



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN PEDAGÓGICA
(LEIP)

“Iniciativas de alfabetización académica en países latinoamericanos”

LÍNEA DE FORMACIÓN:
EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN

TRAYECTORIA FORMATIVA

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADO (A) EN EDUCACIÓN E
INNOVACIÓN PEDAGÓGICA**

PRESENTA:
Brenda Fernanda Manzano Ortega

ASESOR:
Dalia Ruiz Ávila

Ciudad de México a 29 de julio de 2022

ÍNDICE

.....	1
AGRADECIMIENTOS.....	3
Introducción.....	4
CAPÍTULO 1. CONTEXTUALIZACIÓN.....	5
1. Recuperación de la experiencia.....	5
2. Antecedentes de la alfabetización académica.....	11
3. Enfoque	19
CAPÍTULO 2. PROBLEMATIZACIÓN.....	20
1. Problema de investigación	20
1.1. <i>Objetivo general</i>	21
1.2. <i>Objetivos específicos</i>	21
CAPÍTULO 3. REFERENTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	21
1.1. <i>Alfabetización académica</i>	21
1.1. <i>Lectura y escritura académica</i>	23
1.2. <i>Problemas recurrentes de lectura y escritura en el nivel superior</i>	24
1.3. <i>Comprensión y producción de textos</i>	25
1.4. <i>Texto</i>	26
2. <i>Técnicas e instrumentos</i>	27
CAPÍTULO 4. PROPUESTAS DE ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA	28
1. <i>Argentina</i>	28
2. <i>Colombia</i>	35
3. <i>Chile</i>	38
4. <i>México</i>	41
Conclusiones.....	60
Referencias	63

AGRADECIMIENTOS

Recuerdo que desde niña me puse la meta de estudiar una licenciatura. Definitivamente no fue un camino fácil, por lo contrario, tarde demasiados años en si quiera entrar a una universidad. Por suerte, los obstáculos que se presentaron en mi camino, me enseñaron que la constancia y disciplina son la base del éxito. Aunque la responsabilidad, para alcanzar este objetivo, fue totalmente mía, nunca me encontré sola, en todo momento estuve rodeada de gente maravillosa que me alento a seguir, por ello quiero agradecerles infinitamente.

A mis padres Rocio Ortega y Jesús Manzano, quienes además de darme sustento económico para solventar mis estudios, me han brindado su amor incondicional, y me han motivado a mejorar cada día y alcanzar mis sueños.

A mi hermana y amigos, Lucia Manzano, Zuri Rodriguez, Epifanio Tapia, Lisandra Pereira y Diana Rocha, quienes siempre tuvieron una palabra de aliento para darme.

A Miguel Berra, por prestarme su hombro para descargar mis lagrimas cuando sentí no poder alcanzar la meta.

A mis tutoras Lorena Chavira y Diana Mirel, por contribuir con su granido de arena a mi formación académica.

También agradezco a la Dra. Dalia Ruíz Ávila por que sin ella no hubiera encontrado el camino para realizar este trabajo y a quien admiro completamente.

Por último, no menos importante y sin intención de parecer arrogante, quiero agradecerle a la pequeña yo, por no rendirse hasta alcanzar lo que tanto anhelaba: una carrera universitaria.

Introducción

La presente trayectoria formativa, gira en torno a la alfabetización académica, definida como el “cúmulo de conocimientos lingüísticos y habilidades discursivas indispensables para comprender y producir textos en la universidad con la intención de integrarse a la cultura académica” (Carlino, 2003, p.410). Lo anterior pone de manifiesto la necesidad de aprender a leer y escribir de acuerdo con los requerimientos de la formación universitaria.

La razón que me llevó a realizar este trabajo de trayectoria formativa (que se apoya de la investigación de carácter documental) en la que se hace una revisión bibliográfica de una iniciativa de alfabetización académica en los países de Argentina, Colombia, Chile y México, fue mi paso por el Diplomado Acompañamiento Alfabetización Académica del Programa Entre Pares y el asumir la función de tutora acompañante durante el año 2021, espacio en el que advertí una serie de problemáticas inherentes a la comprensión y proceso de producción de textos académicos. Las propuestas elegidas están enlistadas a continuación:

- Colombia: el Centro de Escritura Javeriano PUJ Cali.
- Argentina: Programa de Desarrollo de Habilidades de Lectura y Escritura Académicas a lo largo de la Carrera (PRODEAC).
- Chile: Programa de Lectura y Escritura Académicas (PLEA) de la Pontificia Universidad Católica de Chile
- México: Centro de Escritura Académica y Pensamiento Crítico de la Universidad de las Américas Puebla

En cuanto a los objetivos me planteo indagar en qué consisten las iniciativas de alfabetización académica puntualizadas previamente, identificar el enfoque de éstas, así como definir los conceptos de lectura y escritura en el nivel superior; reportar los resultados de las propuestas señaladas y, finalmente, precisar en qué consiste el potencial epistémico de la lectura y escritura en la universidad.

Primero, expongo la recuperación de mi experiencia como sujeto lecto-escritor a lo largo de mi educación básica, media superior y universitaria. Posteriormente, establezco los antecedentes de la alfabetización académica, para dar paso a la definición de los elementos teórico-metodológicos. Luego, describo las técnicas e instrumentos del trabajo y (finalmente) efectúo un análisis de las semejanzas entre las propuestas revisadas.

CAPÍTULO 1. CONTEXTUALIZACIÓN

1. Recuperación de la experiencia

A mi papá siempre le ha gustado leer, desde muy pequeña he estado rodeada de libros, revistas o periódicos. Antes de comenzar mi vida escolar, mi hermana y yo ya teníamos varios libros; primero, para colorear; más adelante, de caligrafía y, posteriormente, para aprender a leer y escribir. Incluso los fines de semana íbamos al centro de la Ciudad de México para comprar nuevos materiales de lectura. En todo momento estuve familiarizada con la lectura.

Las primeras actividades relacionadas con la lectura y escritura, fueron en la materia de Español. Consistían en hacer planas del abecedario; de mi nombre o de las palabras mal escritas durante el dictado. También practiqué la lectura en voz alta y resolví preguntas de comprensión sobre los textos.

Años más tarde, comencé a leer textos más extensos y a hacer resúmenes o resolver preguntas de comprensión. La complejidad de los textos aumentó ligeramente; dejé de hacer planas y comencé a copiar las ideas principales para redactar resúmenes. Las complicaciones venían cuando en el momento de hacer algún poema o una calaverita literaria, en general, al realizar algo de mi autoría. En esos casos terminaba pidiéndole ayuda a mi papá; mi creatividad no daba para tanto. Otras actividades incluían hacer fichas de trabajo sobre el uso de los signos de puntuación, uso de mayúsculas y minúsculas, y sobre el acento. Además, hacía

esquemas (mapas mentales, cuadros sinópticos) sobre los géneros literarios y sus características.

Nunca tuve problema con cumplir con ese tipo de actividades, las disfrutaba, hasta sobresalía entre mis compañeros. Se puede decir que redactaba bien mis textos, procuraba seguir las reglas de ortografía aprendidas en clase. Buscaba que mis escritos fueran coherentes. De esa forma salvé toda mi educación básica y media superior. Tenía mucha confianza en mí, pensaba estar lista para iniciar mi camino en la universidad, según yo tenía todos los conocimientos necesarios. Sin embargo, me llevé una terrible sorpresa cuando pasó el tiempo sin que yo pudiera obtener un lugar en la universidad. Durante cinco años realicé exámenes de admisión a diversas instituciones públicas, sin éxito alguno. Después de mucho insistir, obtuve un lugar en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), en la Licenciatura de Ciencias de la Comunicación y de Educación e Innovación Pedagógica, respectivamente.

Ahí comenzaron mis verdaderos problemas con respecto a la lectura y escritura. Primero, la cantidad de textos a revisar era mucha; segundo, las actividades solicitadas incluían ensayos, yo no sabía cómo realizarlos; tercero, el tiempo para leer capítulos completos de libros y hacer las tareas era muy corto y cuarto, se me requería citar los textos y colocar las referencias bibliográficas, tampoco sabía cómo hacerlo. Por encima de todo lo anterior estaba el hecho de no entender lo que decían los textos; parecían estar escritos en un idioma distinto al español. Si bien, aplicaba estrategias de lectura como: leer pausadamente, buscar palabras desconocidas en el diccionario, releer y subrayar las ideas principales, éstas no eran suficientes para lograr una comprensión global del texto. Mucho menos para realizar una lectura crítica que me permitiera reflexionar sobre el tema, generar argumentos o relacionar las distintas ideas de los autores. Situación evidenciada por los docentes, a través de sus comentarios: “la actividad solicitada es un ensayo, debe argumente su punto de vista y se entregó un resumen, además no hay citas y tampoco se colocan referencias bibliográficas”.

Eran mis primeras semanas en ambas carreras y únicamente obtuve comentarios negativos. En cierto punto pensé en renunciar, pero continué. Supuse que entre más me relacionara con los textos, más entendería. Comencé a investigar, no sólo sobre los temas de los que trataban los textos, también sobre cómo hacer ensayos o cómo redactar. Poco a poco fui mejorando, pero no era suficiente, por ello me inscribí a un taller de redacción en el Museo Universitario del Chopo impartido por la doctora en letras Rocío García Rey.

Antes de iniciar el taller me sentía muy entusiasmada, para empezar, era presencial; implicaba interactuar frente a frente con personas. Sin embargo, al momento de iniciar me sentí insegura. Todos integrantes del grupo eran mayores que yo, algunos ya habían terminado su licenciatura y acudieron a este curso para mejorar su escritura e inscribirse en la maestría. Otros más se encontraban trabajando en su tesis y necesitaban mejorar su redacción para terminar su trabajo recepcional. Mientras tanto yo cursaba los primeros semestres de la carrera, no sabía ni cómo hacer un ensayo.

La doctora Rocío llevaba la clase, combinaba la teoría y la práctica. La dinámica de la clase consistía en leer el texto propuesto por la doctora, comentar sus características, resaltar algunos puntos del mismo y usarlo de referencia para producir un texto con atributos similares. En la clase siguiente se seleccionaba el trabajo de uno o dos compañeros, realizábamos la lectura grupal y hacíamos correcciones entre todos.

La revisión, grupal, del trabajo de algún compañero nos daba la oportunidad de identificar errores, hacer comparaciones con el pre-texto y aprender sobre el uso de los signos de puntuación o cualquier otro aspecto gramatical. Aun cuando la adaptación a la universidad fue difícil para mí, el taller me acercó a diferentes tipos de texto y a las normas de citación. Perdí el miedo a redactar escritos y comprendí que escribir también implica corregir una y otra vez. Es cierto que cursar el taller me

trajo ventajas. Concluí que los conocimientos adquiridos a lo largo de toda mi vida educativa no eran sólidos; mi educación primaria, secundaria y media superior transcurrieron entre memorizar y reproducir conocimientos, no en aprender.

Aún con todas las dificultades, no abandoné ninguna de las dos licenciaturas. Realicé las correcciones solicitadas por los tutores. Tomé un par de cursos más sobre escritura en Coursera, indagué sobre las reglas gramaticales y realicé ejercicios al respecto. Al momento de iniciar el escrito, ya tenía una lista de los puntos importantes a desarrollar y (sobre todo) evitaba salirme del tema principal. Mis escritos mejoraron y los comentarios de los tutores cambiaron. En cuanto a la lectura, no sé con exactitud qué acciones realicé para alcanzar la comprensión. Principalmente, eché mano de las estrategias aprendidas en niveles preuniversitarios. Seguramente, el hecho de estar en contacto a diario con los textos académicos me sensibilizó ante éstos, favoreció la comprensión.

Fue hasta el servicio social cuando aprendí nuevas estrategias para comprender los textos académicos. Elegí el Programa Entre Pares, consiste en dos fases; la primera, es el Diplomado de Alfabetización Académica y, la segunda, ser tutor acompañante. El diplomado busca alfabetizar académicamente a los alumnos y dotarlos de conocimientos y estrategias para hacer frente a las tareas lecto-escritoras de la universidad. Revisamos temas como: estrategias de lectura, signos de puntuación, conectores, estructura y características de los textos narrativos, expositivos y argumentativos.

Hasta la fecha continúo subrayando los textos, pero ahora soy más consciente de ello. Ya no subrayo párrafos enteros, por lo contrario, encierro en un círculo el tema del párrafo y después identifico las ideas al respecto. También enumero algunos conceptos y busco las relaciones entre ellos. Todo eso me permite tener mayor claridad al momento de redactar un escrito. Otro de los resultados de cursar el diplomado es el despertar de mi interés por la alfabetización académica y elegí el tema para mi proyecto de titulación.

Recuperar mi experiencia como sujeto lecto-escritor me permitió identificar los problemas respecto a la lectura y escritura en la universidad. Las principales dificultades fueron:

- Gran cantidad de lecturas y actividades por realizar y poco tiempo para completarlas.
- Desconocimiento de los géneros académicos, de sus normas y características discursivas.
- Plagio a raíz de no saber cómo citar.
- Nula comprensión lectora de los textos académicos.
- Escaso entendimiento de los términos específicos.
- Lectura superficial.

En cierto momento, consideré la imposibilidad para leer y escribir textos académicos como una problemática aislada, que me incluía únicamente o a mis compañeros de licenciatura, sin embargo, la dificultad de leer y escribir como lo demanda el nivel superior no es exclusivo de una persona, licenciatura, universidad o país. Por lo contrario, diversos autores, de diferentes latitudes, exponen una gama de inconvenientes a los que se enfrentan los alumnos universitarios.

Olave, Rojas y Cisneros (2013) exponen la nula preparación de los estudiantes universitarios frente a los textos académicos. Para empezar, los alumnos están

acostumbrados a lecturas de orden no académico, se les dificulta abordar tipologías expositivas y argumentativas propias del texto científico; además, se requiere que los estudiantes desarrollen rutinas de lectura constantes y estrategias de búsqueda y selección de datos, para que puedan abordar cantidades considerables de documentos, como es común en la academia (p. 462).

