entrenamiento o acompañamiento lingüístico sea insistir con los estudiantes en la escritura desde una perspectiva cognitiva y como un proceso dialógico, procesual, constructivo y, sobre todo, reflexivo.

Los cursos universitarios sobre la enseñanza de la lengua han tenido varias debilidades: en muchas instituciones son cursos teóricos, es decir, su énfasis reside en contenidos sobre teorías gramaticales, ortografía, por citar dos ejemplos. Esto no ha contribuido ni al aprendizaje conceptual ni al procedimental de la lengua. En la actualidad, algunas instituciones universitarias le han dado un enfoque funcional a la enseñanza de la lengua, por lo que se privilegia la construcción de textos funcionales, que llenen necesidades tanto del autor como del público receptor. En estos dos niveles hemos encontrado que se han realizado actividades meramente remediales, sin ningún tipo de intervención pedagógico-didáctico que explote el potencial epistémico de la escritura desde una matriz disciplinar.

Estamos conscientes que el encuadre teórico de este proyecto resulta complejo en la medida que exige un enfoque que combine **el modelo lingüístico**, que implemente actividades progresivas en relación con los movimientos retóricos del género: lectura y análisis de textos de referencia,

ejercicios específicos, presentaciones orales de algunas instancias de producción, co-evaluación de las producciones y tareas. **El cognitivo**, que nos remita a los procesos implicados en la producción escrita del texto: planeamiento, textualización (o traslación) y revisión, instancias recursivas para las distintas partes del informe de investigación. **El pedagógico**, que gira alrededor del principio de “autorregulación”: grado en que los sujetos son metacognitiva, motivacional y conductualmente participantes activos de sus propios procesos de aprendizaje. Como meta de enseñanza, se pretende que el propio alumno sea consciente de lo que piensa y de cómo lo piensa, para que a largo plazo el mismo pueda analizarlo y modificarlo, de manera autónoma, según sus necesidades.

En esta parte, vale preguntarse: ¿qué metodología es la más adecuada para desarrollar las competencias lecto-escritoras en nuestros estudiantes universitarios?, ¿qué materiales o productos tienen que emplearse para que la comprensión y producción de textos académicos sea desarrollada en forma transversal en la universidad?, ¿qué características deben tener estos materiales de acuerdo 1. a nuestra realidad local, regional y nacional, y 2. según el área de conocimiento: social, técnica o de la salud? Pero también debemos preguntarnos: ¿Están los profesores universitarios capacitados para asumir su responsabilidad como alfabetizadores académicos?

### **Segunda propuesta: La creación del Centro de Escritura Académica y Científica (CEAC)<sup>7</sup>.**

El Centro de Escritura Académica y Científica (CEAC) se presenta como un espacio institucional destinado a fortalecer las prácticas de escritura en el ámbito universitario. Sus principales objetivos son: mejorar, mediante el desarrollo de la escritura académica, el desempeño de los estudiantes de pregrado y posgrado en actividades que demanden procesos escriturales y, ofrecer capacitación a profesores e investigadores para que la escritura académica sea eficazmente integrada como herramienta de aprendizaje (docencia), investigación (producción de conocimiento) y difusión (publicaciones) dentro de las distintas disciplinas.

---

<sup>7</sup> La creación del Centro de Escritura Académica y Científica (CEAC) fue aprobado por el H. Consejo Directivo de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la educación en noviembre de 2012.

El CEAC entiende la escritura académica como una práctica socialmente localizada, llevada a cabo por los miembros (estudiantes, docentes e investigadores) de una comunidad discursiva específica. Este concepto permite focalizar el trabajo en las particularidades de la escritura universitaria con respecto a las de la escritura desarrollada en otras instancias educativas (EGB, bachillerato), así como a las diferencias que puedan existir entre escribir en una u otra disciplina. La forma de un escrito (géneros, formatos, estilo, sintaxis), su contenido (temas, vocabulario) y sus funciones (describir, demostrar, argumentar, discutir) dependen de los propósitos que persiguen cada una de las comunidades discursivas, las relaciones que se establecen entre sus miembros y las identidades individuales que se manifiestan a través de la escritura.

Apoyado en estos principios y en las recientes tendencias teóricas y metodológicas de la enseñanza de la lengua, el CEAC busca sentar las bases para la formación de una comunidad universitaria letrada, que cuente con las herramientas y materiales necesarios para la elaboración del discurso académico y científico; a través de una tarea indispensable: la investigación.

Para alcanzar sus objetivos, el CEAC se concentra en los siguientes EJES DE TRABAJO:

**1. Programas y proyectos de investigación.** El CEAC fomentará el desarrollo de programas de investigación que giren en torno a la escritura académica, su implementación en la universidad, su relación con otras disciplinas y su importancia como herramienta epistemológica.

**2. Programa de posgrado en Escritura Académica.** Destinado a formar alfabetizadores académicos que apoyen los procesos de investigación desde la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad, pero también en los niveles de Educación General Básica, Bachillerato y profesional.

**3. Programas y seminarios de escritura académica, a nivel de pregrado y posgrado.** El CEAC tendrá a su cargo el diseño y la implementación de programas sistemáticos de escritura académica dirigido a docentes y estudiantes de pregrado y posgrado, bajo dos modalidades: Talleres de escritura académica y científica y Talleres de escritura de tesis.

