



Revista Educación
ISSN: 0379-7082
ISSN: 2215-2644
revedu@gmail.com
Universidad de Costa Rica
Costa Rica

La escritura de textos académicos en la universidad: Una reflexión desde la experiencia docente en la Universidad Pedagógica Nacional

Salazar Silva, María de Lourdes

La escritura de textos académicos en la universidad: Una reflexión desde la experiencia docente en la Universidad Pedagógica Nacional

Revista Educación, vol. 47, núm. 1, 2023

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44072432029>

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.51949>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Internacional.

La escritura de textos académicos en la universidad: Una reflexión desde la experiencia docente en la Universidad Pedagógica Nacional

The Writing of Academic Texts at the University: A Reflection from the Teaching Experience at the National Pedagogical University

María de Lourdes Salazar Silva
Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México,
México
msalazar@upn.mx

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.51949>
Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44072432029>

 <https://orcid.org/0000-0002-3611-8655>

Recepción: 03 Septiembre 2022
Aprobación: 20 Diciembre 2022

RESUMEN:

El objetivo principal de este ensayo es abordar los procesos de enseñanza- aprendizaje de escritura en la universidad desde el enfoque de la literacidad académica crítica (Cassany y Castellà, 2010; Cassany, 2015; y Barton y Hamilton, 2004). Esta cuestión se aborda, en particular, a partir de la experiencia propia como docente con profesoras y profesores de educación básica que estudian en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), en la Licenciatura en Educación Preescolar y la Maestría en Educación Básica. Se plantea que el problema estriba en que, en la institución universitaria, no se fomentan prácticas de escritura porque no se pondera su carácter y potencial epistémico; es decir, no se considera que en los procesos de escritura también se construyen y se transforman los conocimientos. Actualmente, la enseñanza de la escritura en las instituciones educativas no parte de un enfoque que se ocupe de generar una identidad de autoría en sus estudiantes, que les permita posicionarse, desde sus discursos, frente a su realidad, que considere la escritura como un medio para generar conocimiento y también para transformarlo. Si bien la implementación de acciones a título individual, desde las prácticas de las personas docentes, son importantes, lo son más las institucionales; por ejemplo, reestructurar los programas educativos para que desde lo curricular se enfaticen en los procesos de literacidad académica crítica. Algunas preguntas que guían el escrito son: ¿cuáles problemas respecto a la literacidad académica enfrentan las profesoras y los profesores de educación básica que estudian licenciatura y posgrado en la Universidad Pedagógica Nacional?, ¿cómo se han afrontado esas dificultades desde la trayectoria profesional como docente de educación superior? y ¿qué sugerencias se pueden formular para mejorar los procesos de escritura del estudiantado universitario?

PALABRAS CLAVE: Literacidad Crítica, Experiencia Docente, Educación Superior, Personal Académico.

ABSTRACT:

This paper aims to address the teaching-learning processes of writing at the university from the perspective of critical academic literacy (Cassany and Castellà, 2010; Cassany, 2015; and Barton & Hamilton, 2004). This question is addressed based on the investigator's experience as a professor of education teachers who study at the National Pedagogical University (UPN), in the Bachelor's Degree in Preschool Education and the Master's Degree in Basic Education. This research suggests that the problem lies in the fact that writing practices are not encouraged in the university institution, this is because their character and epistemic potential are not considered; in other words, it is not believed that knowledge is also built and transformed in writing processes. Currently, the teaching of writing in educational institutions does not start from an approach that deals with generating an identity of authorship in their students, or that allows them to position themselves from their speeches in front of their reality, it does not even consider writing as a means to generate and transform knowledge. Although the implementation of individual actions from the teachers' practices is relevant, the institutional ones are more so; for example, to restructure the educational programs so that from the curricular the processes of critical academic literacy are emphasized. Some questions that guide this research are: what problems regarding academic literacy do basic education teachers who study undergraduate and postgraduate studies at the National Pedagogical University face? How have they faced these difficulties in their professional career as a higher education teacher? And, what suggestions can be made to improve the writing processes of university students?