Respecto a ello, Marín (2006) comenta:

Hay características de los textos científico-académicos que requieren procesos cognitivos diferentes de los que requiere la lectura literaria y la lectura de la prensa. Y hay grados de complejidad de los textos e intencionalidades de lectura que son diferentes de los de la lectura estética o de entretenimiento (p.32)

Estos mismos autores argumentan: los textos científicos “no han sido escritos para el estudiante sino para la comunidad académica y requieren habilidades de clasificación, comparación, esquematización y análisis, entre otros, para ser comprendidos” (Olave, et al., 2013, p. 460).

Sin embargo, la lectura avanzada, el reconocimiento de términos específicos, el conocimiento de las estructuras de los textos y el desarrollo de habilidades discursivas no se alcanza de forma espontánea. La lectura y escritura en la universidad requieren de un sentido epistémico y metacognitivo, así como del desarrollo de estrategias de lectura avanzada.

Por otro lado, la deserción es un fenómeno presente en múltiples instituciones y obedece a diferentes factores; los alumnos, al verse sobrepasados por la información brindada en las clases y al presentar problemas con los materiales, pueden llegar a la deserción escolar. “Estas habilidades son transversales en los distintos saberes disciplinares que se enseñan” (Olave et al., 2003, p.458).

El *Anuario Estadístico de la Población Escolar en Educación Superior Ciclo escolar 2020-2021* reporta: en la Ciudad de México se matricularon 6233 alumnos, en licenciaturas relacionadas con el campo de la educación; 5125 son mujeres y 1108 son hombres. Del total anterior, únicamente 913 mujeres y 137 hombres egresaron; solamente 447 mujeres y 63 hombres se titularon.

En el Estado de México se matricularon 15378 alumnos; 12529 son mujeres y 2849 hombres. De esas cifras 2492 mujeres y 422 hombres egresaron, 914 mujeres y 279 hombres lograron titularse.

El presente trabajo se ha realizado conforme los criterios establecidos por la Universidad Pedagógica Nacional.

2. Antecedentes de la alfabetización académica

Marta Marín (2006), en un trabajo denominado *Alfabetización académica temprana*, considera la alfabetización académica como un “proceso de adquisición de un conjunto de conocimientos lingüísticos y estrategias cognitivas necesarias para interpretar y producir textos que se utilizan en contextos de estudio” (p.31).

La misma autora, señala “las habilidades básicas para la lectura y la escritura no alcanzan, ya que la alfabetización académica es una alfabetización avanzada, que incluye no solo conocimientos lingüísticos, sino también conocimientos acerca de los discursos que circulan en cada disciplina” (Marín, 2006, p. 31).

Muchos de los alumnos que llegan a la universidad no cuentan con las herramientas y conocimientos necesarios para interpretarlos y reformularlos. De ahí la importancia de la alfabetización académica. Resulta imprescindible enseñar a leer y escribir a los alumnos en diferentes circunstancias. De acuerdo con Marín (2006):

Los últimos años de la educación secundaria y el ingreso a estudios superiores constituyen un punto de inflexión en cuanto a la cantidad y calidad de materiales que deben o (que deberían) leerse y también en cuanto al tipo de lectura que debería practicarse. Incluir textos de estudio en niveles previos al universitario propicia que los alumnos estén familiarizados con el lenguaje propio de los temas abstractos, con los discursos explicativos y argumentativos y con la retórica académica. (p. 35).

Otro de los aspectos relevantes de la alfabetización académica es la necesidad de enseñar a leer y escribir según el contexto. Es decir, no se puede considerar a la lectura y escritura como un “conocimiento declarativo”, por lo contrario, deben ser

consideradas como un “conocimiento operativo”. Obsérvese el énfasis en la alfabetización a través del currículum; puesto la lectura y escritura intervienen “en todas las actividades de aprendizaje de las diferentes instancias curriculares” (Marín, 2006, p.35).

Marín (2006) concluye: las estrategias utilizadas por los alumnos son “contenidistas y extractivas de datos” (p. 36). No alcanzan para interpretar los textos de estudio, mucho menos permiten la lectura crítica requerida en la universidad. En otras palabras, es importante alfabetizar académicamente a los alumnos desde nivel primaria ya secundaria para desarrollar estrategias de estudio de forma temprana.

Otro trabajo referente a la problemática de la alfabetización académica es el de Roldán (2017), *La tutoría: una experiencia de alfabetización académica*. El autor expone un programa de intervención pedagógica con intención de mejorar las habilidades lectoras y metacognitivas para comprender textos académicos y científicos en la materia de Investigación descriptiva de la carrera de Enfermería y Obstetricia de la UNAM. El autor parte del hecho de que la lectura y comprensión de textos requiere, no sólo de estrategias lectoras, sino de habilidades metacognitivas.

El instrumento utilizado en el programa de este autor es un “Inventario de Metacognición para Alumnos”, consta de 28 preguntas sobre comportamientos académicos, estrategias de aprendizaje y de lectura. En este inventario, cada estudiante debe ubicarse en alguno de los tres niveles de valoración de la escala. Roldán también elaboró una cédula para la recuperación de datos personales y utilizó una prueba en línea para evaluar la velocidad y comprensión lectoras de los estudiantes. Igualmente, adaptó un formato de bitácora de clase para permitir el ejercicio reflexivo de los estudiantes sobre cada sesión.

El programa se puso en marcha con los estudiantes del quinto semestre de la carrera de Enfermería y Obstetricia. Participó un grupo de 28 personas; 21 mujeres y 7 hombres, el rango de edades fue de 19 a 28 años. “El programa se diseñó conforme a la “Guía de comprensión de lectura: textos científicos y técnicos” de Díaz

de León (1988), elaborada para estudiantes mexicanos de educación superior” (Roldan, 2017, p. 7). Se seleccionaron dos artículos científicos para propiciar procesos de alfabetización académica.

“Se impartieron 8 sesiones, una por semana, con duración de 50 minutos cada una a lo largo del ciclo escolar 2017. El instrumento se aplicó en la primera y penúltima sesiones” (Roldan, 2017, p. 8). La dinámica se hizo de la siguiente forma: “presentación de los objetivos de la sesión; lectura del texto respectivo y resolución del ejercicio, seguido del trabajo colaborativo para compartir resultados y experiencias, al final recapitulación y comentarios grupales” (Roldan, 2017, p. 8).

Después del programa Roldan (2017) observó que los estudiantes se ubicaron en el valor alto en un mayor número de comportamientos académicos; como resultado del conocimiento y aplicación de diferentes estrategias de lectura y metacognitivas.

Se dieron incrementos de 11 y hasta 32 puntos porcentuales en los siguientes comportamientos: focalizar la atención en las ideas importantes de un texto, emplear la técnica del subrayado y buscar el significado de palabras desconocidas. Otro comportamiento que se incrementó significativamente fue el de identificar a un compañero que pueda apoyar cuando se tienen dudas en consecuencia del trabajo colaborativo (Roldan, 2017, p. 9).

Algunos comportamientos académicos permanecieron igual: “poner atención en clase, lograr metas para cada materia, preparar exámenes, retomar apuntes para estudiar, identificar errores en la realización de una actividad e identificar pasos para resolver una tarea de aprendizaje”. (Roldán, 2017, p. 9)

En cuanto a los resultados obtenidos en velocidad y comprensión lectora, según los parámetros del programa Lectura inteligente (300 palabras por minuto con un 80% de aciertos en comprensión), “casi el 17.39% de los estudiantes se ajustan al criterio de velocidad, pero no al de comprensión lectora. Mientras el 21.73% de los

estudiantes se ajustan al criterio de comprensión, pero no al de velocidad”. (Roldán, 2017, p. 10).

Roldán (2017) concluye: el programa de intervención dio buenos resultados para los estudiantes. Agrega “la tutoría es un espacio apropiado para favorecer procesos de alfabetización académica y que gran parte de las dificultades de lectura comprensiva están relacionadas con el desconocimiento del bagaje teórico conceptual terminológico” (p.11). Recomienda favorecer el conocimiento y desarrollo de habilidades cognitivas en los campos de conocimiento e invita a la reflexión sobre la necesidad de dotar a los estudiantes con instrumentos y herramientas para aprender a aprender y favorecer su autonomía.

Otra autora, Paula Carlino (2003), se ha referido a esta problemática en su trabajo, *Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles*, considera la alfabetización académica como un “conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (p. 410).

La lectura y escritura no son habilidades elementales aplicables a cualquier contexto. La diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexión implicada y contextos en los que se lee y escribe plantean siempre a quien se inicia en ellos nuevos desafíos y exigen continuar aprendiendo a leer y a escribir (Carlino, 2003, p. 410)

La autora afirma que las instituciones universitarias argentinas hacen pocos o nulos esfuerzos por alfabetizar académicamente a los estudiantes, como consecuencia del desconocimiento del potencial epistémico de la escritura “se despliega cuando se fomenta en los estudiantes un interés por aplicar estrategias para resolver una tarea de escritura: planificar, seleccionar contenidos, documentarse, escoger las palabras adecuadas, reformular” (Serrano citado en Navarro, Ávila y Cardenas, 2018, p.3). En contraste, en las universidades anglosajonas existe un gran compromiso institucional para ocuparse de la lectura y escritura de los estudiantes.

Las universidades argentinas no aprovechan el potencial epistémico de la escritura, ésta última no figura en el currículum de las carreras. En resumen, las instituciones universitarias, de acuerdo con Carlino, no están comprometidas con la alfabetización académica de sus estudiantes; mientras tanto, las universidades anglosajonas y australianas “sitúan la alfabetización académica en el corazón de la formación que imparten” (Carlino, 2003, p. 412); por ejemplo, en Australia:

Se han ido impulsando cambios institucionales para acoger en el curriculum de las universidades acciones que capaciten para el estudio y permitan seguir aprendiendo más allá de finalizada una carrera. [...] muchas casas de altos estudios comenzaron a encarar reformas curriculares y concomitantes programas para el desarrollo profesional de sus docentes. La lectura y escritura atañe a toda la comunidad académica y la universidad en conjunto debe “comprometerse con la alfabetización de los alumnos”. (p.413).

Tal es el caso de la Universidad Edith Cowan, de Perth, donde se implementó un Programa para el mejoramiento del aprendizaje de los alumnos. El programa consiste en la capacitación de docentes para incorporar en sus materias, actividades de enseñanza de estrategias de estudio. Otro caso es el programa Buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje de la Universidad Tecnológica de Curtin, busca ayudar a los alumnos a desarrollar estrategias de aprendizaje autodirigidas. También el Departamento de Desarrollo del Aprendizaje de la Universidad de Wollongong creó un programa de apoyo a los profesores para rediseñar los currículums e integrar actividades de alfabetización académica y estrategias de aprendizaje. Por último, la Universidad Tecnológica de Victoria “estatuye la necesidad de que cada materia se ocupe de la alfabetización académica de sus estudiantes” (Carlino, 2003, p.413). Es decir, “la mayoría de las universidades públicas del país oceánico han creado Centros de Aprendizaje y Enseñanza y desarrollan programas de orientación a profesores para mejorar la educación que imparten” (p.414).

En cuanto a las universidades americanas y canadienses, la mayoría sostiene Programas de Escritura alineados al movimiento *Writing Across the Curriculum* con la idea que la escritura permite aprender los contenidos de la materia y apropiarse de las convenciones discursivas de la misma. Algunos de los esfuerzos se ven reflejados en los Cursos de Composición ofrecidos al inicio de los estudios. Además, casi todas las universidades han creado centros de escritura con un cuerpo de tutores de escritura. Los alumnos pueden acudir a los centros de escritura para ser asesorados sobre los borradores de los trabajos de diferentes asignaturas y encontrar materiales de apoyo sobre sus problemas.

Para concluir, Carlino apunta se requiere una conceptualización de lo que está en juego al momento de leer y escribir en la universidad; es necesario algo más que propuestas remediales. Por ello, insiste en la asunción del compromiso de las universidades frente al problema de lectura y escritura de sus alumnos.

La problemática relacionada con la alfabetización académica se vincula con la deserción universitaria, tal como lo muestran Olave, Rojas y Cisneros (2013), en su trabajo, *Deserción universitaria y alfabetización académica*, la deserción académica es un problema que afecta tanto a las universidades de Colombia como las de otros países del mundo. La deserción académica es “el proceso de abandono voluntario o forzoso de la carrera en la que se matricula un estudiante, por la influencia de circunstancias internas o externas a él” (Olave et al., 2013, p.457). Obedece a múltiples causas y considera tanto al estudiante como a la familia, Estado y sociedad.

Aunque el manejo de la lectura y escritura no suelen ser considerados factores principales en el fenómeno de la deserción universitaria, las pruebas del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) señalan lo contrario, “entre los estudiantes que ingresan con mejor puntaje del Icfes, y los de menor, la diferencia en el grado de deserción alcanza el 20%” (Olave et al., 2013, p. 458). Otros datos del Ministerio de Educación Nacional indican que el 59% de los estudiantes que ingresan con bajo puntaje en las pruebas denominadas *Saber 11*

desertan, en comparación con el 38% de los que están mejor preparados” (Olave, et al., 2013, p. 458).

Conviene tomar en cuenta la existencia de diferencias importantes en las tareas comunicativas según el nivel de escolaridad. Mientras en la educación primaria se adquiere el código escrito relacionado con el nivel de significación; en la universidad se busca la construcción y asimilación de saberes a través de la lectura y escritura. “En la educación superior los textos pasan de ser instruccionales para adquirir un carácter científico puesto que busca la inserción a una comunidad con conocimientos específicos” (Olave, et al., 2013, p. 460) En ellos “cobra importancia el autor y la época en la que fue escrito, además del diálogo que se establece con otros autores y otros saberes” (Olave, et al., 2013, p. 460)

Las tareas de lectura y escritura en la universidad tienen particularidades discursivas y los estudiantes novatos no están preparados. Existe la necesidad de “una alfabetización académica adecuada a las exigencias y particularidades de este nivel” (Olave, et al., 2013, p.462). Hace falta trabajar la comprensión lectora en todos los niveles educativos. La lectura y escritura son procesos a desarrollar a lo largo de los diferentes contextos educativos. Se requiere cambiar las prácticas pedagógicas por medio de las cuales se abordan los textos en el programa de cada materia.

