

**ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
RESEARCH REPORT**

<https://dx.doi.org/10.14482/zp.37.378.129>

Alfabetización académica una alternativa para repensar la formación inicial docente en las escuelas normales superiores de Colombia

Academic literacy an alternative to rethink the initial teacher training in the Normal Superior Schools of Colombia

DAVID MAURICIO GIRALDO GAVIRIA

Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Quindío (RUDECOLOMBIA). Miembro activo del grupo GIPPEN (Grupo de Investigación y Práctica Pedagógica Escuela Normal) y docente de la Escuela Normal Superior del Quindío. Desarrolla la tesis doctoral Prácticas de escritura académica en la formación inicial de docentes de las Escuelas Normales Superiores.

Correo electrónico: davgiraldo@ensq.edu.co
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9968-338X>

MIGUEL ÁNGEL CARO LOPERA

Licenciado en Español y Literatura (Universidad de Antioquia), Especialista en Enseñanza de la Literatura (Universidad del Quindío), Magíster en Lingüística (Universidad Tecnológica de Pereira) y Doctor en Ciencias de la Educación (Universidad del Quindío, RUDECOLOMBIA). Es profesor de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, y de la Maestría y el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Quindío. Pertenece al grupo de investigación en Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura (DiLeMa).

Correo electrónico: macaro@uniquindio.edu.co
Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-8940-2799>



RESUMEN

Este artículo de revisión examina la alfabetización académica y su relación con los procesos formativos, investigativos y escriturales que se gestan en las escuelas normales de Colombia. El objetivo de este artículo es analizar la alfabetización académica en la formación inicial docente a partir de propuestas pedagógicas y didácticas que fundamentan el ejercicio de la escritura académica. De igual manera, se presentan los resultados de una revisión sistemática exploratoria situada desde los planteamientos teóricos de Manchado et. al. (2009), en la cual se revisan 60 textos académicos, fundamentalmente en el contexto hispanohablante, durante los últimos 17 años. Estos se agrupan en tres categorías: la alfabetización académica en la formación de nuevos maestros (17 trabajos), la escritura académica en la formación docente (31) y la escritura, investigación y formación en las escuelas normales superiores (12). Del análisis efectuado se evidencia la necesidad de realizar cambios curriculares, formativos y prácticos en torno a la escritura académica en el ámbito de los Programas de Formación Complementaria de las escuelas normales superiores del país, lo que constituye una perspectiva de investigación necesaria para configurar nuevas prácticas de escritura académica de docentes y estudiantes de estas instituciones formadoras de maestros.

Palabras clave: Alfabetización académica, escritura académica, escuela Normal Superior, pedagogía y didáctica, formación inicial docente.

ABSTRACT

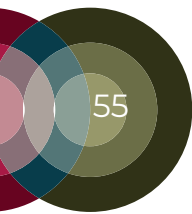
This review article considers academic literacy and its relation with the formative, investigative and writing process that take place in the Normal Schools from Colombia. The analysis is set around 60 academic texts, mainly in the Spanish-speaking sphere, during the last 17 years. These are grouped into three categories: The academic literacy in the training of new teachers (17 texts), academic writing in teacher training (31), and the writing, research and training in Normal Superior Schools (12). From the analysis made, it is evident the need of making curricular, formative and practical changes around the academic writing within the Complementary Training Programs of Normal Superior Schools of the country, which constitutes a necessary research perspective to configure new academic writing practices for teachers and students from these teacher training institutions.

Keywords: Academic literacy, academic writing, Normal Superior School, Pedagogy and didactic, teacher training.

Como citar este artículo:

Giraldo Gaviria, D. & Caro Lopera, M. (2022). Alfabetización académica una alternativa para repensar la formación inicial docente en las escuelas normales superiores de Colombia. *Zona Proxima*, 37, 53-79.

Recibido: 6 de septiembre de 2020
Aprobado: 5 de noviembre de 2020



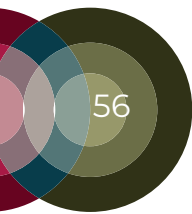
INTRODUCCIÓN

La alfabetización académica¹ es entendida como el proceso formativo y de enseñanza que tiene por objetivo el acceso de los estudiantes a las culturas escritas de las disciplinas, la cual busca la participación activa de todos los sujetos adscritos a una comunidad discursiva (Bazerman, 1988; Arnoux, 2009; Carlino, 2005). Ahora bien, el debate sobre la enseñanza de la escritura se inserta a través de los aportes de los movimientos de *Escritura a través del Currículo* (WAC) y *Escribir en las disciplinas* (WID) (Nemirovsky, 1999; Parodi, 2009; Carlino, 2013), en los cuales se advierte que acceder a las “culturas escritas de las disciplinas” es determinado por las formas de producción de géneros discursivos específicos (Bazerman, 1988; Carlino, 2005); además, es necesario hacer visible la necesidad de constituir una postura teórica centrada en la función epistémica de la escritura (Olson, 2009; Scardamalia y Bereiter, 1992).

El vasto camino recorrido por la alfabetización académica corresponde a más de veinte años, y las investigaciones revisadas nos muestran que la apropiación no solo conceptual sino práctica de esta es revestida por representaciones sociales (Jodelet, 1993) en las que priman ideas como: escribir bien es saber expresarse con coherencia y cohesión; escribir es un canal que transmite sentimientos, el cual desconoce el carácter epistémico; o escribir es una habilidad adquirida antes del ingreso a la universidad, que nos develan que la alfabetización académica requiere el compromiso de todos los estamentos implícitos en el ejercicio académico, no es una acción de un día ni de una sola persona, requiere del análisis investigativo continuo en el ámbito de las Ciencias de la Educación y Lenguaje. Justamente, este artículo de revisión, derivado de una tesis doctoral en construcción en torno a la *alfabetización académica y su relevancia en la formación inicial docente en las Escuelas Normales de Colombia*², busca revisar el ideario entre enfoques y postulados para el

¹En el marco de la escritura académica reconocemos la Alfabetización Académica como: “proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etc., según los modos típicos de hacerlo en cada materia.” (Carlino, 2013, pp. 270 - 271).

²Se trata de la tesis doctoral *Prácticas de escritura académica en la formación inicial de docentes de las Escuelas Normales Superiores*, que elabora David Mauricio Giraldo-Gaviria bajo la dirección del doctor Miguel Ángel Caro Lopera. Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad del Quindío, RUDECOLOMBIA.



David Mauricio Giraldo Gaviria, Miguel Ángel Caro Lopera

ámbito universitario en contraste con la formación inicial docente en las escuela normales superiores (ENS)³ y sus Programas de Formación Complementaria⁴.

En cuanto a lo metodológico, la revisión sistemática exploratoria que cimienta este estado del arte procuró ceñirse a los planteamientos teóricos de Manchado et al. (2009)⁵, quienes consideran que las revisiones exploratorias

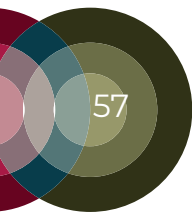
permiten explorar no solo qué se ha hecho sobre un tema, también quién, dónde y de qué manera. A partir de los resultados obtenidos pueden generarse hipótesis sobre futuras preguntas de investigación y proponerse ámbitos de estudio que no están suficientemente desarrollados. (p. 15)

En este orden de ideas, diseñamos el *protocolo de una revisión sistemática exploratoria* bajo la pregunta de revisión ¿Qué factores de novedad advierten los autores en torno a la cualificación de los procesos de alfabetización académica y las prácticas de escritura en los Programas de Formación Complementaria (PFC) de las ENS? De igual manera, acogimos algunos criterios planteados por los autores nombrados: *Criterios de inclusión* (de finales del siglo XX hasta la fecha); *Identificar las fuentes de información y establecer la estrategia de búsqueda* (preocupación por una revisión lo más completa posible a textos auténticos sometidos al arbitraje propio de las investigaciones: libros, trabajos de grado, artículos de revistas académicas y ponencias); *Selección y clasificación de los estudios* (“pertinencia o no pertinencia”, a partir de la información extraída del título y del resumen del artículo); *Definición de las variables de estudio* (variables bibliométricas, base de datos, bibliográficas, año, tipo de publicación, autores, institución, país e idioma).