KEYWORDS: Critical literacy, Teaching experience, Higher education, academic staff.

I. INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene como objetivo central aproximarse a los procesos de enseñanza aprendizaje de escritura en la universidad desde el enfoque de la literacidad académica crítica, a partir de los planteamientos de Cassany y Castellà (2010); Cassany (2015) y Barton y Hamilton (2004). Esta cuestión se retoma desde la experiencia personal como docente de profesoras y profesores de educación básica que profesionalizan su labor en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), a través de la Licenciatura en Educación Preescolar y la Maestría en Educación Básica. El trabajo se deriva de un proyecto de investigación intitulado *La enseñanza de la composición escrita en unidades de la UPN: una alfabetización necesaria*, cuyo objetivo fue reflexionar sobre las prácticas de literacidad en esta universidad desde la experiencia de las personas participantes, profesoras, profesores y estudiantes. De esta investigación se derivaron dos publicaciones, la ponencia *La enseñanza de la composición escrita en las Unidades de la UPN: El caso de la escritura colaborativa* (Ramírez et al., 2017) y el libro *Escribir en la Universidad: Un bordado Fino* (Jiménez, 2022).

Para quienes se dedican a la enseñanza, en cualquier nivel educativo, es de suma importancia analizar las prácticas propias e ideas sobre la enseñanza de la lectura y escritura, por ello la participación en el proyecto de investigación del que deriva este ensayo, implicó repensar las experiencias con la escritura, pues están íntimamente ligadas a los propios procesos de las estudiantes y los estudiantes y al tipo de acompañamiento que se les ha brindado.

Algunas preguntas que guían el presente ensayo son:

¿Cuáles problemas de escritura enfrenta el profesorado de educación básica que estudia licenciatura y posgrado en la Universidad Pedagógica?, ¿Cómo han enfrentado esas dificultades desde su trayectoria como profesoras y profesores de educación superior y ¿Qué sugerencias se pueden formular para mejorar los procesos de escritura del estudiantado universitario?

Este ensayo parte de la problematización que autorías como Carlino (2013), Carlino (2007), Cardinale, (2006) han realizado sobre la enseñanza de la escritura de textos académicos por parte de estudiantes de nivel universitario. Esta situación se aborda, por lo general, desde las deficiencias que se atribuyen al alumnado; sin considerar la incidencia de las prácticas académicas como posibles factores que no favorecen el desarrollo de las habilidades necesarias para la comunicación escrita, y tampoco una concepción y uso distinto de la escritura durante su formación profesional.

Además, existe una práctica común en las universidades de utilizar los escritos para evaluar los conocimientos adquiridos, a manera de examen, para justificar una calificación numérica del desempeño del alumnado durante el ciclo escolar, pero no como una herramienta heurística y epistémica que favorezca su creatividad y le permita transformar y generar conocimientos. Para este trabajo se recupera el concepto de literacidad de Cassany (2015) y Barton y Hamilton (2004), quienes, desde un enfoque sociocultural, refieren que el término engloba “todos los conocimientos, habilidades, actitudes y valores derivados del uso generalizado, histórico, individual y social del código escrito” (p.89), que permite participar activamente en una comunidad letrada.

Para una mayor comprensión del término *literacidad*, resulta pertinente mencionar algunos de los principios básicos que enuncian Barton y Hamilton (2004), la literacidad debe entenderse como un conjunto de prácticas sociales, implícitas en los hechos de escritura, expresados en textos escritos; la literacidad adquiere diferentes formas según los ámbitos de la vida en que tenga lugar; las prácticas de literacidad se gestionan y organizan por instituciones sociales y relaciones de poder, en consecuencia, algunas son más dominantes que otras; las prácticas de literacidad se adscriben a objetivos sociales y prácticas culturales más extensas; la literacidad está situada histórica y socialmente, por ende, cambia, las nuevas formas que se adquieren mediante procesos de aprendizaje informales y de atribución de significados. En virtud de ello podemos decir que un texto escrito contiene la subjetividad de quien o quienes lo producen.