Olave et al. (2013) apuntan que las dificultades para el cumplimiento de los objetivos académicos es una de las principales razones por las cuales los estudiantes no culminan sus estudios superiores con éxito. El factor académico, en el que se encuentran las carencias en el dominio de la lengua escrita, ocasiona el abandono de la carrera universitaria. Por consiguiente, urge alfabetizar académicamente a los alumnos universitarios en tanto “los procesos lectores y escritores se desarrollan en concordancia con las exigencias de cada nivel académico y cuando no se logran, tendremos un motivo más para aumentar las cifras de deserción académica” (p.268).

Un autor más, Simón Sánchez (2017), plantea al modelo educativo tradicional como principal problemática de la enseñanza en el nivel superior. En este modelo, los docentes son los principales actores en el proceso y los contenidos son trabajados de forma transmisiva y descontextualizada. Adicionalmente, establece a la lectura y escritura como método de evaluación enfocada en resultados y no como evaluación formativa. De ahí la necesidad de replantearse el método de enseñanza y transitar hacia una cognición situada; que priorice la construcción de sentido y significado a través del dialogo, interacción y participación activa del estudiante.

Sánchez agrega: los alumnos que llegan a la universidad no tienen claras las características de los textos. Ignoran los términos utilizados en las diferentes disciplinas y no están familiarizados con la intertextualidad. La universidad exige la lectura de textos especializados, de carácter científicos y alcanzar el dominio de las teorías implicadas en las disciplinas estudiadas requiere combinar la lectura y escritura con un sentido epistémico.

Sánchez realizó una intervención basada en la enseñanza de estrategias del resumen en siete pasos con los alumnos de la Licenciatura de Psicología Educativa de la UPN. El autor aplicó cuestionarios, antes y después de la intervención, para determinar las prácticas de lectura y escritura de los alumnos. En un principio, recogió 323 cuestionarios, sin embargo, al depurar los datos obtuvo 134, distribuidos de la siguiente manera:

Semestre	Participantes
Primero	94
Tercero	17
Quinto	15
Séptimo	8
Total	134

Los resultados de la intervención fueron los siguientes:

Al inicio del curso	Al final de curso
60% de los alumnos que respondieron el cuestionario no leen la bibliografía de propuesta.	La estrategia tuvo poco efecto; su uso es poco frecuente. Los alumnos consideran la estrategia como tediosa y por tanto continúan con una lectura rápida e irreflexiva.
71.2% se preocupan por las condiciones bajo las cuales llevan a cabo la lectura, pero no entran de lleno a realizar la acción.	50% leen, subrayan o resumen.
19.4% de los alumnos leen sin subrayar, tomar notas o resumir. Es decir, hacen una lectura contemplativa.	34% tiene la práctica de leer y resumir. Lo que indica que siguen la estrategia de los siete pasos.
Únicamente el 8% de los estudiantes leen y resumen.	15.6% utilizan solo algunos pasos de la estrategia.

Fuente: Sánchez (2017)

3. Enfoque

El presente trabajo muestra una investigación de carácter documental. Concebida como el “proceso sistemático de indagación, recolección, organización, análisis e interpretación de información o datos en torno a un determinado tema” (Alfonso citado en Maradiaga, 2015, Unidad II, párrafo 1).

Este tipo de investigación tiene como principal fuente de información el documento escrito. Las principales fuentes impresas son: libros, revistas, periódicos, enciclopedias, monografías u otros documentos. En cuanto a las fuentes electrónicas se encuentran los correos electrónicos, páginas web, bases de datos o cualquier otra publicación en línea; se ubican las fuentes audiovisuales como: videos, ilustraciones, canciones, mapas o alguna otra grabación. Asimismo, es

válido acudir al testimonio de los protagonistas de los hechos, testigos calificados o expertos en el tema (Madariaga, 2015).

De acuerdo con Gómez (2011), pocas veces se le da valor a la investigación de carácter documental, se piensa que lo obtenido es parte del marco teórico; con poco valor en la producción del conocimiento. Recurrir al pensamiento original es conferirle crédito a éste y traerlo al presente. El investigador indaga una fuente e intenta darle un sentido distinto para el cual fue escrita. Además, establece un diálogo con el autor con la intención de descubrir lo que se dice sobre un tema.

La investigación documental se compone de tres fases: investigación, sistematización y exposición. La primera fase consta de la búsqueda de la información y el registro; durante la fase de la sistematización se realiza la lectura de las fuentes recopiladas y se elaboran fichas de trabajo, mientras en la de exposición se realiza la redacción, preliminar y final, del texto. (Chong, 2007).

La información puede ser sistematizada a través de las siguientes técnicas: fichas bibliográficas, videográficas, electrónicas, iconográficas, fichas de archivo; de paráfrasis, fichas de resumen; de comentario, entre otras.

CAPÍTULO 2. PROBLEMATIZACIÓN

1. Problema de investigación

El acercamiento a la noción de alfabetización académica a lo largo de Diplomado Acompañamiento para la Alfabetización Académica en Educación Superior y la revisión de antecedentes me motivaron a plantearme un proyecto de investigación documental, que al delimitarlo responde a la siguiente pregunta: ¿En qué han consistido las propuestas de alfabetización académica que se han llevado a cabo en Colombia, Argentina, Chile y México, orientadas a contrarrestar los problemas de lectura y escritura de textos académicos en educación superior?

1.1. Objetivo general

En congruencia con esta interrogante el objetivo general es revisar una propuesta de alfabetización académica, desplegada en Colombia, Argentina, Chile y México con la finalidad de identificar los problemas de lectura y escritura de textos académicos en la educación superior.

1.2. Objetivos específicos

1. Identificar el enfoque de las propuestas realizadas en Argentina, Colombia, Chile y México con la finalidad de hacer frente a los problemas de lectura y escritura de textos académicos en la educación superior.
2. Definir los conceptos de lectura y escritura académica en educación superior.
3. Reportar los resultados obtenidos de las propuestas recuperadas.
4. Determinar en qué consiste el potencial epistémico de la lectura y escritura académica en el nivel superior

CAPÍTULO 3. REFERENTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Con la finalidad de retomar los conceptos fundamentales de la investigación hice una revisión de diversos autores que los abordan.

1.1. Alfabetización académica

La alfabetización académica tiene sus orígenes en el ámbito anglosajón. Durante el siglo XX se dio la masificación de la universidad en Estados Unidos, lo anterior produjo malestar en los maestros quienes se quejaban sobre la falta de preparación, dificultades para leer y escribir o para entender y comunicar contenidos complejos, de los jóvenes no provenientes de élites intelectuales.

Con la intención de subsanar los problemas señalados desarrollaron cursos de escritura, con la finalidad de “preparar a los alumnos para hacer frente a las

demandas de escritura en la universidad” (Castelló, 2014, p.347). Sin embargo, al no tener el éxito esperado, y frente a la necesidad de escribir textos funcionales para explotar el poder epistémico del lenguaje, surgió el movimiento *Writing Across the Curriculum*. “El cambio implicó pasar de cursos de escritura generales a cursos de escritura para historiadores, filósofos, químicos” (Castelló, 2014, p.348); además, se hizo patente la necesidad de ahondar en las características relevantes de los textos de cada disciplina, así como en las prácticas de escritura y géneros de las mismas.

En consecuencia, surgió el movimiento *Writing in the Disciplines*, con el objetivo de investigar las formas textuales, géneros y discursos predominantes en las diferentes disciplinas. El movimiento también buscaba diseñar propuestas formativas de acuerdo con las prácticas de escritura en las distintas materias (Castelló, 2014).

Por otro lado, los estudios de la escritura en Educación Superior en América Latina comenzaron a desarrollarse durante las últimas dos décadas. El interés de las instituciones de educación superior en las prácticas de lectura y escritura se han incrementado notoriamente debido a factores como la masificación del ingreso a la formación superior hacia fines del siglo XX” (Calle y Ávila, 2019, p.457).

Fue Paula Carlino quien definió ese espacio disciplinar de investigación, como alfabetización académica: “conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” Carlino (2003, p. 410). “La alfabetización académica se entiende como el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso” (Gottschalk y Hjortshoj, 2004, citado por Reyes, 2020, p. 49). Para efectos de este trabajo, se asume la alfabetización académica como el

cúmulo de conocimientos requeridos para elaborar y comprender textos académicos para aprender en el nivel superior.

1.1. Lectura y escritura académica

De acuerdo con Navarro (2018), la escritura académica es aquella producida en el ámbito formativo de la educación superior, es considerada como una tecnología de construcción de conocimiento en la que intervienen los procesos de enseñanza-aprendizaje, comunicación y evaluación. Tiene una triple presencia: a través del currículum, de las etapas formativas y del desarrollo de las asignaturas. En esa misma línea, la escritura académica está presente en las diferentes disciplinas o carreras; éstas son espacios multidisciplinarios con tradiciones epistemológicas particulares, sugiere una diversidad de géneros discursivos para expertos o los involucrados en los procesos de formación. “La escritura en la educación superior es indisociable de las prácticas, conocimientos y epistemologías de cada uno de los espacios multidisciplinarios” (Navarro, 2018, p.27).

Respecto al mismo tema, Sánchez, Ortega y Morales (2019) sugieren la lectura y escritura son habilidades necesarias para participar en las prácticas discursivas académicas y el medio para aprender, adquirir conocimientos y desarrollarse intelectualmente. A través del texto se aprenden los contenidos de las asignaturas, así como también las formas del quehacer académico. El texto permite el intercambio, comunicación y conocimiento de las dinámicas de la vida universitaria e involucra “las demandas del medio, memoria y procesos cognitivos de planificación, textualización y revisión” (p. 238). A través de los textos, los estudiantes adquieren conocimientos disciplinarios e “incursionan en las prácticas académicas de investigación”. Es decir, “los estudiantes no sólo aprenden los contenidos de las asignaturas del currículum sino las formas propias del quehacer académico universitario” (p. 237). Más que un instrumento de transmisión de

conocimiento es una herramienta epistémica para acrecentar, revisar y transformar el propio saber” (p.50).

1.2. Problemas recurrentes de lectura y escritura en el nivel superior

“La escritura académica implica la puesta en marcha de procesos cognitivos complejos e involucra competencias de tipo comunicativo y discursivo. Los estudiantes universitarios presentan dificultades respecto de las competencias textual, discursiva y comunicativa, necesarias para elaborar textos académicos” (Aguilera y Boatto, 2013, p.139). Los alumnos no están habituados a las exigencias y finalidades de las tareas del nivel medio superior. Desconocen las condiciones del proceso de composición escrita, es decir, los estudiantes no componen los textos como se espera que lo hagan. Además, tienen dificultades para comprender los textos académicos y entender los conceptos complejos, lo que les impide apropiarse del contenido e identificar las ideas centrales. Por otro lado, no distinguen las situaciones comunicativas para hacer la selección correspondiente de términos y expresiones apropiadas con el contexto y receptor del texto producido. También carecen de competencias en textos científicos como: falta del dominio de vocabulario o nulo dominio de estrategias argumentativas (Aguilera y Boatto, 2013).

Adicional a lo anterior, los alumnos “no suelen jerarquizar la información ni distinguir entre el discurso propio y el de otros, y muestran una escasa integración entre diversas fuentes de información (Tapia, 2003 en Aguilera y Boatto, 2013, p. 40). Al respecto, Vázquez, señala que centrarse en la producción léxica conceptual, antes que en las ideas comunicadas, impide distinguir lo esencial de lo insustancial y obstaculiza la organización de ideas por relevancia (como se citó en Nigro, 2006) En esa misma línea, los alumnos tienen inconvenientes para entender los tipos de tareas o preguntas de indagación vinculadas a la argumentación disciplinar. No distinguen las propiedades de los argumentos de textos académicos y no regulan los procesos de “planificación, redacción y revisión de los textos producidos a partir de múltiples fuentes” (Bañales, et al., 2015, p. 880).

1.3. Comprensión y producción de textos

De acuerdo con David Swinney (1990, como se citó en Dalurzo, 2005) la comprensión de textos implica procesos cognitivos que interactúan en torno a la fase de acceso al léxico. Entre más ambiguo sea el vocabulario existe mayor complejidad en la comprensión; exige activar procesos que permitan aclarar el significado. En ese mismo sentido, Dalurzo (2005) apunta que el reconocimiento del vocabulario es fundamental para la comprensión lectora. La capacidad para interpretar el significado de los vocablos permite integrar éstos a los conocimientos propios. Conforme se avanza en la lectura se establecen clasificaciones que facilitan la integración de la información, en espacios de almacenamiento, brindada por las palabras. Así como también se realizan inferencias de significados no expresados literalmente en los textos. En otras palabras, el conocimiento del léxico facilita la comprensión y producción de textos en el nivel universitario. De tal suerte, es indispensable que el alumno supere el nivel general del vocabulario (coloquial) e incorpore un vocabulario especializado activo que permita extender el conocimiento (Dalurzo, 2005).

Sánchez (1993) agrega que comprender un texto significa entrar en él y trascenderlo (integrar ideas ajenas y propias). Para lograrlo, es necesario tomar en cuenta las sugerencias o guías ofrecidas por el texto mismo en relación con el orden e interrelación de las ideas. Comprender un texto implica adentrarse en su significado; desentrañar ideas (construir proposiciones), conectarlas entre sí para componer el hilo conductor, reconocer la trama de las relaciones de las ideas globales y fabricar jerarquías. Igualmente, supone fabricar una representación de la realidad, con base en los significados del texto, conlleva a un interjuego entre lo que el escrito ofrece y lo que el lector aporta, suponiendo un aumento de la libertad de interpretación.

De acuerdo con el mismo autor la comprensión es una actividad conjunta, requiere de la colaboración de uno o varios expertos, los textos académicos contienen un

vocabulario científico que exige de un mayor rigor al momento de leerlos. En resumen: comprender un texto es ir del reconocimiento de las palabras escritas a la construcción de un modelo del mundo descrito en el texto; pasar por la elaboración y relación de proposiciones, construcción de macroestructura e interrelación global de las ideas (Sánchez, 1993).