³ De acuerdo con el Decreto 1236 del 14 de septiembre del 2020, el Ministerio de Educación Nacional define que las escuelas normales superiores son instituciones educativas “en los niveles de preescolar, básica y media y que están autorizadas para ser formadoras de docentes de educación inicial, preescolar y básica primaria o como directivo docente-director rural, mediante el programa de formación complementaria” (MEN, 2020, p. 3).

⁴ Los Programas de Formación Complementaria (PFC) son un proceso de formación inicial de maestros, debidamente legalizado por el Ministerio de Educación Nacional, según el Decreto 1236 del 14 de septiembre del 2020, que ofrecen las escuelas normales superiores del Colombia para el ejercicio de la educación inicial, preescolar y básica primaria o para la dirección docente (director rural). Este tiene una duración de cuatro (4) semestres académicos para los bachilleres con profundización en pedagogía (de cualquier institución con formación pedagógica a nivel nacional) y de cinco (5) semestres para los bachilleres académicos (de cualquier institución a nivel nacional). Finalizados y cumplidos los requisitos y procedimientos legales, se les otorga el título de normalista superior.

⁵ Si bien la revisión sistemática planteada por Manchado et al. (2009) corresponde a estudios en el orden de la salud, los criterios planteados por ellos se ajustan de manera precisa en otros ámbitos disciplinares.



En este proceso, acudimos a los repositorios de las bibliotecas y revistas de investigación de universidades españolas y colombianas⁶, y a la red de bibliotecas públicas de la Biblioteca Luis Ángel Arango; de la misma forma, nos ocupamos de la búsqueda de artículos en revistas especializadas nacionales e internacionales; al igual que en las bases de datos *Science Direct*, *Dialnet*, *Scielo*, *Scopus*, y en la red de cooperación académica internacional, *Academia*⁷. Las palabras clave utilizadas fueron: *Escritura académica*, *alfabetización académica*, *formación en Escuelas Normales*, *Escritura y formación*; a partir de estas se utilizó el metabuscador Google Académico. No obstante, con el fin de que el elevado número de investigaciones encontradas no sobrepasara la intención analítica y se alejara del objeto de estudio que, como esbozamos en un inicio, allana el camino de la *alfabetización académica y su relevancia en la formación inicial docente en las Escuelas Normales Superiores de Colombia* y con el objetivo de acotar aristas que nos desvíen del fin, no incluimos⁸:

- Investigaciones sobre procesos de alfabetización académica en Programas de Ciencias exactas⁹.
- Investigaciones sobre la alfabetización digital¹⁰.
- Investigaciones sobre alfabetización académica en otras lenguas diferentes al español¹¹.

Por último, a modo de síntesis, podríamos afirmar que las propuestas analizadas constituyen un aporte interesante, en tanto establecen una carta de navegación por seguir en el campo de la investigación de la alfabetización académica. Además, proporcionan enfoques, presupuestos teóricos y aplicaciones metodológicas para construir un corpus investigativo, lo que nos lleva a la reflexión en torno a la problemática que atendemos. A la luz de lo expuesto, esperamos haber demarcado

⁶ Para el caso colombiano, apelamos a las revistas indexadas en categorías A, B y C de Publindex; para el internacional, emprendimos la búsqueda a partir de los motores de búsqueda de las universidades y diversas revistas: España: *Revista d'innovació educativa*, *REDU*, *Revista de Docencia Universitaria*, *Relieve*, *Revista de Educación*, *Revista Complutense de Educación*; Latinoamericanas : Colombia: *Enunciación*, *Praxis*, *Zona Próxima*, *Signo* y *Pensamiento*, *Magis*, *Folios*, *Íkala*, *revista de lenguaje y cultura*, *revista Adelante - Ahead*, *Revista de Investigaciones UNAD*, *Revista Lenguaje*; Venezuela: *Educere*, *Revista Acción Pedagógica*; México: *Perfiles Educativos*, *Tiempo de educar : revista interinstitucional de investigación educativa*, *Reencuentro: Cultura, Intercultura y Educación Superior*; Ecuador – *Pucara*; Argentinas: *Lectura y Vida*, *Revista Latinoamericana de Lectura*; Brasil: *Calidoscópico*.

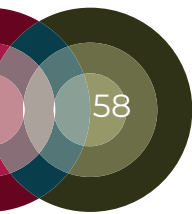
⁷ Alojada en la dirección <https://www.academia.edu>

⁸ No incluimos estudios en torno a las tres categorías que se anuncian porque el propósito es revisar procesos de Alfabetización académica en la formación inicial docente en el ámbito de las Ciencias humanas y en el contexto iberoamericano.

⁹ Es el caso de los trabajos de Marinkovich y Poblete (2014) y Reinozo y Benavides (2011).

¹⁰ Por ejemplo, la investigación de Olaizola (2015 - 2017).

¹¹ Por ejemplo, los trabajos de Liendo y Palmira (2017).



adecuadamente el terreno, para explorar y presentar propuestas pedagógicas y didácticas para los PFC de las ENS del país, desde intereses cotejados en las Ciencias del Lenguaje y contrastados por las Ciencias de la Educación.

LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA: TRES CATEGORÍAS DE INVESTIGACIÓN

Posterior a un encuentro inicial con el tema objeto de revisión, bajo las condiciones referidas, surge un considerable número de proyectos de investigación, ponencias, libros y artículos de revisión, científicos y de reflexión que agrupamos en las siguientes tres categorías:¹²

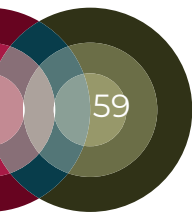
- La alfabetización académica en la formación de nuevos maestros
- La escritura académica en la formación docente
- La escritura, investigación y formación inicial docente en las escuelas normales superiores

LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA EN LA FORMACIÓN DE LOS NUEVOS MAESTROS

En este apartado presentamos algunas investigaciones de orden teórico que sustentan conceptualmente discusiones en torno a la alfabetización académica y su trasegar en el contexto educativo superior. Corresponde a 17 investigaciones que agrupamos de acuerdo con la afinidad del asunto, de la siguiente manera: 1) *Investigaciones en torno a la alfabetización académica como construcción en continuum*: Carlino (2003, 2005); Padilla, Douglas de Sirgo y López (2010); Castelló (2014); Riera, Cordero y Villavicencio (2014); Guzmán y García (2015); Vargas Franco (2020). 2) *Investigaciones en torno a las estrategias de intervención didáctica desplegadas a partir la alfabetización académica*: Zannotto et al y Castelló (2010); Padilla, López y Douglas de Sirgo (2014); Zambrano y Árex (2015); Carlino (2017, 2018); Villavicencio y Molina (2017) y Arciniegas y Arenas (2019). 3) *Investigaciones en torno a las percepciones docentes y estudiantiles sobre la alfabetización académica*: Carlino, Iglesias y Laxalt (2013); Cárdenas (2014); Núñez y Moreno (2017) y Molina (2017).

A partir de las relaciones que se vislumbran en estudios y a pesar de sus diferencias metodológicas, las investigaciones que en conjunto constituyen este apartado configuran los movimientos, con-

¹² Es importante aclarar que estas categorías no son apartadas la una de la otra, se configuran como un entramado en el cual se hacen presentes las voces de diversos autores; de modo inevitable se cruzan; es el caso de los estudios de Paula Carlino, que se encuentra incluida en las tres categorías.

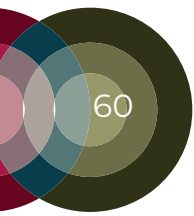


ceptualizaciones y posturas que en más de seis décadas apuntan a relacionar de manera inherente la alfabetización académica y la formación de maestros.