II. PROBLEMATIZACIÓN DESDE MI EXPERIENCIA PERSONAL

Las prácticas del profesorado de educación superior, y de las propias instituciones universitarias, constituyen factores que inciden de forma importante en la conformación de la literacidad de sus alumnas y alumnos. Para argumentar al respecto, retomo las propias prácticas como alumna y como docente en las instituciones universitarias. A pesar de contar con treinta años de labor docente en la Universidad Pedagógica Nacional, hasta hace poco tiempo empezó el interés particular por las prácticas de escritura del estudiantado. Siempre se consideró que, si estaban cursando una licenciatura y, más aún, un posgrado, los años de escolarización previos debieron brindarles los elementos necesarios para una buena escritura. Entonces, se pensaba el aprender a escribir como algo que se adquiere con el paso natural por los distintos niveles de escolaridad (Villaseñor, 2013).

Lo cierto es que, en pocos momentos, asignaturas o niveles educativos, el personal docente se ocupa de enseñar a escribir a alumnas y alumnos. Creo que desde que nos enseñan a escribir, el asunto no les interesa más, lo más preocupante es que tampoco es de interés del sistema educativo, ¿Escribir? ¿para qué?, no serán escritores ni escritoras, lo que importa es que aprendan contenidos, información. Por lo general, en los procesos de enseñanza-aprendizaje se prioriza el absorber y repetir lo que dice el profesorado al registrar textualmente lo que dicta, copiando resúmenes de algunos fragmentos que previamente las personas docentes han seleccionado ni siquiera el alumnado. Muy lejos está la pretensión de formar sujetos que cuestionen los conocimientos vigentes para generar nuevos o por lo menos transformar los existentes.

Se presume que en las aulas escasamente se impulsa a escribir el pensamiento, reflexiones e ideas propias, no se motiva a ello como una forma de ejercitar la escritura crítica, no obstante que se aprende a escribir en la práctica, es decir, escribiendo. Precisamente, ahí se ubica el problema, no se fomenta la escritura pues no se reconoce que en los procesos de escritura también se aprenden y se transforman los conocimientos. Al respecto, Bereiter y Scardamalia (1992) hablan de dos procesos de composición escrita, uno que consiste en *decir el conocimiento*, solo enunciar lo que ya se sabe sobre un tópico sin mayor crítica o reformulación, y *el de transformar el conocimiento*, este consiste en problematizar los conocimientos que se poseen, generar nuevas formulaciones o planteamientos de estos en función de objetivos personales, público lector o destinatarios específicos y mediante una planificación previa. A partir de la experiencia propia, se puede afirmar que el modelo que prevalece en la mayor parte de las instituciones educativas es el primero.

III. RECUPERACIÓN DE EXPERIENCIAS CON EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA

En la recuperación de las experiencias propias con el aprendizaje de la escritura, destaco primero la etapa en un bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), particularmente en la materia de redacción e investigación documental, donde solo se enseñaba la parte técnica, es decir, reglas gramaticales y ortográficas, no hacían énfasis en ejercitar la escritura. En el resto de las asignaturas no solicitaban trabajos escritos. Como estudiante de la licenciatura en sociología, también en la UNAM se pedían ensayos, pero el profesorado no lo revisaba, pues los textos se devolvían sin ningún comentario. Solo uno de los profesores sugería que expresáramos ideas propias sobre los temas, que no resumiéramos únicamente las ideas de las autorías revisadas.

Como alumna de la licenciatura en Derecho, la enseñanza de la escritura no fue mejor. La dinámica consistía en sentarse pasivamente a escuchar a los maestros y maestras y tomar notas de lo que exponían, después estudiar esas notas y repetirlas en los exámenes parciales y finales; no se dejaban trabajos escritos, investigaciones de temas ni lecturas de libros. Posteriormente, como egresada de esta segunda carrera, otro curso de redacción sin práctica, por supuesto, de nuevo reglas gramaticales en la lógica de enseñar lo técnico básico.