La comprensión de textos académicos exige pasar del nivel de comprensión literal nivel de comprensión crítico. Es decir, ir más allá de la identificación de la información explícita del texto para llegar a aceptar o rechazar los supuestos del texto, emitir juicios al respecto, formular hipótesis y relacionar la información mostrada con los conocimientos previos. A su vez, producir textos académicos sólo puede conseguirse después de comprender lo que se lee. Para comunicar un saber se requiere de la habilidad de lectura y comprensión. El mensaje será elaborado a partir de la “integración de conocimientos previos y signos escritos, los últimos inscritos dentro del contexto comunicativo” (Angulo et al, 2021, p.47). En otras palabras, producir textos académicos es una “actividad que concibe el producto y la producción conjuntamente, en una perspectiva interactiva que sume el diálogo entre escritor y lector” (Castello, 2007, p.18).

1.4. Texto

Texto puede definirse como la “representación del discurso, es decir el registro verbal de un acto comunicativo” (Brown y Yule, como se citó en Rosas, 2006). Beaugrande y Dressler (1997, como se citó en Corbacho 2006) añaden: el texto es un acontecimiento comunicativo, ha de cumplir con las siete normas de la textualidad: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad. Es decir, “da cuenta de un hecho comunicativo (en forma oral o escrita) en un contexto determinado y con una intención comunicativa definida” (Rosas, 2006, p. 130). En otras palabras, el texto es una manifestación verbal y completa que se produce en cualquier comunicación (Cassany et al, 1998).

Texto es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad humana, que posee siempre carácter social; está caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto integro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de lengua (Corbacho, 2006, p.80).

En contraste, Juri Lotman considera: un texto es cualquier comunicación realizada bajo un determinado sistema de signos, puede ser un ballet, espectáculo teatral o poema.

[...] un texto no es únicamente un enunciado gramatical (hablado o escrito), sino cualquier conjunto sígnico coherente (Lotman): así, es posible interpretar como un texto una carta, un gesto, una conducta, una señal de tráfico, una construcción arquitectónica, una imagen o una secuencia de imágenes (largometraje, reportaje, anuncio, fotografía...) incluso una disposición de objetos en el espacio (por ejemplo, una clase) (Aguado, 2004, p. 104).

2. Técnicas e instrumentos

La solución de los problemas de investigación se correlaciona con la búsqueda de técnicas e instrumentos apropiados para éste y los objetivos correspondientes. Las técnicas de investigación se asocian con la manera en qué se obtienen datos e información relevante. De acuerdo con Baena (2017), la técnica es “el arte o la manera de recorrer el camino” (p.68). Rojas (1976) define técnica como el “conjunto de reglas y operaciones formuladas expresamente para el manejo correcto de los instrumentos” (p.94). Por otro lado, los instrumentos son los apoyos para alcanzar los objetivos de la técnica (Baena, 2017). Es decir, son los recursos para registrar la información.

Para este trabajo de carácter documental, revisaré las siguientes propuestas de alfabetización académica, éstas fueron seleccionadas debido a la estrecha relación que guardan con respecto al Programa Entre Pares:

- En Colombia, el Centro de Escritura Javeriano (CEJ) PUJ Cali.
- En Argentina, Programa de Desarrollo de Habilidades de Lectura y Escritura Académicas a lo largo de la Carrera (PRODEAC).
- En Chile, Programa de Lectura y Escritura Académicas (PLEA)
- Finalmente, una en México, Centro de Escritura Académica y Pensamiento Crítico (CEAPC) de la Universidad de las Américas Puebla

Para llevar a cabo este análisis seleccioné los siguientes instrumentos: fichas de resumen, paráfrasis y cita textual, así como fichas cibergráficas. A través de esos instrumentos se podrá ordenar y clasificar la información para posibilitar su consulta y manejo, así como recoger fechas e ideas relevantes para desplegar el problema de investigación planteado y alcanzar el objetivo propuesto (Portal Académico CCH, s/f).

CAPÍTULO 4. PROPUESTAS DE ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

1. Argentina

A continuación, abordo la propuesta de alfabetización académica emprendida en la Universidad Nacional General Sarmiento (UNGS), ubicada en Los Polvorines, Provincia de Buenos Aires, Argentina. Las siguientes líneas versan sobre la historia, objetivos y modalidad de trabajo del programa, así como resultados y vigencia.

La Universidad Nacional General Sarmiento se fundó en 1993. Es “una institución relativamente pequeña”, cuenta con un alumnado, mayoritariamente, proveniente de hogares trabajadores, el 55% de los padres de familia “solo habían alcanzado a completar estudios primarios y alrededor del 30% había finalizado los estudios secundarios, mientras el 81.2% de los estudiantes es primera generación en

educación superior” (Natale y Stagnarao, 2017, p. 162). Uno de los fundamentos regentes de la institución “plantea el interés de evitar la exclusión: Desarrollar una Universidad que no excluye contribuyendo a disminuir las asimetrías: en la igualdad de oportunidades debería centrarse el dinamismo de las sociedades, razón por la cual se garantiza la gratuidad de los estudios en las carreras de pregrado y de grado” (Natale y Stagnarao, 2017, p.163)

Al momento de su fundación, se enfatizó la necesidad de desarrollar estrategias pedagógicas para mejorar las habilidades de lectura y escritura a lo largo de la universidad. Se implementaron dos talleres: “el Taller de Lectoescritura del Curso de Aprestamiento Universitario (TLE-CAU), de 90 horas de duración, destinado a los aspirantes a ingresar a la universidad, y el Taller de Lectoescritura del Primer Ciclo Universitario (TLE-PCU)” (Natale y Stagnarao, 2017, p.165). El objetivo de estos talleres consistía en desarrollar las destrezas de lectura y escritura académica en los estudiantes.

La evaluación de los talleres demostró logros importantes, empero no parecían ser suficientes para sustentar los cinco años de licenciatura. Tal como lo expresan Moyano y Natale (2012):

First of all texts students deal with during the first course have a low level of scientific or technical language, since the students can't handle more difficult academic texts. The second course—which meets thirty-two hours throughout the semester—offers them some examples of research articles from different disciplines and pays attention to structures and some prototypical formulations to be recognized in reading. It also reinforces some types of writing they have learned in previous courses. Students need to internalize generic models of academic writing, but this happens only after several opportunities to read and write them, which is not possible during the term of these two valuable experiences

[En primer lugar, los textos que los estudiantes manejan durante el primer curso tienen un bajo nivel de lenguaje científico o técnico, ya que los estudiantes no pueden manejar textos académicos más difíciles. El segundo curso, que tiene una duración de treinta y dos horas a lo largo del semestre, les ofrece algunos ejemplos de artículos de investigación de diferentes disciplinas y presta atención a las estructuras y algunas formulaciones prototípicas para ser reconocidas en la lectura. También refuerza algunos tipos de escritura que han aprendido en cursos anteriores. Los estudiantes necesitan internalizar modelos genéricos de escritura académica, pero esto sucede solo después de varias oportunidades de leerlos y escribirlos, lo cual no es posible durante el término de estas dos valiosas experiencias] (p.24).

Adicional a lo anterior, la dificultad y complejidad de las actividades académicas aumentan a medida que se avanza en la licenciatura. Lo anterior exige el uso de nuevos géneros que requieren de procesos específicos de enseñanza-aprendizaje. Por último, los estudiantes deben revisar literatura altamente especializada “they have to deal with density, abstraction, and technicality, specific grammar and discourse configurations as well as schematic structures they haven’t experienced before” [tienen que lidiar con densidad, abstracción y tecnicismo, configuraciones gramaticales y discursivas específicas, así como estructuras esquemáticas que no han experimentado antes] (Halliday y Martin, 1993 como se citó en Moyano y Natale, 2012, p. 24).

Todas las dificultades antes señaladas y las experimentadas por los docentes de Ingeniería y Economía del Instituto de Industria, de la UNGS, para incrementar las habilidades académicas de los alumnos, conllevó al diseño de un proyecto por parte de Estela Moyano.

The project consisted of a proposal of joint work between subject matter professors and a linguist in order to teach academic literacy inside the subject matter classes, doing with the students detailed and reflexive analyses of the

genres they had to write, helping them to plan their texts and to edit them until they had a final version that was good enough to be graded

[El proyecto consistió en una propuesta de trabajo conjunto entre profesores de la materia y un lingüista con el fin de enseñar lectoescritura académica dentro de las clases de la materia, haciendo con los estudiantes análisis detallados y reflexivos de los géneros que debían escribir, ayudándolos a planificar sus textos. y editarlos hasta que tuvieran una versión final lo suficientemente buena para ser calificada] (Moyano y Natale, 2012, p. 25).

Sin embargo, el citado proyecto fue rechazado en dos ocasiones, hasta 2005 el Programa de desarrollo de habilidades de lectura y escritura académica (PRODEAC) fue aceptado e instalado en los años superiores de las carreras de la UNGS con la condición de ser evaluado durante su primera aplicación (Natale y Stagnaro, 2017). “El PRODEAC se piensa como un programa de escritura integrada y situada en las disciplinas, de carácter interdisciplinario, progresivo y sistemático, a lo largo de las carreras” (Natale y Stagnaro, 2017, p. 165).

En cuanto a las bases teóricas de la propuesta se encuentran: la Lingüística Sistémico-Funcional, Teoría del Género y Discurso, así como las propuestas pedagógicas de la Escuela de Sídney, “adaptadas al español y al contexto educacional argentino” (Universidad Nacional General Sarmiento, 2022). The Program also acknowledges the very rich traditions of teaching academic writing and their theoretical bases in *Writing Across the Curriculum*, *English for Specific Purposes* [El Programa también reconoce las ricas tradiciones de enseñanza de la escritura académica y sus bases teóricas en *Writing Across the Curriculum*, *English for Specific Purposes*] (Moyano y Natale, 2012, p.26).

Las actividades propuestas por el PRODEAC se realizaron de forma integrada durante el desarrollo de los cursos disciplinarios, bajo la modalidad de co-docencia. “Esto significa que se encuentran a cargo de un equipo de docentes, una pareja pedagógica, conformada por los propios docentes responsables de las asignaturas

y un profesor del equipo de PRODEAC” (Natale y Stagnaro, 2017, p. 167). El docente disciplinar proporciona las convenciones, valores e ideologías que sustentan los textos de las distintas áreas; el docente del PRODEAC elabora una descripción lingüística del género discursivo con base en el contexto y textos proporcionados por el docente disciplinar. Igualmente,

diseña y propone una secuencia de trabajo, un cronograma de intervención en las clases con distintas finalidades: desarrollar lecturas compartidas de textos ejemplares [...] guiar la planificación, la redacción y revisión de textos; generar instancias de reflexión sobre la escritura en las disciplinas y proveer de retroalimentación [...] (Natale y Stagnarao, 2017, p.16).

Esta pareja pedagógica acuerda, al inicio de cada semestre, los textos a revisar y la forma de trabajo. Conforme avanza el semestre, evalúa y realiza ajustes según las necesidades. De acuerdo con Moyano y Natale (2012), “this Program contributes to knowledge construction in disciplines, ways of producing and comprehending discourse, and strategies for cooperative work by modeling and scaffolding” [este Programa contribuye a la construcción del conocimiento en las disciplinas, formas de producir y comprender el discurso y estrategias para el trabajo cooperativo a través de la modelación y el andamiaje] (p.27).

En el transcurso del semestre, los docentes del PRODEAC acompañan a los alumnos, a través de correo electrónico o aulas virtuales; en caso de ser necesario, también realizan tutorías individuales o grupales para solucionar las dudas que pudieran haberse presentado. El programa “cuenta con espacios de Talleres y Cursos de lectura y escritura que responden a demandas que atraviesan diferentes materias y carreras o que acompañan a los estudiantes en la elaboración de complejos trabajos de escritura para graduarse” (Universidad Nacional de General Sarmiento, 2022). Adicional a lo anterior, en el portal del PRODEAC están disponibles materiales gratuitos, de consulta, como, por ejemplo:

- El póster académico es un tipo de presentación frecuente en los eventos científicos. A diferencia de las ponencias y conferencias, se presenta en un soporte escrito, con elementos visuales. En el enlace se detallan algunas de sus características.
- La exposición oral con soporte gráfico aquí encontrarán algunas pautas para realizar buenas exposiciones en público.
- Palabra propia, palabra ajena: en esta presentación se explican cuestiones vinculadas con las citas y referencias bibliográficas propias de todo trabajo académico.
- Búsqueda de fuentes académicas: este material ofrece algunos lineamientos para buscar fuentes confiables para la elaboración de textos académicos. Esta información puede ampliarse con un tutorial desarrollado en la PUC-Chile.
- El informe técnico: esta presentación, especialmente dirigida a estudiantes de Ingeniería, detalla algunos aspectos relevantes para la redacción de informes técnicos (Universidad Nacional de General Sarmiento).

En cuanto a los efectos del PRODEAC, fueron visibles hasta el segundo semestre del año, cuando los profesores de las disciplinas comenzaron a solicitar mayor cantidad de escritos. “At that point, the subject lecturers started to value in a positive way the role of the knowledge of genres in accomplishing social practices, especially for academic and workplace activities” [En ese momento, los docentes de la asignatura comenzaron a valorar de manera positiva el papel del conocimiento de los géneros en la realización de prácticas sociales, especialmente para actividades académicas y laborales.] (Moyano y Natale, 2012, p.28). Al mismo tiempo, los alumnos entendieron el significado de escribir en las disciplinas y valoraron positivamente el PRODEAC.

Students’ awareness increased to taking into account matters of information flow or register. They started to pay attention to social context and the need of adjusting dis- course to it, the structure of the text, the kinds of information

to include, and its organization. This level of consciousness has consequences in the evolution of their abilities in writing. [Se incrementó la conciencia de los estudiantes para tener en cuenta cuestiones de flujo o registro de información. Comenzaron a prestar atención al contexto social y la necesidad de ajustar el discurso a él, la estructura del texto, los tipos de información a incluir y su organización. Este nivel de conciencia tiene consecuencias en la evolución de sus habilidades en la escritura.] (Moyano y Natale, 2012, p.29).

Las líneas anteriores indican, a grandes rasgos, los impactos del Programa de desarrollo de habilidades de lectura y escritura académica, además, la alfabetización académica potencializa la inclusión educativa y social; derivada de efectos como; “cambios en la producción de textos, comprensión de bibliografía, incidencia en la subjetividad propia y trayectorias académicas, laborales y sociales” (Natale y Stagnarao, 2017, p.169).