INVESTIGACIONES EN TORNO A LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA COMO CONSTRUCCIÓN EN CONTINUUM

Los procesos de la lectura y la escritura son necesarios, fundamentalmente para aprender a pensar de manera crítica; por esto, las prácticas discursivas propias de las disciplinas deben acudir a formas de enseñanzas cercanas a las realidades contextuales, epistémicas y axiológicas de las comunidades de aprendizaje. Los planteamientos de Carlino (2003) señalan que “el 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), contribuyen a la construcción del ideal denominado *alfabetización académica*. Para definir el concepto, inicialmente los trabajos revisados marcan una tendencia en la construcción en *continuum*, desde el texto de Carlino (2005) “Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica”, hasta estudios como los de Padilla et al. (2010); Castelló (2014) y Vargas (2020) reflejan desde el génesis que los procesos de enseñanza de la cultura escrita presentan enfoques metodológicos, didácticos y pedagógicos que contribuyen en el acceso a las diversas disciplinas.

La alfabetización académica corresponde a la enculturación académica que circula en los discursos disciplinares propios de los miembros de una comunidad (Castelló, 2014); no es cuestión de adquisición de un código escrito, sino de construcción desde lenguajes que contribuyan a la deconstrucción de lo establecido, lo que conduce a considerar que “no se aprende a escribir en el vacío sino a partir del campo de problemas inherentes a una determinada disciplina” (p.414). Por ende, la intervención pedagógica y didáctica del maestro conduce a facilitar o no procesos de alfabetización académica; Guzmán y García (2015) consideran que esta, como “práctica situada en la universidad requiere, entonces, del estudio de dos ámbitos distintos: los hábitos lectores y escritores de los estudiantes y las prácticas docentes que facilitan la alfabetización académica” (p.3), la cual responde a las necesidades específicas de escritura del estudiantado en un contexto determinado, es decir, requiere de estrategias que particularicen el aprendizaje. Riera et al. (2014) resaltan que las prácticas de escritura no pueden considerarse una habilidad genérica; son una actividad compleja socialmente situada y cuya forma cambia de acuerdo con la comunidad discursiva en que esté inscrita. Así pues, para una alfabetización académica factible es necesario reelaborar las propuestas docentes en aspectos como currículo, contextos particulares, concepciones de escritura y estrategias didácticas, que no respondan solo a la producción textual sino la reconstrucción de prácticas discursivas de una comunidad académica; ya nos lo advertía Vargas (2020): “para la



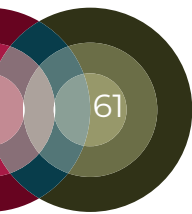
Alfabetización Académica resulta relevante la apropiación de la naturaleza social de la escritura académica, y por esta razón sus más recientes publicaciones y manifiestos abogan por el reconocimiento de los aspectos sociales y culturales que rodean la redacción académica” (pp. 73, 74).

INVESTIGACIONES EN TORNO A LAS ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA DESPLEGADAS A PARTIR LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

En consonancia con lo anterior, debemos revisar la noción de enseñanza, la cual supone observar las decisiones docentes en relación con el cómo beneficia el aprendizaje del alumnado; lo advertían Carlino et al. (2013): “enseñar por tanto no es solo exponer conceptos sino ayudar a los alumnos a participar en esas prácticas al tiempo que el docente ofrece condiciones para que esta participación guiada sea posible” (p.113). Por tanto, una intervención didáctica presupone la interacción del alumnado con el sujeto que representa el saber cultural, la experiencia y el puente para ingresar a la cultura escrita, en otras palabras, el maestro.

Estas concepciones pueden cotejarse en estudios como “Enseñar a leer y escribir en la universidad: logros y desafíos”, puesto que los encargados de mediar en la formación no pueden suponer los espacios de encuentro académico como una clase magistral sobre lengua, sino que deben establecer espacios para la reflexión y usos prácticos de la lengua en los contextos disciplinares (Zambrano y Aragón de Moreno, 2015); en el caso de “Estrategias de lectura y producción de textos académicos” nos advierten que los maestros en ejercicio no solo deben señalar los problemas textuales, sino que deben aportar posibles soluciones al problema escritural; los estudiantes, por su parte, requieren, además del dominio del pertinente conocimiento disciplinar, una elevada competencia sobre tareas que involucran procesos de integración, interdependencia e interacción de la lectura y la escritura (Zanotto et al., 2010); ahora bien, los planteamientos en “Metodología de un programa de formación docente para incluir la lectura y la escritura en las disciplinas” invitan a entender que “la alfabetización académica se ha consolidado como una tendencia que hace explícita la necesidad de orientar la lectura y la escritura como prácticas con proyección institucional” (Arciniegas y Arenas, 2019, p. 309); en consecuencia, el ejercicio del maestro debe estar en consonancia con las políticas de los diversos estamentos que se involucran en la formación profesional.

Habría que decir también que los estudios relacionados con la enseñanza de la escritura no se encuentran al margen de los contenidos disciplinares. En otras palabras, “los estudiantes leen, investigan, escriben y comunican para aprender en sus disciplinas, mientras aprenden los modos específicos de comunicar y discutir ese saber en sus comunidades académicas” (Padilla et al., p. 78). De ahí que las estrategias didácticas planteadas por los maestros conducen a que la escritura

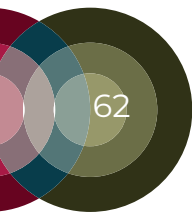


académica se entienda como herramienta epistémica que permite transformar y construir conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1992), y no simplemente como sistema de reproducción.

Cabe añadir que los procesos de enseñanza de la escritura académica se cimientan en el poder epistémico de la escritura; estudios como los de Carlino (2017, 2018) describen claramente la necesidad de entender la lectura y la escritura de textos académicos como prácticas presentes en el ámbito de formación; se demanda leer y escribir, aunque no se enseña explícitamente cómo hacerlo. Se considera que son pocos los docentes que promueven la discusión sobre los textos leídos o lo escrito, y aunque existen cursos remediales o propedéuticos, se contraponen a modos de enseñanza entrelazada en los que se privilegian las prácticas de leer y escribir útiles para cada asignatura y en los que no se fragmentan los saberes y se denotan relaciones horizontales y de acompañamiento por parte de los docentes. Finalmente, el estudio de Villavicencio y Molina (2017) nos advierte que un punto clave para comprender la escritura académica como una práctica epistémica en la consolidación del aprendizaje radica en buscar espacios alternativos fuera del aula para resolver inquietudes y apoyar a los estudiantes en sus prácticas escriturales que conduzcan a la apropiación disciplinar como miembros de una comunidad discursiva.

INVESTIGACIONES EN TORNO A LAS PERCEPCIONES DOCENTES Y ESTUDIANTILES SOBRE LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

Las percepciones docentes y estudiantiles en torno a la alfabetización académica están marcadas por los procesos formativos antes del ingreso a la Educación Superior; en estudios como “Percepción de los estudiantes universitarios Iberoamericanos sobre la competencia comunicativa y la alfabetización académica” nos advierten que “los estudiantes durante la educación obligatoria no han percibido la alfabetización como un proceso sino como un producto que se adquiere en un momento determinado” (Núñez y Moreno, 2017 p. 59). De esta manera, se evidencia cómo la adquisición de la competencia comunicativa es asumida en las asignaturas introductorias y remediales, en las cuales no se solucionan los problemas. Tal y como lo advierte Molina (2017), usualmente se concibe la escritura como un medio para certificar y reproducir saberes, no como una herramienta para apropiarse de ellos y aprender; en otras palabras, desconocemos el potencial epistémico de la escritura. Finalmente, por trabajos como los de Cárdenas (2014) se consolidan percepciones sostenidas por el profesorado en los que la lectura y la escritura es limitada; los trabajos escritos solicitados por los docentes (ensayos, resúmenes, reflexiones, entre otros) son revisados desde aspectos formales: ortográficos, gramaticales y caligráficos y sin retroalimentación del ejercicio. Es sólida la percepción que supone que el estudiantado que ingresa a la universidad ya debe poseer habilidades comunicativas adecuadas y lo único que debe hacer es adaptarse al



contexto académico superior y a los retos que este advierte. En síntesis, escribir es una práctica social, constructo de interacciones, reflexiones, posturas y críticas que consolidan una comunidad académica. Según Bazerman (2010), “escribir involucra a otros” (p.1); por tanto, escribir en la academia se constituye en el campo que sustenta las ideas instauradas en un tiempo y lugar determinado.