Otra experiencia ocurrió en mis inicios como docente en la Universidad Pedagógica Nacional en un curso de redacción que impartió una colega, nuevamente sin práctica, sin ejercicios, solo reglas gramaticales y ortográficas. Una vivencia más de aprendizaje de la escritura la constituyó la participación constante en la elaboración de artículos.

Desde los primeros años como profesora en la UPN, se practicó la escritura como una forma de compartir experiencias y conocimientos, principalmente con el alumnado. Se participó incesantemente en una revista interna que se mantuvo durante poco más de dieciséis años. También se colaboró en el consejo editorial, esto permitió adquirir cierta habilidad en la escritura. Sin embargo, aún hay mucho que aprender de este oficio, ya que, como señala Carlino (2002), en muchas universidades norteamericanas, entre las que menciona Harvard, Yale, la Universidad de Brown, la Universidad de Stanford, es un hecho que no se aprende a escribir de una vez y para siempre.

Considero que el problema del que se ocupa este ensayo estriba en que, en la escuela, la escritura, al igual que la lectura de textos, es excesivamente academicista, rígida y formal. Se inhibe al novel escritor o escritora, pues no se posee las herramientas ni habilidades para lograr un texto con esas características, el mismo sistema escolar no ha dotado al estudiantado con ellas.

IV. RECUPERACIÓN DE EXPERIENCIAS CON LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA

Respecto a las experiencias con la enseñanza de la escritura, desde una posición como docente, se formulan algunas preguntas: ¿cómo pueden aprender a escribir los alumnos y alumnas, si no se les piden escritos? Hacerlo implicaría trabajo para el personal docente, revisar y corregir sus textos. Quizás para algunas personas colegas es mejor ahorrar esfuerzos y no pedirles nada o, en el peor de los casos, pedir trabajos, pero no revisarlos nunca.

Es generalizada la idea de que quienes estudian una licenciatura o un posgrado deben saber escribir, pero no se implementan acciones para constatar este hecho. Cuando queda evidenciada la ausencia de prácticas de escritura deseables, solo se juzga y critica al estudiantado, «tiene faltas de ortografía», «son incapaces de escribir coherentemente un solo párrafo», se olvida que la escritura es una habilidad que se desarrolla con la práctica. Ya plantea Carlino (2002), respecto a la alfabetización, que esta no se logra espontáneamente. Desde la individualidad del desempeño docente, no se generan propuestas para remontar estas dificultades del estudiantado, tampoco para acompañarlo en los procesos de una literacidad académica crítica a lo largo de sus estudios en la institución universitaria. La institución misma no lo plantea como una tarea pendiente ni desde lo remedial ni a lo largo del trayecto formativo de su alumnado a través de sus programas educativos. Al respecto, señala Carlino (2002) que en la educación superior argentina la tendencia es desentenderse de la enseñanza de la escritura después de ofrecer talleres iniciales de lectura y escritura.

En el caso particular de UPN, los cursos son muy cortos en tiempo, tres meses para licenciatura y cuatro meses para posgrado lo que dificulta establecer medidas para afrontar esos problemas de escritura. El alumnado tampoco busca los mecanismos para remediarlo (¿en qué tiempo?), ya que son docentes de educación básica en servicio, en ocasiones trabajan dos turnos y las profesoras, además, se ocupan de la atención y cuidado de sus familias. En consecuencia, no escriben, solo leen los textos que se recomiendan en el programa.

En las asesorías de tesis queda demostrado (Ochoa, 2009; Carlino, 2005) que su falta de habilidad para escribir es uno de los principales obstáculos que retrasan o incluso desaniman al estudiantado y a las personas asesoras. Las dos partes involucradas en este proceso se desesperan, los tiempos presionan, la institución exige titulados, el alumnado quiere titularse, pero no ha desarrollado la habilidad de la escritura en un sentido epistémico y no se sabe o no se puede. En ocasiones no se quiere enseñarles, la universidad no se ha interesado ni ocupado en ello.