Así pues, los estudiantes identificaron las características de los géneros académicos solicitados en las disciplinas; conocimientos que pudieron trasladar a otras asignaturas e incluso al mundo laboral. Adicionalmente, las retroalimentaciones hechas por los docentes del PRODEAC incidieron en la comprensión de los temas (potencial epistémico), la autocorrección, autonomía y autorregulación de la propia escritura. “Estas devoluciones, lejos de ser vistas como una recarga en la preparación del escrito, son entendidas como un asesoramiento” (Natale y Stagnarao, 2017, p.171).

Al mismo tiempo, los estudiantes observan cambios a nivel cognitivo y subjetivo. Con respecto al nivel cognitivo, reorganización del pensamiento y elaboración del conocimiento, “esta noción refiere a la capacidad de la escritura de reestructurar el pensamiento, propiciar la reflexión y el análisis”, hace referencia a la función epistémica de la escritura (Natale y Stagnaro 2017, p. 175), se refiere al ámbito subjetivo, los alumnos lograron sentirse identificados con la imagen de estudiantes universitarios y acrecentar su confianza.

En suma, el PRODEAC motivó el involucramiento y compromiso estudiantil en el proceso de producción de textos. Los alumnos despertaron su conciencia frente al error, posibilitó actuar sobre él y alcanzar textos más pulidos. También, ayudó a los docentes con “las prácticas de lectura y escritura propias de la disciplina que enseñan” (Natale y Stagnaro, 2017, p. 188).

2. Colombia

Colombia ha realizado esfuerzos para combatir los problemas de lectura y escritura en nivel superior. Se recupera la propuesta de alfabetización académica del Centro de Escritura Javeriano (CEJ), emprendida por la Pontificia Universidad Javeriana Cali (PUJ Cali). Ésta última es una institución católica, de educación superior, surgió en el año de 1970. Cuenta con 50 años de vida y ofrece 27 carreras de pregrado y más de 50 posgrados. Volviendo al Centro de Escritura Javeriano, éste brinda acompañamiento a estudiantes y docentes de la institución, en el proceso de escritura de textos académicos; a lo largo de la planeación, escritura de borradores y revisión final del documento.

Previo a la fundación del CEJ se llevó a cabo una investigación sobre los centros de escritura de Estados Unidos y otras partes del mundo. Los datos obtenidos fueron contrastados con la información preexistente sobre la lectura y escritura en la universidad, a partir de ello se generó “una propuesta de tutoría entre pares, que se sustentaría en los principios del modelo de formación de las universidades jesuitas” (Molina, 2015, p.290). Ya para la segunda mitad del 2008, se fundó el CEJ, “como un proyecto del Departamento de Comunicación y Lenguaje de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales” (Pontificia Universidad Javeriana Cali, s/f). En octubre del mismo año, se llevaron a cabo las primeras tutorías y hasta la segunda mitad del 2009 el CEJ fue inaugurado por el rector (Molina, 2015).

El objetivo general de este centro consiste en “desarrollar estrategias innovadoras de fortalecimiento de la escritura académica a través de metodologías sistemáticas

centradas en el escritor para contribuir a la consolidación de un campo disciplinar propio de Latinoamérica” (Pontificia Universidad Javeriana Cali, s/f).

Los objetivos específicos son:

- “Posicionarnos como un ambiente de aprendizaje inclusivo y altamente colaborativo.
- Desarrollar las destrezas de escritura de la comunidad javeriana.
- Colaborar con otras instancias de la universidad para expandir nuestra cobertura.
- Constituirnos como un programa líder en generación de conocimiento para nuestra comunidad académica, y para otras universidades de Colombia y de Latinoamérica” (Pontificia Universidad Javeriana Cali, s/f).

Respecto a los tutores, éstos son estudiantes de licenciatura, quienes llevan a cabo diversas actividades administrativas y académicas como: responder solicitudes y agendar citas para tutorías, nutrir el sitio web con información sobre escritura; preparar temas para capacitar a los compañeros; acompañar en clase, a los docentes que lo soliciten. Sin embargo, han de pasar por varios requisitos antes de ofrecer sus servicios en el centro, véanse estos a continuación:

- Convocatoria: los docentes recomiendan a estudiantes con destacadas habilidades de escritura.
- Invitación: los alumnos recomendados reciben un correo de confirmación para participar en la reunión informativa.
- Reunión informativa: en ella se mencionan las características del programa y se recopilan datos de los estudiantes interesados en formar parte de éste.
- Curso de formación: se conforma de una materia electiva de dos créditos con matrícula cerrada, a través del cual se instruye a los estudiantes sobre habilidades para ser tutor.
- Selección de tutores: se eligen a los tutores que se vincularan al centro.

Molina (2015) destaca que el curso de formación consta de tres módulos. En el primero, los alumnos recuperan sus vivencias sobre sus procesos de escritura. Durante el segundo, se fomentan las destrezas y conocimientos necesarios para ser tutor, por ello, se realizan simulaciones de tutoría en la cámara de *Gessell*. En el último, se exponen aspectos textuales: uso de tildes, signos de puntuación, estructuras de textos, cohesión, coherencia, indispensables para la revisión de los textos. Para la evaluación se solicita un ensayo por cada módulo, así como dos reseñas de textos consultados, un blog personal con las entregas semanales y el ensayo final ha de contener una reflexión de todo el curso.

Como se indicó previamente, la modalidad de trabajo del centro es la tutoría entre pares. Las tutorías son solicitadas por los alumnos, a través del portal y confirmadas vía correo electrónico, por los tutores acompañantes. Éstas se llevan a cabo bajo dos categorías: tutorías regulares y procesos; en las regulares “el estudiante acude por una tarea en la que requiere un apoyo específico” entretanto los procesos “son tutorías continuadas que se llevan a cabo semanalmente, en un horario regular, para atender aspectos diversos de la escritura” (Molina, 2015, p. 299). En ambos casos, debe completarse un formulario con información sobre el estudiante y las causas para acudir a tutoría.

En resumen, el CEJ desarrolla sus funciones y se le considera una buena práctica, permite instruir a la comunidad javeriana en el proceso de escritura académica; no únicamente a estudiantes, sino también a docentes. Los resultados, de las evaluaciones realizadas, son positivos se ha conseguido despertar la conciencia en torno a la escritura, planteándola como un proceso que debe aprenderse a lo largo de diferentes momentos de la vida. Igualmente, los estudiantes que recurren a los servicios del CEJ experimentan una sensación de libertad al expresar sus problemáticas, a los tutores acompañantes, en vista de que los éstos pasaron por situaciones similares. Por último, la página electrónica del CEJ ofrece una cantidad de materiales en torno a la escritura académica, que puede ser consultada desde cualquier parte del mundo.

3. Chile

La masificación de la universidad en Chile trajo consigo el incremento de la oferta académica, desencadenando un aumento en el acceso al nivel superior, de aquellos sectores de bajos recursos, que, generalmente, no podían ingresar a la universidad. Tal proceso de masificación tuvo sus comienzos durante 1985. Mediante créditos fiscales universitarios, los alumnos de escasos recursos pudieron pagar sus aranceles. En ese sentido, tal como apunta Bernasconi (2015) “la masificación es financiada en Chile básicamente por los propios estudiantes y las familias, bajo la regla de que quienes se benefician deben compartir con el Estado el costo de su educación superior por medio del pago de aranceles” (p. 59). Lo anterior supuso una gran carga económica para los colegiales de sectores menos favorecidos, quienes, además, presentaron complicaciones para integrarse en la cultura universitaria y cumplir con los trabajos solicitados en el nivel superior.

Por lo anterior, y con la intención de impulsar la inclusión de los alumnos, la Pontificia Universidad Católica de Chile desarrolló iniciativas de apoyo a “estudiantes que históricamente, no habían podido acceder a la educación superior”. Para esto, se trabajó en una “política pro inclusión que cuenta con los siguientes ejes centrales: difusión y admisión, financiamiento y becas, inserción y apoyo académico e integración y vida universitaria” (Sánchez y Montes, 2016, p.76).

Uno de los principales proyectos de esta política es el Programa Talento e Inclusión, se admiten alumnos “provenientes de colegios municipales y particulares subvencionados que no alcanzan el puntaje requerido para ingresar a la universidad, pero son estudiantes de excelencia en sus contextos” (Sánchez y Montes, 2016, p. 76). Adicionalmente se desplegaron cursos de desarrollo de habilidades comunicativas, algunos de ellos con carácter de obligatoriedad para estudiantes de los primeros años de las Unidades Académicas de Filosofía, Derecho o Ciencias Naturales y Matemáticas, están integrados en los planes de

estudios de estas carreras; mientras los cursos restantes son optativos para cualquier estudiante de la Pontificia y son de carácter virtual.

Las iniciativas anteriores, así como las asesorías realizadas por parte de la Facultad de Letras, a otras unidades académicas; formación de docentes, con miras a mejorar las habilidades lecto-escritoras de sus estudiantes y el Diplomado de Alfabetización Académica, “confluyeron en el Programa de Lectura y Escritura Académicas como organismo oficial, que declaró, que su trabajo consiste en asociarse con otras escuelas, facultades o académicos para diseñar estrategias de escritura en las disciplinas y a través del currículum” (Sánchez y Hugo, 2015, p.118).

Los sustentos teóricos del Programa de Lectura y Escritura Académicas (PLEA) son movimientos como *Writing Across the Curriculum* (WAC) y *Writing in the Disciplines* (WID). Corrientes que “plantea la necesidad de incorporar la escritura como instrumento epistémico, de manera continua y transversal durante la formación en educación superior” y “propone la inclusión de tareas de escritura disciplinar, de manera que faciliten la incorporación del alumnado a las convenciones genéricas, de estilo y registro de su ámbito particular de conocimiento” (Ávila, González y Peñalosa, 2013, p. 541), respectivamente. En esa misma línea Sánchez y Hugo (2015) apuntan: “la lectura y escritura son el modo de comunicación científica por excelencia” (p.119). Consecuentemente el PLEA, ofrece materiales de apoyo en el proceso de escritura, para los estudiantes de pregrado, con intención de crear una universidad inclusiva (Sánchez y Hugo, 2015).

En tal sentido, el PLEA, estableció como objetivo principal “apoyar a los estudiantes en su proceso de inserción a las prácticas discursivas propias del ámbito académico a partir del trabajo de la lectura, la escritura y la oralidad disciplinares” (Pontificia Universidad Católica de Chile). Como objetivos específicos se ubican los siguientes:

- “Entregar herramientas de comunicación académica a los estudiantes de la universidad, en las dimensiones de lectura, escritura y comunicación oral”. (Pontificia Universidad Católica de Chile).

- “Brindar apoyo y asesorías a docentes dentro de carreras en la universidad para el diseño de estrategias de enseñanza y evaluación de habilidades de comunicación académica a lo largo del currículum” (Pontificia Universidad Católica de Chile).

Para alcanzar los objetivos establecidos, se plantean: cursos de servicio, intervenciones curriculares, recursos de auto instrucción para docentes y talleres para docentes.

Por un lado, los cursos de servicio pueden ser de carácter obligatorio u optativo. Los obligatorios son impartidos durante el primer año de las licenciaturas, tal es el caso de los cursos ofrecidos por las “Unidades Académicas de Teología, Derecho, *College* Ciencias Naturales y Matemáticas, *College* Ciencias Sociales e Ingeniería, así como también los cursos que ofrece para la nivelación académica y para PACE” (Pontificia Universidad Católica de Chile). Mientras que los cursos optativos se imparten de forma virtual a los estudiantes que los soliciten. Ambos pretenden desarrollar habilidades de lectura, escritura y oralidad.

En cuanto a las estrategias desarrolladas para brindar soporte a los docentes, se ubican las intervenciones curriculares, talleres para docentes o recursos de auto instrucción; mediante los cuales se dan a conocer metodologías para trabajar con la escritura como herramienta de aprendizaje y brindar soporte a los alumnos en el proceso de escritura. Algunos ejemplos de intervenciones curriculares son: el Taller de escritura para estudiantes del Magíster en Traducción, Capacitación en Alfabetización Académica a docentes de Educación, Campus Villarrica.

El PLEA logró consolidarse con el paso de los años; las acciones realizadas han sido bien recibidas y han tenido un impacto positivo. Tal es el caso de los cursos obligatorios y optativos que han generado un “incremento significativo en el nivel de aprobación de alumnos en el Examen de Comunicación Escrita, prueba de comunicación que funciona como prerrequisito para el egreso de todos los

estudiantes de esta institución” (Sánchez y Hugo, 2015, p.125). Adicional a lo anterior, Sánchez y Montes (2016) señalan que el Curso de Desarrollo de Habilidades Comunicativas para estudiantes de *College* Ciencias Sociales facilitó la adaptación de los estudiantes a la nueva cultura académica, mediante la enseñanza de la forma de trabajo y evaluación en el nivel superior, herramientas generales de escritura, estrategias para registrar la información de las lecturas, sobre todo propició la reflexión en torno al propio proceso de escritura, esta última es un proceso y no un producto.

4. México

En el contexto mexicano también se han realizado esfuerzos importantes en cuanto a alfabetización académica se refiere, por ejemplo: el Centro de Escritura (CREA) del Tecnológico de Monterrey o el Área de Escritura Académica de la Licenciatura de en Enseñanza de Lenguas de la Universidad Autónoma de Tlaxcala o el Centro de Escritura Académica y Pensamiento Crítico (CEAPC), de la Universidad de las Américas Puebla (UDLAP), ubicada en la ciudad de Cholula, de la misma entidad. Para el presente trabajo he seleccionado la última propuesta para analizarla, en las próximas líneas se da a conocer el contexto de la UDLAP, de manera prioritaria los antecedentes, servicios ofrecidos, cobertura y resultados del CEAPC.

La Universidad de las Américas Puebla (UDLAP) fue fundada en 1940, bajo el nombre *de Mexico City College*, cuenta con más de 80 años de experiencia y es “una de las más prestigiosas instituciones privadas de educación superior en México”. (Universidad de las Américas, s.f.). Avalada por acreditaciones internacionales como *Southern Association of Colleges and Schools Commission on Colleges* (SACSCOC) y en México por la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES). Está organizada en cinco escuelas: Artes y Humanidades, Ciencias Sociales, Ciencias, Ingeniería y Negocios y Economía, ofertan más de setenta programas de estudio de licenciatura y posgrado. Los alumnos de dicha institución, en su mayoría, provienen de la clase media y alta,

lo que se traduce en condiciones adecuadas para un rendimiento académico alto y eficiencia terminal positiva (Sánchez, 2016).