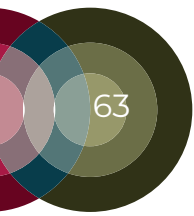
LA ESCRITURA ACADÉMICA EN LA FORMACIÓN DOCENTE

En este apartado incluimos las investigaciones que revisan la escritura académica en el ámbito de la educación media y superior. Tres categorías configuran las 31 investigaciones que encontramos. La primera, que comprende 11 estudios, establece algunas apreciaciones en relación con *la escritura académica y los procesos de producción de escritura en contextos escolares*. Es el caso de los trabajos de Carlino (2004); Álvarez (2010, 2011); Rincón y Gil (2010); Fernández y Carlino (2010); Padilla (2012); Álvarez-Álvarez y Boillos-Pereira (2015). De igual manera, algunas investigaciones analizan el estado del arte en relación con los movimientos de escritura *Escribir a través del currículo* (WAC) y *Escribir en las disciplinas* (WID), además de las concepciones sobre la escritura académica. Es el caso de los trabajos de Uribe y Camargo (2011); Rojas (2017); Maldonado, (2017) y Valenzuela (2018). La segunda categoría corresponde a 8 estudios centrados en *las representaciones sociales en torno a la escritura*, como las de Bocca y Vasconcelo (2008); Hernández-Zamora (2009); Ortiz, (2011); Cardona (2014); Narváez (2014); Núñez y Muse (2017) y Errázuriz-Cruz (2018, 2020). Finalmente, el tercer grupo está constituido por 12 investigaciones que se centran en *Los factores pedagógicos y didácticos a la hora de enseñar a escribir en el ámbito académico*. Aquí hallamos estudios como los de Cartolari y Carlino (2011); Villaseñor (2013); Acevedo, Martínez y Román (2014); Pereira y Valente (2014); Casanovas (2016); Rincón, Sanabria y López (2016); Gavari y Tenca (2017); Calle (2018); Olave (2019); Fahler, Colombo y Navarro (2019); Brosam y Colombo (2019) y Calle-Arango (2020).

LA ESCRITURA ACADÉMICA Y LOS PROCESOS DE PRODUCCIÓN DE ESCRITURA EN CONTEXTOS ESCOLARES

Los antecedentes que sustentan la alfabetización académica se sitúan en el contexto anglosajón; países como EE.UU., Australia y el Reino Unido centraron sus estudios en la enseñanza de la escritura a partir de los constructos de movimientos como *Escritura a través del currículo*¹³, del cual emergen los primeros programas de escritura en universidades norteamericanas, cursos generales pensados para las diferentes disciplinas. A partir de esta iniciativa se evidenció la necesidad de

¹³ Conocido como *Writing Across the Curriculum* (WAC) por sus siglas en inglés.

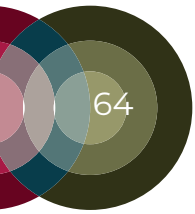


indagación en géneros y prácticas de escritura en cada comunidad académica, lo cual origina el movimiento denominado *Escribir en las disciplinas*¹⁴. Sin embargo, con textos como “Escribir, leer, y aprender en la Universidad. Una introducción a la Alfabetización Académica” (Carlino, 2005) se consolida un movimiento de escritura en Latinoamérica que examina la inclusión de la lectura y la escritura en el ámbito superior y apuntala la alfabetización académica como interés de investigación para la transformación curricular en la Universidad.

En este orden de ideas, los estudios alrededor de la alfabetización académica procuran analizar las prácticas de escritura en el contexto educativo, lo cual genera un diálogo directo con la categoría anterior. Con todo, la escritura académica traza un camino en estudios como los de Carlino (2004)¹⁵, quien presenta un diagnóstico referido al proceso escritural, pensado para estructurar propuestas de escritura, diseñar y repensar políticas institucionales o desde las propuestas de investigación como “Las prácticas de lectura y de escritura académicas en la Universidad del Valle: tendencias” que realiza una aproximación a unos determinados modos de leer y escribir presentes en la formación que se imparte en la Universidad del Valle (Rincón y Gil, 2010); además, “Revisar y reescribir textos académicos en la formación del profesorado”, en el que nos plantea que “la composición de textos es una habilidad compleja, y que, por tanto, hay que enseñarla y aprenderla en todos los niveles y en todas las materias del sistema educativo, con la ayuda de herramientas que construyen el andamiaje necesario” (Álvarez, 2011, p. 285); y “Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales”, en el cual se visualiza que la alfabetización académica “busca abarcar las diversas acciones de formación que implementan las universidades para enseñar a escribir, de acuerdo con las especificidades de cada disciplina” (Padilla, 2012, p. 35); solo desde esta primera aproximación se auguran unos tópicos comunes para considerar la escritura una apuesta formativa entendida como proceso. En efecto, “aprender a escribir es aprender a pensar” (Scardamalia y Bereiter, 1987, p.143).

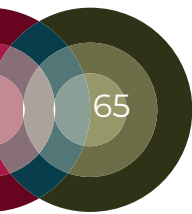
¹⁴ Conocido como *Writing in the Disciplines (WID)* por sus siglas en inglés.

¹⁵ La autora analiza cuatro tendencias con la intención de ser consideradas en los procesos de enseñanza de la escritura en cualquier materia: 1) No tener en cuenta al lector: fundamentada en los presupuestos teóricos de Flower (1979) y Sommers (1980), quienes caracterizan los textos producidos por estudiantes universitarios y los comparan con la redacción de escritores experimentados; 2) desaprovechar la potencialidad epistémica del escribir, desde la propuesta teórica de Scardamalia y Bereiter (1992). Es decir, que los estudiantes universitarios a la hora de redactar no tienen en cuenta al lector, escriben desde una postura subjetiva y desconocen el carácter retórico de la escritura; 3) revisar solo la superficie del texto. Para Carlino (2003), Sommers (1980), Wallace y Hayes (1991), los estudiantes solo se centran en la revisión de aspectos formales del texto. Finalmente, 4) postergar el momento de empezar a escribir. Bajo los estudios de Bloom (1981), los alumnos cuando se enfrentan a la tarea de escribir textos complejos recopilan información y solo leen hasta el último momento sin poner por escrito los pensamientos, ideas y perspectivas posibles para escribir, lo cual ocasiona una escritura ceñida al punto de vista de la fuente consultada (prosa basada en el autor).



En la misma dirección, Fernández y Carlino (2010) invitan a pensar las tareas de lectura y escritura del nivel secundario, puesto que se convierten en un puente para la producción académica en el nivel superior, “escribir para la universidad también resulta distinto que hacerlo para la secundaria. Un rasgo que aparece como novedoso es la exigencia de precisión, pertinencia y especificidad disciplinar de lo que debe escribirse” (p.10). En consecuencia, los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura registran una brecha entre la educación media y la superior; ya advertían Álvarez-Álvarez y Boillos-Pereira (2015) la necesidad de incidir en la didáctica de la escritura desde estos niveles iniciales. Es importante que los docentes cuenten con mecanismos de instrucción y acompañamiento que contribuyan en el ingreso de los nuevos estudiantes a las comunidades discursivas específicas, lo que implica reconocer “que se habla y se escucha, se escribe y se lee en todas las áreas del currículo” (Álvarez, 2010, p. 674).