La escritura es una práctica para que las personas expresen de forma libre sus ideas. Sin embargo, el profesorado, desde las prácticas cotidianas, lejos de favorecer, la obstaculizan, se empeña en una escritura academicista, en la que se niega la voz del alumnado, se resta valor a su palabra, con frases como: «sí, pero eso que dices, ¿quién lo dice?». ¿en qué autores te fundamentas?», «¿tú quién eres para decir eso?», «debes sustentarte en alguien.. En otras palabras, tú no eres nadie para producir, con qué derecho vas a expresar una idea propia u original.

Derivado de lo anterior, cuando en la revisión de los trabajos de titulación se le pregunta al alumnado: .pero ¿tú qué piensas al respecto?», «¿cuál es tu opinión?», «no sirve de nada que resumas o reciten a los autores, quiero escuchar tu voz, tus reflexiones, el autor del proyecto o tesis eres tú»; «para escuchar a los autores no tiene caso leer tu trabajo, mejor me remito directamente a sus libros, yo quiero escuchar tu voz»; el alumnado pregunta sorprendido: «¿pero eso se vale maestra?» «¿no debo fundamentar todo lo que digo con un autor?, eso nos han dicho, que no podemos decir nada si no es avalado por los autores». Quizás, en efecto, eso les dice el profesorado o puede ser que las personas estudiantes así lo entiendan; no obstante, es muy probable que ocurra lo primero, ya que es parte de la formación que se recibe en las universidades. No hay una intención de desarrollar una identidad de autoría o voz, términos acuñados por Spivey (1997), citado en Castelló et al. (2011), para quien la persona autora construye su *voz* dentro de una red intertextual mediante las conexiones dialógicas que establecen con los textos de otras autorías, lo que implica por supuesto:

Elecciones discursivas (según valores, intereses, creencias, prácticas y relaciones de poder), escribir en contextos académicos implica recurrir y dialogar con los discursos ya existentes de manera intencional de forma que dicha combinación personalizada de los discursos sociales pondría de manifiesto la identidad del autor (Ivanic, 1998, citado por Castelló et al., 2011, p. 108).

Actualmente, la enseñanza de los procesos de escritura en las instituciones educativas no parte de un enfoque que se ocupe de generar una identidad de autoría en sus estudiantes, que le permita posicionarse, desde su discurso, frente a su realidad, que considere la escritura como un medio para generar conocimiento y también para transformarlo.

V. RECUPERACIÓN DE EXPERIENCIAS PARA FAVORECER LOS PROCESOS DE ESCRITURA

A lo largo de la trayectoria profesional en la UPN, se han implementado algunas acciones como: pedir trabajos escritos y enfocar la revisión en la coherencia y pertinencia del contenido más que en los errores ortográficos, aunque sí se hacen señalamientos respecto a los más notorios. En las asesorías de tesis, últimamente se modela la escritura [mostrar en uso] (Carlino, 2008) señalando una opción adecuada de redacción a una oración o idea plasmada por el alumnado. Otra modalidad de este ejercicio de mostrar en el uso, consiste en dejar el texto que escribieron y a un lado formular una propuesta de redacción con la intención de que, al comparar una u otra forma, se dé cuenta de los errores que cometió al escribir. Falta realizar un seguimiento de estas acciones mínimas para saber si abonan a la mejora de su escritura.

En ocasiones, se escriben algunas preguntas a un lado de la oración que ellas o ellos redactan y se les pregunta: ¿Qué problema de redacción ves aquí? Por ejemplo, si no respeta el orden sencillo de escribir con sujeto, verbo y predicado; si son profesoras y profesores de primaria, se les recuerda que enseñan a escribir oraciones a sus estudiantes utilizando ese orden, sujeto, verbo y predicado, y se les pide entonces que apliquen en sus textos lo que enseñan en las aulas. Otro ejercicio consiste en que empiecen a practicar la escritura sobre algún tema de su interés, desde sus conocimientos previos o sobre sus propias experiencias de vida, se considera que esto facilita el proceso de escritura. Este es un proceso largo al que también falta dar seguimiento para saber si efectivamente es útil.