A pesar de lo anterior, se detectaron problemas de redacción en los alumnos; lo que motivó la implementación de dos cursos obligatorios de Español: Argumentación académica y Comunicación académica y científica, con intención de que “los alumnos adquieran habilidades discursivas y de pensamiento crítico” (Sánchez, 2016, p. 52). A pesar de ello los resultados fueron poco alentadores y fue como “se planteó el proyecto de un centro de escritura” (Corte, 2015, p. 56).

La propuesta de crear el centro de escritura tuvo lugar en marzo de 2007, para atender problemas relacionados con la redacción de textos. Inicialmente tuvo como bases teóricas la enseñanza gramatical, macroestructura y superestructura de los textos, posteriormente éstos fueron sustituidos por el “modelo de pensamiento crítico, basado en la propuesta de *The Foundation fo Critical Thinking*” (Sánchez, 2016, p.54). Igualmente, en una primera etapa, se seguiría la pauta de centros como el de la Universidad de Princeton o el de la Washington State University y proporcionaría asesorías únicamente a estudiantes que las necesitaran. En un segundo momento se extenderían los servicios a toda la comunidad universitaria.

Conviene señalar que el programa tuvo un comienzo flojo. Pocos alumnos acudían al CEAPC, “algunos profesores ofrecieron puntos extras por asistir a asesorías” (Corte, 2015, p. 59). Lo anterior trajo consigo un incremento en las asistencias, pero ocasionó que los profesores no se dieran abasto para atender a los estudiantes, en su mayoría, asistían por el interés en los puntos extras. Además, evidenció la necesidad de crear expedientes para llevar un registro de los alumnos y los temas tratados en asesorías. Incluso, dio pie a la creación de un sitio web con material de apoyo para la redacción de discursos académicos.

En el portal oficial del CEAPC, se encuentra la siguiente definición del centro:

espacio académico físico y virtual de apoyo para alumnos, profesores y administrativos de la UDLAP que deseen mejorar sus habilidades para escribir y leer textos académicos, desarrollar su pensamiento crítico y desempeñarse como oradores. El objetivo principal es que los miembros de la comunidad de la UDLAP tengan a la mano información sobre convenciones académicas para la investigación y la producción de textos especializados. Así como fomentar practicas significativas de lectura, escritura y comunicación oral en el medio universitario; es decir, facilitar el desarrollo de estrategias adecuadas para la producción y la recepción crítica del discurso académico (UDLAP, s.f.).

Brinda los servicios enlistados a continuación:

- Tutorías personalizadas: diálogos personalizados con un profesor de Primera Lengua, quien ayudan a resolver dudas sobre escritura y expresión oral, más que corregir textos, orienta el proceso de revisión.
- Talleres especializados: versan sobre diversos temas como lo son: puntuación, plagio, comprensión lectora, argumentación y complementan los cursos de Primera Lengua.
- Ciclos de pláticas: algunos expertos, miembros de la comunidad universitaria, comparten sus experiencias como lectores y sus prácticas.
- Club de lectura: en éste se comparte la emoción, comentarios y reflexiones por la lectura, con otros aficionados.
- El libro y el autor del semestre: tras seleccionar el libro de un autor vivo, se organiza un conversatorio con él, al cual puede asistir toda la comunidad universitaria.

El CEAPC permitió la mejora del proceso de lectura y redacción de los alumnos de la UDLAP, a través de a través de cursos, talleres, asesorías sobre temas como puntuación, ortografía, argumentación y formas de citar, También posibilitó desarrollar la forma de investigar y sustentar la información. A pesar de ello,

los estudiantes no tienen claridad en los objetivos del área ni la función que cumple la escritura como herramienta intelectual y mecanismo identitario en su formación académica y profesional. Las habilidades desarrolladas no logran transferirse a los cursos disciplinares y el proceso de enculturación se ve interrumpido (Corte, 2015, p. 65).

En otras palabras, los recursos de los que dispone el Centro de Escritura y Pensamiento Crítico permiten remediar problemas de escritura, fuera de las disciplinas, sin destacar el potencial epistémico de la misma.

Semejanzas

En las próximas líneas se presenta un análisis de las principales coincidencias entre las propuestas de alfabetización académica emprendidas por Argentina, Colombia, Chile y México. Las similitudes fueron organizadas en las categorías: objetivo, elementos teórico-metodológicos, contenidos, sujetos, estrategias, recursos virtuales y resultados. Estas categorías son presentadas en la siguiente tabla, concentra la información correspondiente a cada una de las iniciativas.

Tabla 1. Propuestas de alfabetización académica en países latinoamericanos				
Categorías	PRODEAC Argentina	CEJ Cali Colombia	PLEA Chile	CEAPC México
Objetivo	“Favorecer el desempeño académico mediante el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en el nivel superior.	“Desarrollar estrategias innovadoras de fortalecimiento de la lectura, escritura y oralidad académica a	“Apoyar a los estudiantes en su proceso de inserción a las prácticas discursivas propias del ámbito académico a	“Facilitar el desarrollo de estrategias adecuadas para la producción y la recepción crítica del

	Así como asistir a docentes en la planificación, asignación y evaluación de tareas escritas”	través de metodologías sistemáticas centradas en el escritor para contribuir a la consolidación de un campo disciplinar propio de Latinoamérica”.	partir del trabajo de la lectura, la escritura y la oralidad disciplinares”	discurso académico”.
Elementos teórico metodológicos	Lingüística Sistémica Funcional. Teoría del Género y Discurso. <i>Writing across the curriculum</i> (WAC). <i>Writing in the disciplines</i> (WID). Co-docencia.	Movimientos anglosajones. Tutoría entre pares. Aspectos textuales.	<i>Writing across the curriculum</i> (WAC). <i>Writing in the disciplines</i> (WID).	Enseñanza gramatical. Macroestructura y superestructura de los textos. Modelo de pensamiento crítico. Tutoría

Contenidos	Planificación, redacción y revisión de textos. Características de géneros académicos. Convenciones de textos académicos. Lectura y escritura de textos académicos.	Búsqueda y organización de información. Revisión y corrección de borradores. Características de géneros académicos. Aspectos textuales: puntuación, acentuación, cohesión, coherencia.	Lectura, escritura y oralidad. Convenciones académicas dentro de las disciplinas. Metodologías de trabajo con la escritura como herramienta de aprendizaje.	Convenciones académicas. Estructuras textuales y discursivas: comprensión lectora, puntuación, acentuación, plagio, argumentación Proceso de escritura. Comunicación oral.
Sujetos	Estudiantes y profesores disciplinares.	Estudiantes, profesores, investigadores, comunidad académica.	Estudiantes y docentes.	Alumnos, profesores y administrativos de la UDLAP.
Estrategia	Talleres y cursos de lectura y escritura, material de autoaprendizaje.	Tutorías, procesos, talleres, recursos educativos digitales.	Cursos de servicio, cursos de desarrollo de habilidades comunicativas, intervenciones curriculares,	Tutorías personalizadas, talleres especializados, ciclos de plática y club de lectura, así como recursos virtuales.

			talleres para docentes y recursos de auto instrucción.	
Recursos virtuales	El portal oficial del PRODEAC dispone de materiales gratuitos de consulta sobre exposición oral, formas de citar, cómo realizar informes o posters académicos, entre otros.	El CEJ cuenta con una amplia lista de material de consulta sobre el proceso de escritura, manuales normas APA, géneros académicos, acentuación, argumentación.	El PLEA pone a disposición de los docentes, materiales de online para diseñar tareas de escritura, apoyar en la realización de tareas de escritura y en la revisión de las mismas.	Los materiales de autoestudio, del PLEA, giran en torno a ortografía, modelos de cita y referencia, géneros escritos, pensamiento crítico y otros tantos.
Resultados	El programa ha tenido resultados positivos, puesto que ha permitido una mejora en las habilidades discursivas de los estudiantes, así como la	El CEJ es considerado como una buena práctica que permite instruir a la comunidad académica de la PUJ Cali, en procesos de	Los esfuerzos realizados por el PLEA han sido bien recibidos entre la comunidad del a Pontificia, puesto que ha facilitado	EL CEAPC es un caso de éxito puesto que ha favorecido la mejora en el proceso de lectura y escritura de la comunidad académica.

	concientización de los mismos en torno al proceso de escritura.	escritura. Así como la reflexión en torno a la redacción de textos.	la adaptación de los estudiantes a las convenciones académicas, así como reflexionar sobre la escritura.	
--	---	---	--	--

Fuente. Archivo de investigación.

Una lectura de la tabla anterior permite observar que los objetivos perseguidos por los centros de escritura son diferentes. Por ejemplo, en Argentina y Chile se busca favorecer el desempeño académico en el nivel superior, así como apoyar a los estudiantes en el proceso de inserción a las prácticas discursivas del nivel superior, mediante el desarrollo de habilidades de lectura, escritura y oralidad, respectivamente. Mientras en Colombia y México se pretende facilitar el desarrollo de habilidades lecto-escritoras para la producción y recepción del discurso académico, correspondientemente. A pesar de las diferencias enunciadas, las cuatro propuestas convergen en el desarrollo de habilidades de lectura, escritura y oralidad (en menor medida).

La palabra desarrollo, proviene del griego ανάπτυξη (anáptise) y se puede traducir como “desenvolver” o también “descubrir”. Por lo anterior, se puede deducir que los centros de escritura parten de la existencia de las habilidades lecto-escritoras en los alumnos, adquiridas a lo largo de los casi trece años de educación preuniversitaria (educación inicial, primaria y media).

Conviene hacer la acotación de la distribución de los niveles educativos en Argentina, Chile, Colombia y México, tal como se muestra en la tabla:

Tabla 2. Niveles educativos				
Niveles	Argentina	Colombia	Chile	México
Educación inicial	“Unidad pedagógica que ofrece educación a niños entre los 45 días y hasta los cinco años de edad. El tramo obligatorio de escolarización se inicia a los 4 años”	Abarca desde el nacimiento y hasta los 6 años. Comprende pre-jardín, jardín y transición, éste último de carácter obligatorio.	Educación parvularia o preescolar, disponible para niños de 3 meses a 6 años. No es de carácter obligatorio.	La educación básica está integrada por tres niveles: preescolar, primaria y secundaria. En sus tres grados, en la educación preescolar se atiende a niños de tres a
Educación primaria	“Unidad pedagógica que ofrece educación a los niños y niñas a partir de los 6 años y hasta los 11 o 12 años, según la provincia”. De carácter obligatoria.	“La educación básica obligatoria corresponde a la identificada como educación primaria y secundaria; comprende nueve (9) grados, desarrollada en dos ciclos: primaria de	Tiene una duración de 8 años y es obligatoria para todos los alumnos de 6 a 13 años.	cinco años. El nivel primaria tiene seis grados. De acuerdo con los datos oficiales incorpora a niños de seis a 12 años. La educación secundaria se imparte en tres grados. Da cobertura a

		cinco grados y secundaria de cuatro grados”.		jóvenes de 13 a 15 años.
Educación media	“Unidad pedagógica que ofrece educación a los niños, niñas y adolescentes que completaron la educación primaria. La edad de referencia abarca desde los 12/13 años hasta los 17 años, según la provincia”.	“La educación media tendrá el carácter de académica o técnica, con duración de dos años. La educación media tendrá el carácter de académica o técnica. A su término se obtiene el título de bachiller que habilita al educando para ingresar a la educación superior en cualquiera de sus niveles y carreras”.	Está enfocada en alumnos de 14 a 18 años. Tiene una duración nominal de 4 años y se divide en dos ciclos de 2 años, se distingue entre formación humanística o técnico profesional.	La educación media superior comprende el nivel bachillerato y la educación profesional técnica. El bachillerato se imparte generalmente en tres grados, aunque existen programas de estudio de dos y de cuatro años. En la educación profesional técnica existen programas de dos hasta cinco años, aunque la mayoría son de tres grados.

				Se orienta a la formación para el trabajo técnico y casi todos los programas son de carácter terminal.
--	--	--	--	--

Fuente. Archivo de investigación.

En la tabla anterior se observa que los alumnos de los cuatro países realizan, en promedio, 13 años de estudios preuniversitarios (correspondientes a educación preescolar, básica y media). Durante ese tiempo cursan asignaturas como Lengua Materna (Español) en México, Lengua Castellana en Colombia, Lenguaje y Literatura en Chile y Practicas del Lenguaje en Argentina, a través de éstas se espera que los alumnos adquieran y desarrollen habilidades que les permitan establecer relaciones entre contenidos diversos, realizar inferencias a partir de la lectura de comprensión, así como expresarse de forma escrita, argumentar y sustentar opiniones. Para ilustrar mejor lo anterior véanse las siguientes figuras sobre los mapas curriculares de algunos países.

Figura 1.

Mapa curricular educación preescolar, primaria y secundaria en México

Mapa curricular

Preescolar Primaria Secundaria **Mapa completo**

Componente curricular	Nivel educativo			Nivel educativo						Nivel educativo		
	Preescolar			Primaria						Secundaria		
	Grado escolar			Grado escolar						Grado escolar		
	1º	2º	3º	1º	2º	3º	4º	5º	6º	1º	2º	3º
Lenguaje y Comunicación				Lengua Materna (Español/Lengua Indígena)						Lengua Materna (Español)		
				Segunda Lengua (Español/Lengua Indígena)								

Tomada de (Secretaría de Educación Pública, 2022)
<https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/index.html>

Figura 2.