Hay que añadir que las prácticas de lectura juegan un papel importante en el ejercicio escritural; para muestra, Uribe y Camargo (2011) consideran que las prácticas de escritura responden a “los modos de leer y escribir son específicos de cada ámbito del saber” (p. 328); por lo tanto, todo ejercicio de escritura académica responde a géneros discursivos específicos y a la funcionabilidad que se le otorga a la escritura en cada disciplina. En consonancia, Valenzuela (2018) nos manifiesta que “ya no basta solo con un conocimiento genérico de la lengua, sino también es necesaria la capacidad de apropiación de este saber en un sentido práctico y funcional” (p. 71), es decir, la escritura académica no solo se encuentra anclada a procesos formales del lenguaje, sino que responde a las particularidades de los contextos y las personas en su individualidad (Casanovas, 2016). Escribir no es una acción mecánica; es un proceso de agrupación de prácticas situadas que responden con sentido. Ahora bien, Rojas (2017) nos advierte que los estudios sobre lectura y escritura desde las disciplinas se centran en el papel docente, la situación del estudiantado, las estrategias de intervención y la revisión teórica; pero poco se ha profundizado en el análisis y descripción de los distintos géneros textuales en torno a las disciplinas; además, subraya la necesidad de incluir las prácticas discursivas de las disciplinas, en las que se involucre a los estudiantes en la cultura académica y profesional. De ahí que Maldonado (2017) la considere como un campo de conocimiento que reconoce a los docentes como objetos de mirada: “alfabetizar académicamente equivale a ayudar a participar en prácticas discursivas contextualizadas, lo cual es distinto de hacer ejercitar habilidades que las fragmentan y desvirtúan” (p.71).

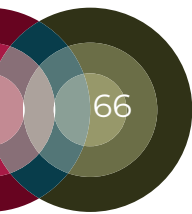


LAS REPRESENTACIONES SOCIALES EN TORNO A LA ESCRITURA

Las representaciones sociales¹⁶ las entendemos como constructos interpretativos que se gestan en torno a la escritura, que develan prácticas y que son aceptadas por los sujetos de una comunidad determinada; en palabras de Mato (1999), son “enunciados verbales [...] descriptibles y diferenciados producidos por actores sociales como formas de percepción y simbolización de aspectos claves de la experiencia social” (p. 53). Algunas investigaciones, como las de Bocca y Vasconcelo (2008) y Ortiz (2011) concuerdan en que las representaciones sociales son un entramado de las prácticas de escritura que se teje entre las concepciones sociales que poseen los actores y las dificultades que poseen al escribir. Tendríamos que decir también que estudios como los de Bocca y Vasconcelo (2008), Hernández-Zamora (2009), Ortiz (2011) y Cardona-Puello (2014) realizan un paneo general sobre las representaciones sociales en torno a la escritura; algunas de sus apreciaciones nos permiten considerar que los estudiantes, en sus imaginarios, consideran que “escribir bien es saber expresarse con coherencia y cohesión”, y que se limitan a los aspectos formales y reglas ortográficas (Cardona-Puello, 2014); la mayoría de estudiantes no asocian la escritura académica como herramienta para modificar y crear conocimiento, sino como aspecto individual y como un canal que transmite sentimientos, desconociendo el carácter epistémico de la escritura académica; además, el alumnado encuentra en la revisión, corrección y reescritura una tarea del proceso de producción (Bocca y Vasconcelo, 2008); sin embargo, no reconocen la necesidad de planificar, organizar ni identificar la situación discursiva en el momento de escribir. Por otra parte, el profesorado considera que la escritura es una habilidad alcanzada en niveles que anteceden la educación superior (Hernández-Zamora, 2009); por lo tanto, la revisión textual es concebida desde el producto, no como un proceso.

Nos gustaría dejar claro que las representaciones sociales y las concepciones de los profesores sobre la escritura influyen en las prácticas de escritura; si asumimos que los estudiantes al ingresar a procesos de educación superior “ya deberían saber escribir”, se obstaculizan el acceso a la alfabetización. A partir de estas apreciaciones se revela una tendencia general por diagnosticar los problemas de producción textual y, luego, tratar de modificar las posibles causas relacionadas con las dificultades a partir de cursos remediales (Ortiz, 2011). En este orden de ideas, Narváz (2014) sugiere que los profesores de las disciplinas necesitan formación para la enseñanza de la escritura, pues las prácticas de enseñanza basadas en una perspectiva didáctica son necesarias para educar escritores en la Universidad como profesionales y ciudadanos; es decir, la escritura

¹⁶ Para Moscovici (1984), las representaciones sociales son un conocimiento que “se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social” (p. 473).



David Mauricio Giraldo Gaviria, Miguel Ángel Caro Lopera

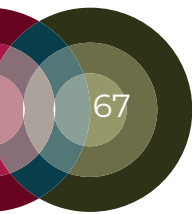
debe ser enseñada como proceso que se fundamenta a partir de acciones de reescritura. Ahora bien, es oportuno habituar a los estudiantes con algunas estrategias que promuevan la reflexión sobre qué quieren decir y cómo, qué características tiene su destinatario y de qué manera se van a presentar. En otras palabras, el “verdadero cambio en la enseñanza de la escritura académica pasa por la concienciación y la formación del profesorado universitario de todas las disciplinas” (Núñez y Muse, 2017, p. 26).

Podríamos añadir que los procesos de lectura, escritura e investigación están omnipresentes en todas las disciplinas (Carlino, 2005; Didactext, 2003, 2015); por lo tanto, los formadores debemos considerar la escritura no solo como una herramienta que informa, sino como herramienta epistémica que transforma el conocimiento y que, en ocasiones, lo crea. Sin embargo, sostener esta postura solo es posible si se asesora a los formadores para que consideren la escritura como una acción epistémica en todas las disciplinas (Errázuriz, 2018); de igual manera, en el estudio “Teorías implícitas sobre escritura de estudiantes y formadores de pedagogía” Errázuriz (2020) esboza que la educación, para ser de calidad, entrelaza disciplinas y lenguaje; y piensa en el “desarrollo de las competencias de lectura y escritura, no solo por el hecho de que sean relevantes en sí mismas, sino porque el aprendizaje en todas las áreas del conocimiento está supeditado a su desarrollo” (Errázuriz, 2020, p.3)

LOS FACTORES PEDAGÓGICOS Y DIDÁCTICOS EN LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN EL ÁMBITO ACADÉMICO

La función epistémica de la escritura se configura por la relación establecida entre las prácticas de lectura, escritura y pensamiento (Wells, 1990); toda interacción académica que se gesta a partir de esta triada posibilita amalgamar las posturas conceptuales, los conocimientos y los modos de representación de cada comunidad discursiva. Por su parte, Cartolari y Carlino (2011) consideran que escribir con intención epistémica conduce a la reflexión sobre el “pensamiento propio y el de los otros” a través de las polifonías que nacen de la discusión entre profesor, interpretación de los pares y textos de las disciplinas. De igual manera, Fahler et al. (2019) tejen en una misma voz el concepto de escritura académica, el cual se entiende como el ejercicio epistémico que resulta de la inclusión, apropiación y evaluación de fuentes autorizadas en cada comunidad discursiva, para la construcción de la propia voz del autor.