Otras acciones que se han implementado para afrontar el problema de escritura del estudiantado es incentivarlo para que supla esas deficiencias escribiendo y revisando modelos de escritura, además de compartir con este grupo experiencias propias. Algunas de esas sugerencias es que la escritura no sale en el

primer intento, implica mucho tiempo y paciencia, se debe volver a leer lo escrito, corregir, leer y corregir nuevamente. Al respecto, señalan Molina y Carlino (2013) “que escribir es un proceso que posibilita pensar y repensar lo que uno quiere decir, planificar los contenidos, revisarlos, formularlos y reformularlos” (p.67). A lo anterior podría agregarse volver sobre el texto y afinar las ideas. Se les comenta lo que ha sido de utilidad para elaborar un artículo, pensar inicialmente sobre lo que se va a escribir, que el texto primero cobre forma en la mente. Pensar durante algunos días y, cuando ya se tiene algún plan o bosquejo de escritura, sentarse entonces frente a la computadora. Solo cuando ya se tiene claridad sobre lo que se va a escribir, cuál será el propósito del texto, a quién se dirigirá y cuál será la estructura, se empieza con las primeras ideas que paulatinamente se irán transformando.

Una estrategia consiste en enseñarles a escribir, asumir esa tarea como parte de la asesoría de tesis. Enseñarles y no partir de que ya saben hacerlo por el simple hecho de haber pasado por diferentes niveles educativos, para ello, una buena estrategia es sugerirles que empiecen a escribir a partir de su experiencia y, posteriormente, vayan leyendo, documentándose sobre la temática que están trabajando, que confronten lo que han escrito, sus ideas, creencias y conocimientos sobre la temática y que las enriquezcan o transformen con los elementos conceptuales que van investigando, de tal forma que vaya modificando su texto inicial. Molina y Carlino (2013) refieren que “quien escribe necesita revisar, fundamentar, coherentizar e incrementar su conocimiento preexistente para ponerlo en relación y ajustarlo a los argumentos que precisa ofrecer a su lector” (p.68).

En este proceso es necesario fomentar una práctica guiada de la escritura, en la cual el acompañamiento del profesorado, o la persona con más pericia en la escritura, revise los escritos del alumnado, donde aquel se posicionará como la parte interlocutora para el diálogo, para el intercambio de ideas, dudas, sugerencias de contenido y materiales de lectura; señalará las inconsistencias de la redacción, y hará sugerencias para corregir la poca claridad en las ideas, las posibles contradicciones en ellas o la falta de coherencia en la estructura.

Además, es pertinente considerar que no hay mejor estrategia que una lectura atenta, con la tolerancia y paciencia de quien entiende que la persona acompañada se inicia en este oficio. Con la actitud empática de reconocer que quien acompaña y enseña en algún tiempo estuvo en una situación semejante como aprendiz.

Es urgente despojarse de falsas ideas como el que el estudiantado debe ser escritor experto de textos académicos simplemente por los años transcurridos en el sistema escolarizado. Otro aspecto apremiante es dar la seguridad al estudiantado respecto a que puede lograr una buena escritura con práctica, esfuerzo y dedicación, además del acompañamiento de sus docentes o incluso de sus pares. Es necesario, desmitificar el trabajo de escribir, dejar de pensar que es exclusivo de personas con talento e inspiración innatas. Por el contrario, mostrar que es un oficio que se aprende y que, como tal, requiere tiempo, dedicación y esfuerzo, que necesita estudio de los requerimientos mínimos o aprendizaje de otras estrategias previas, sin olvidar, por supuesto, el acompañamiento.