Mapa curricular educación media superior bachillerato general

Ubicación de la asignatura

1er. Semestre	2º. Semestre	3er. Semestre	4º. Semestre	5º. Semestre	6º. Semestre
Taller de Lectura y Redacción I	Taller de Lectura y Redacción II	Literatura I	Literatura II	Todas las asignaturas de 5º. semestre de los componentes básico y propedéutico	Todas las asignaturas de 6º. semestre de los componentes básico y propedéutico
Inglés I	Inglés II	Inglés III	Inglés IV		
Informática I	Informática II				
Metodología de la Investigación		Todas las asignaturas de 2º. semestre	Todas las asignaturas de 3er. semestre		
Todas las asignaturas de 1er. semestre		FORMACIÓN PARA EL TRABAJO			
TUTORÍAS					

Tomada de (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2022)
<http://sems.gob.mx/curriculoems/programasdeestudio/>

Figura 3.

Objetivo educación básica chilena

Su objetivo es que los alumnos adquieran las habilidades comunicativas que son indispensables para desenvolverse en el mundo y para integrarse en una sociedad democrática de manera activa e informada.

Niveles: 1° 2° 3° 4° 5° 6° 7° 8° 1M 2M 3M 4M

Tomada de (Ministerio de educación, 2022)
https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/Programas/#doc_hc

No obstante, los estudiantes que llegan al nivel superior evidencian claros problemas para comprender y redactar textos, más aún para analizar, interpretar, inferir o relacionar información, impidiendo la apropiación del conocimiento en las diferentes disciplinas. De ahí que los centros de escritura recuperaran los siguientes elementos teórico-metodológicos: *Writing Across de Curriculum* (WAC), *Writing in the Disciplines* (WID) y Lingüística Sistémico Funcional (SFL), Macroestructura y Superestructura de los textos, tutoría y co-docencia, para sustentar su trabajo.

Por un lado, en Argentina, Colombia y Chile los conceptos dominantes son WAC, WID y SFL, estas corrientes sugieren la integración de la lectura y escritura en las tareas solicitadas en el nivel superior, como medios para alcanzar el aprendizaje y adquirir las convenciones culturales del contexto académico. Adicionalmente, el PRODEAC lleva a cabo su trabajo bajo la modalidad de co-docencia, es decir una pareja pedagógica (conformada por un docente disciplinas y otro de primera lengua) eligen los textos a revisar y actividades por realizar a lo largo del semestre.

Por otro lado, la noción de tutoría está presente en Colombia y México. En Colombia los estudiantes de pregrado con mayor desarrollo de habilidades lecto-escritoras son quienes orientan el proceso de escritura de los alumnos que recurren al centro. En México, los docentes de primera lengua atienden las dudas de los alumnos que visitan el CEAPC y los conducen en la labor de redactar y corregir textos. Salvo las

diferencias, en ambos casos, la intención es guiar a los estudiantes en el camino para redactar y modificar un texto, más no señalar errores o hacer correcciones descontextualizadas.

En ese mismo sentido, otros elementos teórico-metodológicos identificados en las cuatro iniciativas son: aspectos textuales, macroestructura y superestructura de los textos y pensamiento crítico. De la mano con lo anterior se encuentran los contenidos que se abordan en cada centro de escritura. Uno de los temas principales es el proceso de escritura, es decir, la planificación, redacción y revisión de textos. Además, se contemplan características de los textos académicos, por añadidura se revisan normas de citación y aspectos textuales.

Los temas mencionados previamente son revisados en los talleres, cursos y tutorías impartidas por los centros de escritura: principales estrategias para alcanzar los objetivos planteados al momento de la creación de cada uno de ellos. Tal es el caso del PRODEAC, ofrece talleres y cursos de lectura y escritura y capacitación en la incorporación de la lectura y escritura como medios para alcanzar el aprendizaje, para los docentes disciplinares. En tanto el CEJ brinda acompañamiento a los estudiantes de pre y postgrado, profesores, investigadores o colaboradores de la institución, a través de tutorías individuales o grupales; presenciales o a distancia y talleres. Por su parte el PLEA imparte cursos a los alumnos para que desarrollen habilidades comunicativas en el seno de los diferentes campos de estudio. Asimismo, cuenta con talleres para docentes de la UC o realiza intervenciones curriculares en las unidades académicas que las soliciten. Finalmente, el CEAPC brinda asesorías personalizadas a los estudiantes de la UDLAP, los tutores orientan el proceso de escritura y revisión del escrito. Igualmente propone talleres especializados sobre temas claves de escritura y expresión oral, además de poner a disposición de sus docentes, recursos en línea.

En las líneas anteriores se puede advertir que los estudiantes de cada una de las instituciones universitarias son el principal foco de atención, posteriormente los

docentes y en última instancia, los investigadores o colaboradores. Dicho de otro modo, los principales sujetos a quienes van dirigidos los esfuerzos de los centros de escritura son los alumnos, segundo, los docentes y tercero, el resto de la comunidad universitaria.

Obsérvese también que los centros de escritura ponen a disposición del público en general, materiales de consulta sobre ortografía, puntuación, planificación de escritura, citación, géneros académicos, entre otros. Se puede acceder a ellos a través de los portales oficiales de cada uno. Cabe destacar que algunos de estos sitios tienen un catálogo más amplio, tal es el caso del CEJ.

Figura 4.

Recursos del Centro de Escritura Javeriano



Tomada de (Pontificia Universidad Javeriana Cali, s/f)
<https://www2.javerianacali.edu.co/centro-escritura#gsc.tab=0>

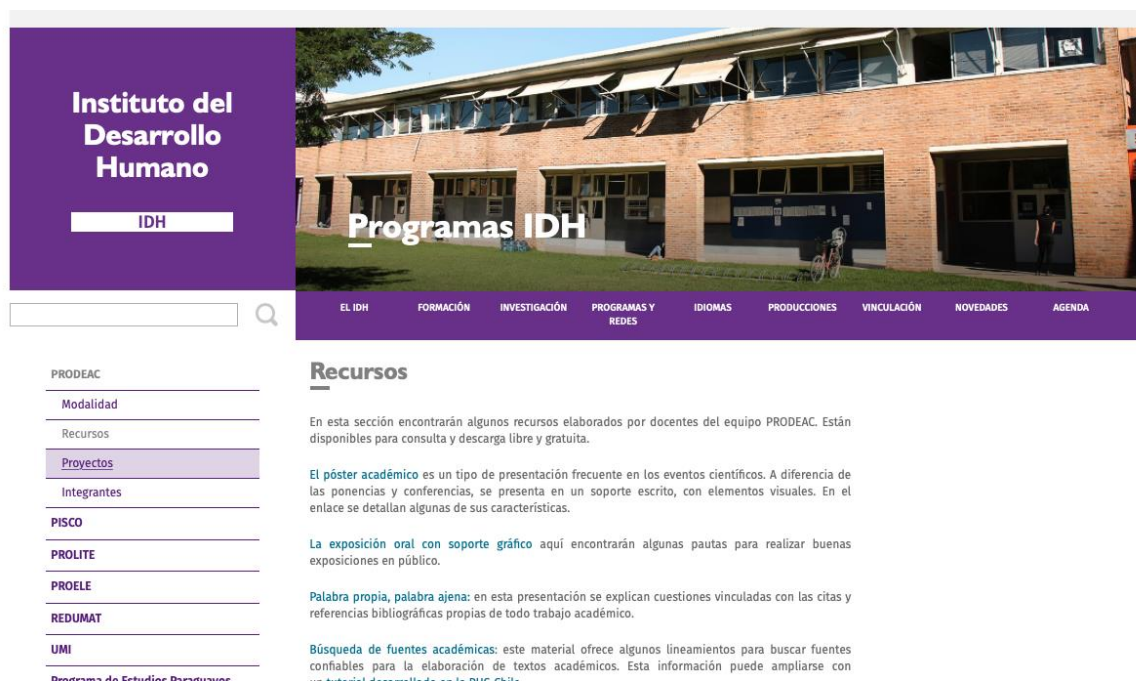
Como se muestra en la imagen anterior, los recursos virtuales del CEJ están organizados en diferentes categorías, se pueden hallar infografías sobre la planeación del texto, aspectos sobre las normas APA, así como videos con

características de los géneros académicos, basta con posicionar el cursor sobre la pestaña de recursos para visualizar las diferentes categorías.

Igualmente, el PRODEAC y CEAPC, facilitan presentaciones, infografías o videos, en torno a géneros académicos, expresión oral, ortografía o citación, para muestra las siguientes ilustraciones:

Figura 5.

Recursos virtuales PRODEAC



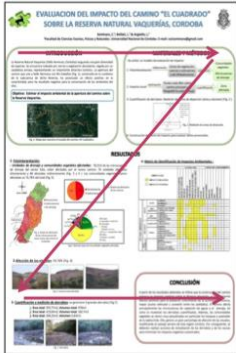
Tomado de (Universidad Nacional General Sarmiento, 2022) <https://www.ungs.edu.ar/idh/programas-idh/programa-de-desarrollo-de-habilidades-de-lectura-y-escritura-academica>

Figura 6.

El poster académico

¿CÓMO SE LEE?

- La lectura se realiza de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo.
- Tienen mayor impacto visual los elementos que se encuentra arriba y a la derecha.



El diagrama muestra un informe de impacto ambiental con secciones como 'CONCLUSIÓN', 'RECOMENDACIONES' y 'RESUMEN'. Una flecha roja diagonal indica el camino de lectura desde el inicio hasta la conclusión.

Tomado de (Universidad Nacional General Sarmiento, 2022)
<https://www.ungs.edu.ar/idh/programas-idh/programa-de-desarrollo-de-habilidades-de-lectura-y-escritura-academica>

Figura 7.
 Recursos CEAPC



UDLAP

CONÓCEMOS ASESORÍAS **RECURSOS** EVENTOS PREGUNTAS FRECUENTES INGLÉS 🔍

- ESTRUCTURAS TEXTUALES Y DISCURSIVAS - NIVEL TEXTUAL
- LÉXICO (ORTOGRAFÍA)
- SINTÁCTICO
- ESTRUCTURAS RETÓRICAS
- ESTRUCTURAS TEXTUALES Y DISCURSIVAS - GÉNEROS DISCURSIVOS
- GÉNEROS ESCRITOS
- GÉNEROS ORALES

- HACIA UNA UNIVERSIDAD LIBRE DE PLAGIO
- ¿PLAGIAR ES A TODO DAR?
- MATERIAL DE CONSULTA
- MODELOS DE CITA Y REFERENCIA
- TALLERES Y CONFERENCIAS

- RECURSOS DE CONSULTA
- PENSAMIENTO CRÍTICO
- REVISTA DIGITAL ESPORA

- RECURSOS EN LÍNEA PARA PROFESORES
- BLACKBOARD
- PORTAFOLIOS PRIMERA LENGUA

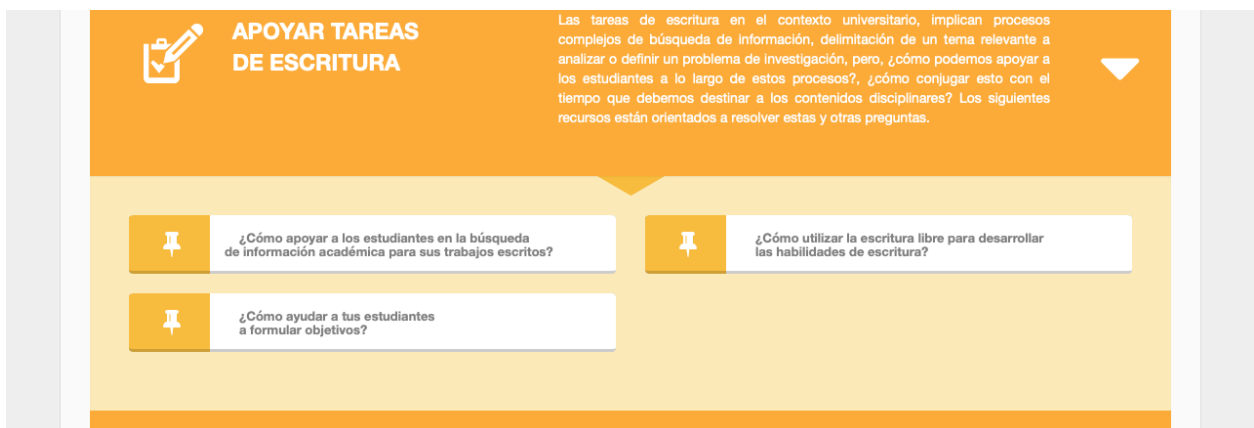
Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO

Tomado de (Universidad de las Americas Puebla , 2022)
<https://www.udlap.mx/centrodeescritura/>

Caso muy diferente es el PLEA, el cual ofrece recursos online para docentes y no para alumnos. Los recursos constan de presentaciones sobre cómo diseñar o retroalimentar tareas de escritura.

Figura 8.

Recursos de auto instrucción para docentes



Tomada de (Pontificia Universidad Católica de Chile , 2022)
<http://escrituradisciplinar.uc.cl/recursos>

Figura 9. Retroalimentación tareas de escritura

¿CÓMO ENTREGAR BUENA RETROALIMENTACIÓN SOBRE LA ESCRITURA DE LOS ESTUDIANTES?

PRESENTACIÓN

Entregar retroalimentación sobre las tareas de escritura de nuestros estudiantes es una tarea compleja. Esto se vuelve más complicado aún si vemos que los estudiantes no consideran algunos de los comentarios que les hacemos, ¿cuál es el origen de este problema? Es posible que algunos estudiantes no tomen en cuenta la retroalimentación del profesor, pero la mayoría de nuestros alumnos en realidad no saben cómo interpretar el *feedback* que les entregamos.

En efecto, la investigación muestra que muchos estudiantes no comprenden con certeza a qué se refiere el profesor con sus retroalimentaciones escritas (Goodman & Swann, 2003). La buena noticia es que es posible identificar algunos criterios para hacer más útil, certero y apropiado el *feedback* que entregamos a los estudiantes sobre sus textos escritos. ¡Conoce algunas estrategias en este recurso!