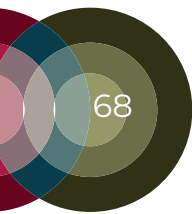
Teniendo en cuenta que la escritura académica es producto de la cultura escrita y sus prácticas situadas, el factor pedagógico y didáctico debe posibilitar el desarrollo de la competencia escrita; por lo tanto, los estudios de Villaseñor (2013), Pereira y Valente (2014), Rincón et al. (2016) y Olave (2019) encuentran que la escritura académica orientada da lugar a una pertinente alfabetización



académica, porque gran parte de los problemas al escribir se configuran a la hora de la organización de ideas y del desarrollo del contenido; por lo tanto, se precisa la necesidad de generar herramientas y recursos de autoevaluación para potenciar las capacidades escriturales de los estudiantes en cada etapa formativa y en relación con cada género académico, abordado bajo la perspectiva de una didáctica de la lectura y la escritura (Villaseñor, 2013). Las estrategias pedagógicas y didácticas que se vislumbran en estos estudios centran su ejercicio a partir de acciones cognitivas como la búsqueda de ideas para el desarrollo escritor y la producción textual, al igual que acciones metacognitivas como planificar, revisar y reescribir el texto. De forma relevante, consideran que en el momento de la reescritura de un texto se discutan lecturas que ajusten el plan inicial; no se trata de repetir modelos genéricos en relación con aspectos estructurales o esquemas organizativos (Pereira y Valente, 2014), sino entender que la comprensión del productor de textos es una acción como sujeto político que se encuentra supeditada a las acciones en el contexto donde interactúa (Olave, 2019).

De la misma forma, se advierte que la escritura académica se vale de estrategias pedagógicas y didácticas mediadas por la virtualidad; los estudios adelantados por Acevedo, Martínez y Román (2014) plantean que los estudiantes a la hora de iniciar estudios de carácter superior carecen de estrategias de estudio, conocimientos generales, análisis de las tareas académicas y del uso de textos durante las clases de distintas asignaturas, entre otros factores, que conforman los planes de estudio; por ende, se considera necesarias acciones pedagógicas que potencien procesos metacognitivos; se reconoce la necesidad de realizar estudios que involucren a estudiantes y maestros en torno a los procesos de lectura y escritura; además, interesa examinar sobre cómo se podría investigar la comprensión de textos en el área virtual y a distancia.

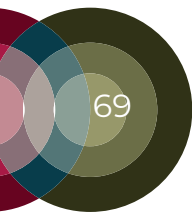
Por otra parte, los estudiantes requieren dominar los recursos lingüísticos y discursivos de su disciplina; para ello es importante que el proceso de formación profesional contribuya en la contextualización de los referentes propios de cada campo del saber. Por esto, los procesos de producción de escritura requieren de estrategias pedagógicas que velen por el fomento de la comprensión de lectura para “potenciar el aprendizaje intercultural utilizando las ventajas de los medios electrónicos, las redes y las bases de datos a las cuales puede acceder el estudiante” (Acevedo et al., 2014, p. 123). Se debe agregar que en los procesos formativos sobre la escritura académica los docentes juegan un rol de mediador, puesto que no se conciben como expositores de conocimientos, sino como mediadores frente a los textos, las experiencias y las diversas culturas; su papel es fundamental y se sitúa en el acompañamiento que requieren los estudiantes para dominar los recursos lingüísticos y discursivos de su disciplina. Por trabajos como los de Gavari y Tenca (2017) identificamos que las propuestas pedagógicas y didácticas en la enseñanza de la escritura académica



tienen un fuerte impacto a través de programas y centros de escritura, los cuales pretenden la vinculación de todos los estudiantes a la vida académica a través de procesos sociales en torno a la escritura por medio de la asistencia diferenciada en distintas modalidades; no se trata de un ejercicio remedial con el estudiantado, sino del apoyo para la formación de escritores eficaces. De acuerdo con lo anterior, “los Centros de escritura se conciben como espacios de aprendizaje activo en los que un tutor (o mentor) acompaña el proceso de desarrollo de las destrezas de escritura de un tutorado, que puede ser un estudiante o incluso un profesor” (Molina-Natera, 2016, p. 345).

Entre los estudios revisados se hacen visibles nuevas corrientes que han estado tomando fuerza, como la Comunicación a través del Currículo (*Communication Across Curriculum, CAC*), que incluye, además de la escritura, los procesos de oralidad. Esta corriente concibe la escritura como una posibilidad para el aprendizaje, pero es importante ampliar la postura de las habilidades comunicativas en el trabajo que se desarrolla en las disciplinas. Es claro que los procesos de alfabetización académica y alfabetización digital se complementan; es decir, la escritura académica requiere de recursos que orienten al estudiante en la búsqueda, selección, uso y valoración de la información conglomerada en el contexto digital (Calle, 2018). Finalmente, es indispensable revisar el estudio de Calle-Arango (2020), pues destaca que en la educación superior en Colombia fueron halladas 24 iniciativas que mantienen la utilización de tutorías, anuncian concepciones alineadas con los preceptos de la alfabetización académica, y presentan elementos que visualizan las diferencias entre los conceptos tradicionales de centros y programas. Entre los elementos comunes que tienen estos centros de escritura resaltan: 1) las tutorías son el corazón de los centros de escritura. La totalidad de instituciones de educación superior (IES) colombianas confirma la vigencia e inclinación por esta modalidad y centra al escritor en el proceso más que en el producto y en la normatividad del lenguaje; 2) el material y espacios de diálogo son considerados responsabilidades básicas de los centros y programas de escritura; estos deben estar disponibles al público mediante las páginas web institucionales; 3) la escritura en la alfabetización académica, los centros y programas de escritura se acercan al lenguaje como herramienta epistémica (Carlino, 2013) y su enseñanza como proceso para “favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas” (Carlino, 2013, p. 370), lo que demuestra su consistencia y cercanía al concepto de alfabetización académica; y 4) la ampliación del público como acción que involucre todos los estamentos institucionales; existe un interés por involucrar a la comunidad educativa mediante apoyo y asesoría, así como a través de recursos y materiales que contribuyan en la alfabetización académica.

Por lo anterior, se vislumbra la intención de las IES no solo en Colombia, sino en América Latina por el desarrollo de las prácticas de escritura académica entendida como un acción de carácter



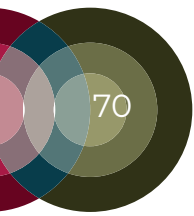
epistémico que no se centra solo en el producto sino en el proceso escritural, configurado como un ejercicio de carácter social y que responde a las necesidades de cada comunidad discursiva; en consecuencia, la escritura responde a géneros discursivos específicos y a las aproximaciones culturales de cada disciplina; ahora bien, los centros de escritura académica se perciben como una estrategia que va en aumento en el ámbito hispanófono; además, el uso de recursos TIC gesta una nueva relación entre la escritura académica y el mundo globalizado.

ESCRITURA, INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN LAS ESCUELAS NORMALES SUPERIORES

En este apartado se reúnen las investigaciones que configuran una triada entre la escritura académica, la investigación y la formación inicial docente en las escuelas normales superiores. Se trata de 12 investigaciones que pueden ubicarse en dos grupos: uno conformado por el estudio de *la escritura académica en las Escuelas Normales, puente en la construcción de procesos investigativos*, en los que se revisan estudios como los de Bombini y Labeur (2013); Rátiva, Lima y Figueroa (2018); Gallegos (2019). Mientras que para la segunda, *la práctica pedagógica y sus derivaciones en la formación en las Escuelas Normales Superiores*, los de Saker (2014); Pineda-Rodríguez y Loaiza-Zuluaga (2018); Hernández (2019); Rátiva (2019); Lache, Cedeño y Valderrama (2019); Zambrano (2019); Rincón-Bedoya y Arcila-Rodríguez (2019); Bolívar (2019); Iriarte (2019).