Si bien la implementación de acciones a título individual es importante, lo son más las institucionales, tales como: primero, realizar un diagnóstico al alumnado de nuevo ingreso para detectar sus concepciones y habilidad respecto a la escritura. Segundo, organizar talleres de escritura intersemestrales o a distancia para quienes presentan serias deficiencias en la comunicación escrita. Tercero, implementar en nuestros planes de estudio, de licenciatura por lo menos, alguna asignatura de apoyo en este tópico. Cuarto, adoptar la práctica de encargar al estudiantado la lectura de un libro a lo largo del curso u organizar círculos de lectura, incluso en línea o a distancia, en caso de que la actividad presencial se dificulte. Quinto, discutir colegiadamente estos problemas e impulsar acciones colectivas. Sexto, generar proyectos de investigación que permitan una mirada y una comprensión distinta del problema y, por ende, acciones diferentes a las que comúnmente se implementan desde lo remedial. Séptimo, reestructurar los programas educativos para que desde lo curricular se enfatice en los procesos de literacidad académica crítica.

Pretender que el alumnado aprenderá a escribir con solo decirle que lo haga o continuar pensando que es su obligación llegar a la universidad con buenas prácticas de escritura, perpetuará ese grave problema que,

junto con otros, como se señaló anteriormente, tiene un fuerte impacto en los índices de titulación de las universidades.

VI. CIERRE DEL ENSAYO

Se cierra este ensayo retomando las preguntas que sirvieron de guía en su elaboración, una de ellas es referente a los problemas con la literacidad académica, que enfrenta el profesorado de educación básica que estudia licenciatura y posgrado en la Universidad Pedagógica Nacional. Al respecto, puede señalarse que la institución no se ocupa de este problema porque se atribuye al alumnado únicamente en el discurso. Este grupo es responsable de no contar con habilidades de escritura que le permita un buen desempeño en la educación superior. Por otro lado, esta situación también se adjudica a las instituciones educativas de niveles educativos previos que no lograron desarrollar dichas habilidades en el alumnado. En esa lógica, no se considera que la institución deba implementar acciones estratégicas para que sus alumnas y alumnos adquieren la literacidad, o al menos para remediar las debilidades que presenten al respecto.

Esta visión tiene de fondo ciertas concepciones de los procesos de adquisición de los procesos de escritura, entre las que se pueden señalar que es un proceso que se adquiere de una vez y para siempre. Acorde a la visión institucional, las personas docentes no se ocupan de enseñar la escritura al alumnado y se les responsabiliza de no poseer esas habilidades.

Desde la trayectoria profesional en las aulas de educación superior, las dificultades de escritura detectadas en el alumnado se han afrontado a partir de la implementación de algunas actividades, entre las que se destacan: asumir la tarea de enseñar la escritura a tesis y no suponer que saben el oficio de escribir; modelar la escritura, en asesorías de tesis, mostrando opciones distintas de expresión escrita o permitiendo la comparación de formas de escritura y la detección de errores por parte del estudiantado; invitar a la población estudiantil a que escriba desde temas de interés personal y desde conocimientos previos; compartir con el alumnado experiencias, saberes y consejos que han sido útiles y funcionales en esta actividad. Asimismo, realizar una práctica guiada de escritura en la que se muestre disposición para la atenta escucha, el intercambio de ideas, además de tolerancia y paciencia.

Respecto a las sugerencias que pueden implementarse para mejorar los procesos de escritura del estudiantado universitario, se comparten algunas sugerencias breves cuya intención es contribuir mínimamente a la mejora de los procesos de escritura.

1. Iniciar la escritura a partir de textos narrativos sobre su propia experiencia, animar a que escriban de lo que les es cercano antes que escribir sobre una temática alejada de sus vivencias, un escrito abstracto, teórico o académico. Con estos ejercicios las personas estudiantes se darán cuenta de su capacidad para la escritura y adquirirán confianza y seguridad.

2. Sugerir, cualquiera que sea el tema por trabajar, que empiecen a escribir a partir de sus conocimientos previos y vivenciales: ¿qué saben del tema o situación?, ¿cuál es su experiencia, sus conocimientos, sus creencias, al respecto? Empezar de esta forma facilitará su proceso de creación.