SELECCIONA UN CONJUNTO DE TEMAS QUE COMENTARÁS EN TU RETROALIMENTACIÓN

Tomada de (Pontificia Universidad Católica de Chile , 2022)
<http://escrituradisciplinar.uc.cl/images/Recursos/Cmo-entregar-buena-retroalimentacin-sobre-la-escritura-de-los-estudiantes-.pdf>

Por lo que se refiere a los resultados de las propuestas revisadas, es difícil argumentar si éstos han sido positivos o negativos, puesto que en este trabajo no se ha realizado un seguimiento que permita evaluar el cumplimiento de los objetivos establecidos por cada uno de ellos. Sin embargo, las cuatro iniciativas coinciden en considerarse a sí mismas como casos de éxito. Por medio de sus intervenciones no solo han contribuido en la mejora de las habilidades lecto-escritoras de sus alumnos, también han facilitado el proceso de integración al nivel superior e incluso han propiciado. Al mismo tiempo han motivado la reflexión tanto de estudiantes y docentes disciplinares en torno al proceso de escritura como herramienta para alcanzar el aprendizaje. Así pues, en el mismo afán de incrementar las habilidades

de comunicación de los estudiantes o docentes, los centros cuentan con su respectiva página oficial en la que pueden acceder a materiales de estudio e incluso solicitar asesorías.

Conclusiones

Conclusiones

La realización de la presente investigación conduce a las siguientes conclusiones:

El enfoque de las cuatro iniciativas de alfabetización académica es:

- a) Inclusivo
- b) Escritura a través en las disciplinas
- c) Remedial

Por un lado, los centros de escritura de Argentina, Colombia y Chile orientan sus esfuerzos en la inclusión educativa mediante el desarrollo de habilidades comunicativas que permitan comprender y producir textos académicos en la universidad. Los centros de escritura argentino y chileno buscan alcanzar lo anterior es a través de la integración de la lectura y escritura en todas las actividades de aprendizaje de las diferentes disciplinas, a lo largo de la carrera. En otras palabras, el PRODEAC y PLEA consideran la escritura como herramienta epistémica, permite aprender los contenidos de las asignaturas y características propias de los textos académicos.

En tanto, el CEJ en Colombia también se enfoca en la inclusión educativa, pero al igual que el CEAPC en México, presenta una perspectiva mayormente remedial, las tutorías son impartidas a los alumnos solicitantes y se llevan a cabo de manera externa a los contenidos de las disciplinas, es decir, los alumnos acuden a los centros de escritura en busca de ayuda sobre un tema específico y los tutores del CEJ y CEAPC, respectivamente, los acompañan en la planificación, producción y revisión de textos. Por último, los centros ponen de manifiesto, en sus portales

oficiales, el énfasis en los alumnos de nuevo ingreso o aquellos en proceso de elaboración de su trabajo de grado.

En cuanto a la lectura y escritura académica, son dos prácticas ubicadas en el seno de la educación superior, indispensables para adquirir conocimientos y desenvolverse al interior de la comunidad académica. Por medio del texto no solo se aprenden los contenidos de las disciplinas, también se adquieren las características y convenciones de la cultura académica; es la vía de comunicación, interacción y aprendizaje de la dinámica académica. Dicho de otra manera, la lectura y escritura son herramientas de aprendizaje y de transformación del propio saber.

En cuanto a los resultados, los cuatro centros reportaron efectos positivos. En términos generales, los alumnos evidenciaron una mejoría en la redacción de textos académicos derivado de los conocimientos adquiridos sobre aspectos textuales, características de géneros académicos, estrategias de búsqueda, organización y análisis de información o normas de citación. Asimismo, se incrementó el nivel de comprensión de la bibliografía de las asignaturas. No obstante, el carácter remedial las propuestas CEJ y CEAPC impidieron la transferencia de conocimientos a otros ámbitos de la vida de los estudiantes, incluso no contribuyeron al proceso de enculturación de éstos.

Contrario a lo anterior, el PRODEAC y PLEA desarrollaron estrategias en el terreno de las mallas de las disciplinas, contribuyó al despertar de la conciencia frente al error y en torno a la escritura, entendiéndola como un proceso que requiere de enseñanza a lo largo de la vida y a su vez como herramienta que permite el aprendizaje. A su vez, el asesoramiento de los docentes permitió la comprensión de temas disciplinares y la adquisición de conocimientos que más adelante pudieron transferirse al contexto laboral o privado. Por último, el trabajo efectuado en Argentina y Chile coadyuvó a la adaptación de los estudiantes a la cultura académica.

Las ideas enunciadas revelan la importancia de la lectura y escritura en la universidad debido al potencial epistémico de estas dos actividades. Es decir, la lectura y escritura, más que medios de comunicación o registro de la información, son herramientas que permiten estructurar el pensamiento, adquirir conocimientos y construir aprendizajes, mediante el despliegue de estrategias permiten llevar a cabo la labor de escribir y comprender textos.

Este trabajo de investigación ha permitido identificar en qué han consistido las iniciativas de alfabetización académica en Argentina, Colombia, Chile y México, así como entender la importancia de la lectura y escritura como herramientas para alcanzar el aprendizaje y organizar el pensamiento. Sin embargo, también aviva algunas inquietudes sobre la eficacia del método de enseñanza de la lectura y escritura a lo largo de la educación básica y media superior. Despierta el interés sobre qué tipo de actividades pueden llevarse a cabo en educación básica para potenciar la comprensión de textos o respecto a la forma cómo introducir textos de orden científico en nivel primaria o secundaria. Incluso sugiere llevar a cabo investigaciones complementarias para dar seguimiento a los resultados de las propuestas abordadas.

Referencias

- Aguado, J. (2004). La comunicación humana como producción, transformación y reproducción de sentidos. En *Introducción a las teorías de la comunicación y la información* (88-110). Universidad de Murcia: Departamento de Información y Comunicación. Facultad de Comunicación y Documentación.
- Aguilera M., S., & Boatto, Y. E. (2013). Seguir escribiendo... seguir aprendiendo: la escritura de textos académicos en el nivel universitario. *Zona Próxima*, (18),136-145
- Angulo, P; Bonilla, M; Huatuco, M; Melgar, G; Quito, C y Travezaño, M. (2021). *Comprensión y producción de textos académicos*. Impresos S.R.L. Perú. Recuperado el 16 de enero de 2022 de <https://www.scribd.com/document/507939408/Libro-Comprension-de-Textos-Academicos-1>
- ANUIES. (2021). *Anuario Estadístico de la Población Escolar en Educación Superior Ciclo escolar 2020-2021*. Recuperado el 20 de septiembre de 2021 de <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Ávila, N; González, P y Peñalosa, C. (2013). Creación de un Programa de Escritura en una Universidad Chilena: Estrategias para promover un cambio insitucional en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm, 57, pp. 537-560.
- Baena. P. (2017). *Metodología de la investigación. Serie integral por competencias*. México: Grupo editorial Patria.
- Bañales, G; Vega, N; Araujo, N; Reyna, A y Rodríguez, B. (2015). La enseñanza de la argumentación escrita en la universidad. Una experiencia de intervención con

estudiantes de Lingüística aplicada. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(66), pp. 879-910.

Bernasconi, A. (2015). La educación superior de Chile: Transformación, Desarrollo y Crisis. Santiago, Chile. Ediciones Universidad Católica de Chile. Recuperado de <https://www.scribd.com/read/463529017/La-educacion-superior-de-Chile-Transformacion-desarrollo-y-crisis>

Calle, L. y Ávila, N. (2019). Alfabetización académica chilena: revisión de investigaciones de una década. *Literatura y lingüística*. 455-482.

Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, algunas Alternativas Posibles. *Educere*, vol. 6, núm. 20, enero-marzo, 2003, pp. 409-420. Universidad de los Andes Mérida, Venezuela.

Cassany, D; Luna, M y Sanz, G. (1998). *Enseñar lengua*. Recuperado de <https://www.scribd.com/doc/289963722/Ensenar-Lengua-Daniel-Cassany-Et-Al>

Castelló, M. (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Grao, Barcelona.

Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 346-365.

Corte, C. (2015). Centro de escritura académica y pensamiento crítico CEAPC. En *Panorama de los Centros y Programas de Escritura en Latinoamérica*. (pp.55-61). Santiago de Cali: Sello Editorial Javeriano

Chong, I. (2007). Métodos y técnicas de la investigación documental en *Investigación y Docencia en Bibliotecología*. México. Facultad de Filosofía y Letras, Dirección General Asuntos del Personal Académico, Universidad Nacional Autónoma de México, 183 - 201. Recuperado de

http://ru.ffyl.unam.mx/bitstream/handle/10391/4716/12_IDB_2007_I_Chong.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Corbacho, A. (2006). Texto, tipos de texto y textos especializados. *Revista de Filología*. 77-90.

Dalurzo, M. y Gonzalez, L. (2005). El vocabulario y rendimiento académico. En Vázquez, G. (Eds.), *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos* (pp. 87-96). Edinumen. https://books.google.com.mx/books?id=PB4Bed3N_oMC&pg=PA150&dq=espa%C3%B1ol+con+fines+acad%C3%A9micos&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwjMspSJ-JL7AhUCKkQIHcqcCW8Q6AF6BAgOEAI#v=onepage&q=espa%C3%B1ol%20con%20fines%20acad%C3%A9micos&f=false

Gómez, L. (2011). Un espacio para la investigación documental. *Revista vanguardia psicológica*. 1 (2), 226-233.

Madariaga, J. (2015). *Técnicas de investigación documental*. Universidad Nacional de Nicaragua, Managua. Recuperado el 26 de septiembre de 2021 de <https://repositorio.unan.edu.ni/12168/1/100795.pdf>

Marín, M. (2006). *Alfabetización académica temprana*. Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/751-alfabetizacion-academica-tempranapdf-sSJKg-articulo.pdf>

Molina, V. (2015). *Panorama de los Centros y Programas de Escritura en América Latina*. Santiago de Cali: Sello Editorial Javeriano.

- Moyano, E. y Natale, L. (2012). Teaching Academic Literacy Across the University Curriculum as Institutional Policy; The case of the Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina). En *Writing Programs Worldwide. Profiles of Academic Writing in Many Places* (pp. 23-34). Estados Unidos de America: The WAC Clearinghouse.
- Natale, L.; Stagnaro, D.; Pérez, I. y Ríos, L. (2017). El Programa de Desarrollo de Habilidades de Lectura y Escritura a lo largo de la Carrera de la Universidad Nacional General Sarmiento, Argentina. En *Alfabetización académica. Un camino hacia la inclusión en el nivel superior* (pp. 161-200). Los Polvorines, Argentina: Ediciones UNGS.
- Navarro, F; Ávila, N y Cárdenas, M. (2018). Lectura y escritura epistémicas: movilizand o aprendizajes disciplinares en textos escolares. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, 1-13.
- Navarro, F. (2018). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. En *Formação de Professores Ensino, linguagens e tecnologias*. (pp.13-50). Porto Alegre, Brasil: Editora Fi.
- Nigro, P. (2006). Leer y escribir en la Universidad: propuestas de articulación con la escuela. *Educación y educadores*, 7(2), 119-127.
- Olave, G; Cisneros, M; Rojas, I. (2013). Deserción universitaria y alfabetización académica. *Educación y Educadores, Educación y Educadores*, 16(3),455-471. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/834/83429830004.pdf>
- Pontificia Universidad Católica de Chile. (s.f.). *Programas Académicos Facultad de Letras. Programa de Lectura y Escritura Académicas – PLEA*. Recuperado de <http://programas.lettras.uc.cl/index.php/programa-de-lectura-y-escritura-academica>

Pontificia Universidad Javeriana Cali. (s.f.). *Centro de Escritura Javeriano*. Recuperado de <https://www2.javerianacali.edu.co/semilleros/centro-de-escritura-javeriano#gsc.tab=0>

Portal Académico CCH. (s/f). Fichas de trabajo. Recuperado de <https://e1.portalacademico.cch.unam.mx/alumno/tlriid2/unidad3/fichasdeTrabajo>

Reyes, S. (2020). La escritura académica en el marco de la investigación sobre educación normal en México. *Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*. 7(12),45-62.

Rojas R. (1976). Elaboración del marco teórico y conceptual de referencia. En *Guía para realizar investigaciones sociales*. (pp.89-95). D.F., México, Plaza y Valdés editores.

Roldán, E. (2017). La tutoría: una experiencia de alfabetización académica. Recuperado de <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0258.pdf>

Rosas, E. (2006). El texto académico: una aproximación a su definición. *Revista Voces: tecnología y pensamiento*. 1 (2),127-135.

Sánchez, E. (1993). La psicología de la comprensión de textos. En *Los textos expositivos* (pp. 33-105). Madrid, España. Santillana.

Sánchez, M. (2016). El Área de Primera Lengua de la Universidad de las Américas Puebla, México. En *Alfabetización académica. Un camino hacia la inclusión en el nivel superior* (pp.47-74). Los Polvorines, Argentina: Ediciones UNGS.

Sánchez, S.; Ortega, M. y Morales, L. (2017). Enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en la universidad. En *Psicología, cultura y educación* (pp. 143-250). México: UPN.

Sánchez, V y Montes, S. (2016). Capítulo 3. El programa de lectura y escritura académicas de la Pontificia Universidad Católica de Chile: sus aportes para la inserción

académica de los estudiantes. *En Alfabetización académica. Un camino hacia la inclusión en el nivel superior*. Los Polvorines: Argentina. Ediciones UNGS.

Sánchez, V. y Hugo, E. (2015). Programa de Lectura y Escritura Académica PLEA. En *Panorama de los Centros y Programas de Escritura de Latinoamérica* (pp. 117-126). Santiago de Cali: Sello Editorial Javeriano.

Universidad de las Américas Puebla (s.f.). *¿Quiénes somos?* Recuperado de <https://www.udlap.mx/web/conocelaudlap/quienes-somos.aspx>

Universidad de las Américas Puebla (s.f.). *Centro para el Aprendizaje de la Escritura y Pensamiento Crítico*. Recuperado de <https://www.udlap.mx/centrodeescritura/preguntasFrecuentes.aspx>

Universidad Nacional General Sarmiento. (s.f.). *Instituto del Desarrollo Humano. Programa de desarrollo de habilidades de lectura y escritura académica – PRODEAC*. Recuperado de <https://www.ungs.edu.ar/idh/programas-idh/programa-de-desarrollo-de-habilidades-de-lectura-y-escritura-academica>

UPN Ajusco. (22 de septiembre de 2021). *Leer y escribir textos en educación superior: el caso de la UPN*. [Vídeo]. Recuperado el 19 de octubre de 2021 de <https://www.youtube.com/watch?v=ww7MBSnJPm8&t=5214s>