**4. El *e-learning* como herramienta pedagógica.** Considerando la importancia *e-learning*, como una estrategia privilegiada de la sociedad de conocimiento, el CEAC propone, como alternativa a la educación presencial, la implementación, diseño y uso de plataformas de enseñanza y aprendizaje virtuales, a través de las cuales se desarrollarán parte de estos programas.

**5. Tutorías.** Los programas descritos anteriormente se complementan con espacios tutoriales opcionales, donde la orientación es más específica. Este espacio está destinado a estudiantes que se encuentran en el proceso de escritura de su tesis.

**6. Información.** El CEAC pondrá a disposición de la comunidad no solo universitaria información, orientaciones, pautas y bibliografía para la producción de textos académicos.

**7. Libros de texto y manuales de escritura.** El CEAC se propone desarrollar diversos prototipos instruccionales (manuales, instructivos, libros de texto) concebidos a partir de las necesidades de escritura de cada facultad y con la adecuada adaptación para cada contexto.

**8. Organización de eventos académicos.** El Latinoamérica se ha realizado algunos congresos o simposios, cuyo tema central ha sido la escritura académica. Desde la Universidad de Cuenca, debemos convocar a un evento de esta naturaleza al que asistan estudiosos del país y del mundo, para reflexionar sobre esta temática.

#### **Fuentes de consulta:**

Carlino, Paulina. “Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles”, *Educere Investigación*. N.º 20, 2003, 409-420.  
\_\_\_\_\_. *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2005.

- \_\_\_\_\_. “Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en Universidades de América del Norte”, en *Revista de Educación*, N.º 336, 2005, 143-168.
- \_\_\_\_\_. “¿Qué nos dicen las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad?”, en *Cuadernos de psicopedagogía*, N.º (Boyacá), 2007, 21-40.
- \_\_\_\_\_. “Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en USA y por qué” *Revista Iberoamericana de Educación – OEI*. 2002.
- Camargo Martínez, Zahyra, et. al. *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*. Quindío: Universidad de Quindío, 2011.
- CES y CEAACES. *Plan de contingencia. Guía del examen de fin de carrera en Comunicación Oral y Escrita*. Disponible en [http://www.ces.gob.ec/doc/Guias\\_exámenes\\_fin\\_carrera/comunicacin%20escrita.pdf](http://www.ces.gob.ec/doc/Guias_exámenes_fin_carrera/comunicacin%20escrita.pdf). Visita: 23 junio de 2013.
- CEAACES. *Modelo general para la Evaluación de carreras con fines de acreditación (Quito 2011)*. Disponible en: [http://www.google.com.ec/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.esepoch.edu.ec%2FDescargas%2Fserviciopub%2FINDICADORES\\_CEAACES-1\\_6953f.docx&ei=GSGEUtbcDdOlkQeY-4CoCw&usg=AFQjCNFY-jl-F5qrg1JxZfm3VxoLkzBsUA&bvm=bv.56343320,d.eW0](http://www.google.com.ec/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.esepoch.edu.ec%2FDescargas%2Fserviciopub%2FINDICADORES_CEAACES-1_6953f.docx&ei=GSGEUtbcDdOlkQeY-4CoCw&usg=AFQjCNFY-jl-F5qrg1JxZfm3VxoLkzBsUA&bvm=bv.56343320,d.eW0). Visita: 23 de junio de 2013.
- Condemarín, Mabel y Chadwick, Mariana. *Taller de escritura*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1988.
- Cummins, Jim. *Lenguaje, poder y pedagogía: niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Ministerio de Educación, 2002.
- Didou Aupetit, Sylvie. “Evaluación de la propiedad científica y reestructuración de los sistemas universitarios de investigadores en América Latina”, en *Educación Superior y sociedad*, N.º 12, 2007, 65-79.
- Domínguez, Guillermo. “¿Por qué no escriben textos los estudiantes?”. *Revista del Centro de Investigaciones* [Universidad Autónoma del Estado de México] N.º 19. (2002): 85-98. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/342/34251911.pdf>
- Hernández, Gregorio. “Escritura académica y formación de maestros ¿Por qué no acaban las tesis?”. *Tiempo de educar* [Universidad Autónoma del Estado de México] N.º 19. (2009): 11-40. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/311/31113164002.pdf>

- Hymes, Dell. “Competence and performance in linguistic theory”, in *Language acquisition: models and Methods*. Eds. Huxley, R. e Ingram, E. Nueva York: Academic Press, 1971.
- Hyland, Ken. *Writing in the academy. Reputation, education y knowledge*. Londres: Universidad de Londres, 2007.
- Lema, Fernando. “Migraciones calificadas y el desarrollo sustentable en América Latina”, en *Educación Superior y sociedad*. N.º 12, 2007, 108-123.
- Martins, Isabel. “Sobre la escritura académica en América latina: síntesis de los estudios en Argentina, México y Venezuela”, en *Textos de la didáctica de la lengua y de la literatura* N.º 36, Barcelona: Graó, 2004.
- Rodríguez Castelo, Hernán. *Cómo escribir bien*. Quito, Corporación Editora Nacional, 2003.
- Villalobos, José. “La enseñanza de la escritura a nivel universitario: fundamentos teóricos y actividades prácticas basados en la teoría sociocultural”. *Educere* [Universidad de los Andes, Venezuela] N.º 36. (2006): 61-71. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/356/35603612.pdf>
- Villavicencio, Manuel. *Escribir en la universidad. Guía para estudiantes y docentes de pregrado y posgrado*. Cuenca: Servigraf, 2011.
- Vygostky, Lev. *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós, 2010 [1934].