LA ESCRITURA ACADÉMICA EN LAS ESCUELAS NORMALES, PUENTE EN LA CONSTRUCCIÓN DE PROCESOS INVESTIGATIVOS

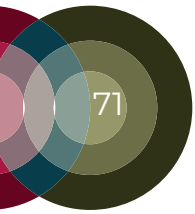
La escritura académica desempeña un papel fundamental en la formación disciplinar de los maestros de las ENS, no solo por su función comunicativa sino por su función epistémica; escribir desde un orden académico se refleja en los ejercicios de investigación que estas instituciones llevan a cabo; por lo tanto, escribir conduce a investigar e investigar conduce a pensar, recrear o construir posturas frente a la praxis. El estudio de Rátiva et al. (2018) destaca que la práctica de la escritura para los docentes en formación de las ENS en la actualidad se centra en el ejercicio de la práctica investigativa, marcada por dinámicas reflexivas a través de la ejecución de proyectos de innovación en los que se ejercen acciones de rigurosidad académica en la escritura y la lectura. A su vez, se considera la escritura como un proceso cognitivo que “demanda de los maestros en formación múltiples tareas como planeación del texto, identificación de posibles lectores, revisión, relectura, evaluación y reescritura, hasta obtener textos finales que cumplan con los requisitos establecidos para ser publicados o presentados al público en general” (Rátiva et al., 2018, p. 159).



Por lo tanto, el aprendizaje de la escritura académica ocupa un papel determinante en la formación inicial de los PFC; Gallegos (2019) en su estudio considera que el proceso escrito se potencia a partir de la revisión entre pares; es necesario reconfigurar el concepto de escritura como proceso, puesto que las habilidades escriturales son precedidas por las de orden lector, las cuales desencadenan otras como búsqueda, análisis, interpretación, síntesis, entre otras. Si bien es necesario adquirir este tipo de habilidades, el ejercicio escritor debe ser mediado por el reconocimiento de géneros discursivos cercanos a los contextos socioculturales enmarcados en la reflexión del quehacer docente. Por esto, la escritura es un asunto transversal no solo en el contexto de las prácticas docentes, sino en la vida misma (Bombini y Labeur, 2013). En síntesis, la escritura académica en la formación inicial docente se concibe como ejercicio sociocultural puesto al servicio de la práctica, en el cual se demuestra su poder epistemológico; se destaca que las ENS y las universidades han tomado la batuta de los procesos escriturales en relación con la planeación, revisión, reescritura (borradores) y la edición a través del ejercicio investigativo.

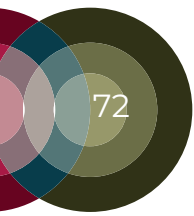
LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y SUS DERIVACIONES EN LA FORMACIÓN EN LAS ESCUELAS NORMALES SUPERIORES

La práctica pedagógica es entendida como el discurso que se configura en los escenarios educativos a través de los cuales el maestro estructura sus procesos de enseñanza, desempeño y perfil que lo caracterizan; desde la postura del MEN (2007), esta se refiere a “una convicción metodológica y teórica que busca devolver al maestro lo que siempre ha sido suyo, poner en sus manos lo que le pertenece desde la constitución histórica de su oficio: La enseñanza” (p. 46). Por esto, las ENS han dado respuesta a los diferentes momentos históricos desde que se gestaron en el siglo XIX; estas responden a las dinámicas económicas, políticas y religiosas que las han transformado para su acreditación como formadoras de maestros y como instituciones que estudian la práctica pedagógica (Pineda-Rodríguez y Loaiza-Zuluaga, 2018). En este orden de ideas, la formación docente en Colombia se rige por dos variantes: la primera, en cabeza de las ENS que se rigen por las políticas públicas que determinan su funcionamiento; y la segunda, a la luz de la formación en instituciones educativas de orden superior que tienen diferentes condiciones para garantizar la educación de calidad (Rátiva, 2015); sin embargo, en este ejercicio nos interesa revisar los procesos formativos instituidos en las ENS, en las cuales la práctica pedagógica se sitúa en la experiencia que se desarrolla a partir de la observación, el descubrimiento, las necesidades, el análisis, la planificación, la fundamentación teórica, la reflexión y la transformación; en otras palabras, han procurado la conservación y exposición de los imaginarios sociales, lo que ratifica la función transformadora del ámbito socioeducativo (Zambrano, 2019).



En cuanto a las prácticas pedagógicas, son el andamiaje para la transformación de los contextos educativos; una práctica reflexionada, analítica y crítica revisa de manera detallada las necesidades que emergen en cada momento histórico. En el contexto de estas instituciones formadoras de maestros se gesta el concepto de Práctica Pedagógica Investigativa (PPI), entendida como el “espacio que posibilita múltiples interacciones comunicativas, que concurren en el encuentro del maestro con los estudiantes y donde se generan procesos de relación y reflexión en torno a inquietudes, saberes y planteamientos, como elementos dinamizadores y transformadores del acontecer diario” (MEN, 2007, p. 25). Estudios como los de Lache et al. (2019), Saker (2014), Rincón-Bedoya y Arcila-Rodríguez (2019), Bolívar (2019) e Iriarte (2019) reconocen que la formación recibida en estas instituciones potencia la PPI, las cuales se constituyen como parte fundamental en la formación del profesorado. Es visible que las ENS responden a las realidades sociales y a la calidad educativa en la formación docente; sin embargo, se advierte la necesidad de consolidar la cultura de la investigación, a través de redes de trabajo colaborativo que tengan implicaciones en las políticas públicas de innovación y transformación regional y nacional.

Por lo tanto, no podemos olvidar que la PPI de las ENS es un proceso sistemático y jerárquico, en el que se pueden indagar tanto condiciones endógenas como exógenas relacionadas con la educación, la pedagogía y la didáctica (Iriarte, 2019) y que atienden a situaciones problemáticas en términos de proponer, comprender, analizar, describir e interpretar las realidades tanto sociales como educativas (Rincón-Bedoya y Arcila-Rodríguez, 2019). Dicho brevemente, el desarrollo de procesos de investigación es una necesidad en el ámbito docente; sin embargo, la sistematización y divulgación en las ENS deben potenciarse. En relación con la apropiación social del conocimiento, estas instituciones presentan dificultades porque requieren de equipos dedicados a la gestión del conocimiento; “la normatividad vigente no permite la dedicación de maestros a estas actividades, y otra, en que los maestros no cuentan con la formación pertinente para desarrollar estos procesos” (Lache et al., 2019, p. 208), es necesario realizar ajustes para responder eficientemente a las necesidades educativas en torno a la formación del profesorado actual (Hernández, 2019). Habría que decir también, desde un panorama más positivo, que las tendencias investigativas de estas instituciones formadoras de maestros se caracterizan por la reflexión en torno a los procesos y dinámicas propias de la didáctica de los diferentes campos disciplinares, los problemas sociales, educativos y culturales (Rincón-Bedoya y Arcila-Rodríguez, 2019). Finalmente, nos invitan a que la práctica pedagógica se entienda como un acto reflexivo, como “el deber ser del maestro”, en el que se recuperen la pluralidad de las voces (Bolívar, 2019).

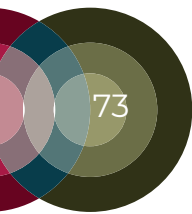


CONCLUSIONES

A lo largo de esta revisión sistemática hemos perseguido la tesis de que la alfabetización académica y su relación con los procesos escriturales e investigativos que se gestan en las ENS de Colombia son fundamentales en la formación del profesorado. Es claro que la alfabetización académica se constituye como pilar en las culturas de escritura de las disciplinas y continúa en boga en los estudios que se configuran alrededor de la escritura académica; las pruebas de esta relectura son visibles:

En cuanto a la primera categoría, la alfabetización académica es una necesidad apremiante en la formación docente de las ENS, puesto que las habilidades escritoras no deben concebirse como la adquisición de un código, sino como competencia que permite comunicarse con el otro de acuerdo con el contexto y con la situación comunicativa; ya lo advertía Carlino (2003): “La cultura escrita es de suma importancia para todos los estudiantes, por lo cual su enseñanza no debe ser considerada una actividad meramente remedial” (p. 413). Por esto, surge la necesidad de describir las características y prácticas de escritura de estas instituciones formadoras de maestros, en relación con géneros discursivos, estrategias de escritura y formas de enseñanza de la cultura escrita. Es pertinente ocuparse de estas habilidades no como función de unos pocos académicos, sino como acción que atañe a la comunidad educativa en general. Por otra parte, algunos estudios advierten que la alfabetización académica es posible, siempre y cuando no se conciba la escritura como un medio para certificar y reproducir saberes, sino como una herramienta para apropiarse de ellos y aprender a pensar (Molina, 2017).