3. Compartir la experiencia propia con la escritura: ¿cómo hago para escribir un texto? Decirle al estudiantado que la elaboración de un texto debe tener una planeación por lo menos general, pedirles que antes de sentarse frente a la computadora piense sobre lo que van a escribir, cómo lo van a escribir, para quién y con qué intención. Que en el inicio de esta tarea piensen mucho en su texto, en su diseño, en el propósito, en el público destinatario, en su sentido y en la estructura. Que solo inicien la tarea una vez que tengan una serie de ideas prefiguradas sobre su escrito.

4. Acompañar en el proceso de escritura de forma individual y colectiva a partir de la organización de círculos de escritura y lectura. Leer, escribir y corregir en colectivo, asumiendo aquí lo que señalan Molina y Carlino (2013) respecto a que la escritura es una práctica social, modelada por la interacción con otras partes.

5. Permitir que las personas estudiantes escriban libremente, que descubran, que ejerciten o vayan descubriendo su propio estilo. No pretender que escriban como sus docentes, que su estilo es el único o el mejor; reconocer que no hay una sola forma de escribir, por el contrario, que los estilos son múltiples y singulares.

REFERENCIAS

- Barton, D. y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (Eds.) *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. (pp.109-141). Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. https://www.estudiosdelaescritura.org/uploads/4/7/8/1/47810247/zavala_et_al_2004_escritura_y_sociedad.nuevas_perspectivas.pdf
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 58, 43-64. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/5449>
- Cardinale, L. (2006). La lectura y la escritura en la universidad. Aportes para la reflexión desde la pedagogía crítica. *Revista Pilquen*, 8(3), 1-5 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3055578>
- Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir en la universidad: ¿Cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué? *Uni-pluri/versidad*, 2(2), 57-67. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/13168/11823>
- Carlino, P. (2005). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. *Anales del Instituto de la Lingüística*, 24, 41-62. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/196.pdf>
- Carlino, P. (2007). ¿Qué nos dicen la investigaciones internacionales sobre escritura en la universidad?. *Cuadernos de Psicopedagogía*, 4, 21-40. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/131.pdf>
- Carlino, P. (2008). Concepciones y formas de enseñar escritura académica: un estudio contrastativo. *Signo y seña*, (16), 71-117. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/202.pdf>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización Académica. Diez Años Después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/250/250>
- Cassany, D. (2015). *Literacidad Crítica: Leer y escribir la ideología*. https://www.researchgate.net/publication/251839730_Literacidad_critica_leer_y_escribir_la_ide
- Cassany, D. y Castellà, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva, Florianópolis*, 28(2), 353-374. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p353>
- Castelló, M., Corcelles, M., Iñesta, A., Bañales, G. y Vega, N. (2011). La voz del autor en la escritura académica: Una propuesta para su análisis. *Revista Signos*, 44(76), 105-117. https://www.researchgate.net/publication/262594200_La_voz_del_autor_en_la_escritura_academica_Una_propuesta_para_su_analisis
- Jiménez, A. (2022). *Escribir en la Universidad: Un bordado Fino*. UPN. <https://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/coleccion/horizontes-educativos/679-escribir-en-la-universidad-un-bordado-fino>
- Molina, M. y Carlino, P. (2013) Escribir y argumentar para aprender: las potencialidades epistémicas de las prácticas de argumentación escrita. *Texturas*, 13(1-13), 16-32. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/62.pdf>
- Ochoa, L. (2009). La lectura y la escritura en las tesis de maestría. *Forma y Función* 22(2), 93-119. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21916691005>
- Ramírez, A., Correa, L. y Barrios, E. (2017, 20-24 de noviembre). *La enseñanza de la composición escrita en las Unidades de la UPN: El caso de la escritura colaborativa* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE), San Luis Potosí México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1675.pdf>
- Villaseñor, V. (2013). Hacia una didáctica de la escritura académica en la universidad. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, (66), 91-101. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/829/829>

INFORMACIÓN ADICIONAL

Cómo citar: Salazar-Silva, M. de L. (2023). La escritura de textos académicos en la universidad: Una reflexión desde la experiencia docente en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Educación*, 47(1). <http://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.51949>