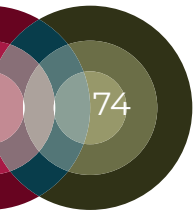
Ahora bien, en lo que compete a la segunda categoría de análisis, *la escritura académica en la formación docente*, se establecen apreciaciones sobre la necesidad de escribir en el contexto académico, no solo porque esta comunica un discurso, sino porque la escritura es pensamiento vivo (Scardamalia y Bereiter 1992); en relación con la escritura académica y los procesos de producción de escritura en contextos escolares, es evidente que la lectura y la escritura promueven discursos específicos que constituyen y posibilitan la enculturación, en la que los docentes deben ser mediadores permanentes del proceso formativo. Esto indica que es necesario acompañar las prácticas pedagógicas ejecutadas por los educadores, quienes son los lentes del ejercicio pedagógico, metodológico y didáctico (Carlino, 2004; Álvarez, 2010, 2011; Rincón y Gil, 2010; Fernández y Carlino, 2010; Padilla, 2012; Álvarez-Álvarez y Boillos-Pereira, 2015). De igual manera, se vislumbra que las investigaciones en torno a las prácticas de escritura académica se centran en el diagnóstico de los procesos lectores y escritores y las dificultades que presentan los estudiantes alrededor de la comprensión y producción de textos académicos. Existe la necesidad de transversalizar la lectura y la escritura de forma directa con las disciplinas y con los programas académicos (Rojas, 2017); en



la enseñanza no basta solo con un conocimiento genérico de la lengua, sino también en encontrar un sentido práctico y funcional de la escritura (Valenzuela, 2018), además del reconocimiento de las representaciones sociales en torno a la competencia escrita (Bocca y Vasconcelo, 2008; Hernández-Zamora, 2009; Ortiz, 2011; Cardona, 2014; Narváez, 2014; Núñez y Muse, 2017 y Errázuriz-Cruz, 2018, 2020); de acuerdo con lo anterior, se revela que gran parte de las investigaciones se sitúan en el estudiantado y se alejan del estudio de las prácticas de enseñanza docente (Uribe y Camargo, 2011), lo que acentúa la necesidad de investigar los procesos de alfabetización académica en las ENS.

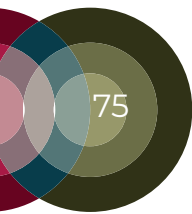
Por esto, algunos factores pedagógicos y didácticos a la hora de enseñar a escribir en el ámbito académico se revelan a través de estrategias, en las cuales se considera la escritura de textos académicos como la apropiación del discurso del área del conocimiento; algunas de las estrategias que posibilitan esto son los centros de escritura que se conciben como “espacios de aprendizaje activo en los que un tutor (o mentor) acompaña el proceso de desarrollo de las destrezas de escritura de un tutorado, que puede ser un estudiante o incluso un profesor” (Molina-Natera, 2016, p. 345); allí la escritura se acerca al lenguaje como herramienta epistémica (Carlino, 2013; Fahler et al., 2019); debemos reconocer que a partir de los estudios analizados, esta estrategia es emergente en la cultura académica colombiana, por ende, es ineludible la ampliación de público, que integren las voces de docentes, estudiantes, comunidad educativa en general (Calle-Arango, 2020; Gavari y Tenca, 2017; Brosam y Colombo, 2019; Calle, 2018).

Finalmente, en relación con la tercera categoría, es claro que la escritura, investigación y formación inicial docente en las ENS son una triada que fortalece los planteamientos de la Alfabetización Académica, no solo por la manifestación de la escritura como elemento fundamental en la producción investigativa, sino por el hecho de que la formación docente (Rátiva y Figueroa, 2018) devela la necesidad de potenciar procesos de escritura académica para la reflexión pedagógica y la construcción de procesos didácticos que conduzcan al fortalecimiento de la cultura disciplinar (Bombini y Labeur, 2013; Gallegos, 2019; Giraldo-Gaviria, 2021). Ahora bien, es necesario fortalecer la identidad escritora de las ENS para responder a géneros discursivos particulares del ejercicio docente. Los estudios analizados comprenden que la formación inicial de maestros es fortalecida por la investigación; por lo tanto, es importante explicitar la labor docente en relación con la Alfabetización Académica en la que se haga visible su voz, no solo porque en el éxodo del ejercicio docente se configura un sello identitario, sino porque las acciones de este posibilitan un camino cultural (Carlino, 2013; Saker, 2014; Pineda-Rodríguez y Loaiza-Zuluaga, 2018; Hernández, 2019; Rátiva, 2019; Lache et al., 2019; Zambrano, 2019; Rincón-Bedoya y Arcila-Rodríguez, 2019; Bolívar, 2019; Iriarte, 2019); ya lo dijo Antonio Machado: *Caminante no hay camino, se hace camino al andar*.

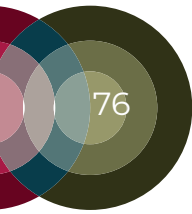


REFERENCIAS

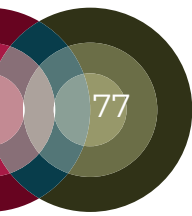
- Acevedo, S., Martínez, L. y Román, I. (2014). Revisión de los procesos de comprensión y producción de textos académicos en el ámbito de la educación superior presencial y virtual. *Revista de Investigaciones UNAD*, 13 (2), 105- 129.
- Álvarez, T. (2010). La competencia escrita de textos académicos en Educación Primaria. *Revista de Educación*, 353(1), 1-19.
- Álvarez, T. (2011). Revisar y reescribir textos académicos en la formación del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 22 (2), 269-294.
- Álvarez-Álvarez, M. y Boillos-Pereira, M. (2015). La producción escrita de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(16), 71-90.
- Arciniegas, E. y Arenas, K. (2019). Metodología de un programa de formación docente para incluir la lectura y la escritura en las disciplinas. *Lenguaje*, 47 (2), 306-333.
- Arnoux, E. (2009). Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science* (Vol. 356). Madison: University of Wisconsin Press.
- Bazerman, C. (2010). *The Informed Writer: Using Sources in the Disciplines*. Forth Collins: The WAC Clearinghouse.
- Bloom, L. (1981). Why graduate students can't write: implications of research on writing anxiety for graduate education. *Journal of Advanced Composition*, 2(1), 103-117.
- Bocca, A. y Vasconcelo, N. (2008). Algunas reflexiones acerca de las prácticas y representaciones sociales en estudiantes universitarios: la escritura académica. *Enunciación*, 13, 20-27.
- Bolívar, R. (2019). Investigar la práctica pedagógica en la formación inicial de maestros. *Pedagogía y Saberes*, 51, 9 - 22.
- Bombini, G. y Labeur, P. (2013). Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica. *Enunciación*, 18 (1), 19-28.
- Brosam, E. y Colombo, L. (2019). Ventajas y desafíos de la interdisciplinariedad en grupos de escritura latinoamericanos según sus miembros. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 17 (1), 197-209.
- Calle-Arango, L. (2020). Centros y programas de escritura en las IES colombianas. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12 (25), 77-92.
- Calle, G. (2018). La escritura académica apoyada por un Centro de Escritura Digital en la educación media. *Lenguaje*, 46 (2), 334-361.
- Camps, A. y Ruiz, U. (2011). *Didáctica de la lengua castellana*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica-Graó.



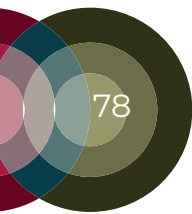
- Cárdenas, L. (2014). Prácticas de lectura y escritura en educación superior: lo que los estudiantes y docentes dicen de la lectura y la escritura en las licenciaturas de una universidad en el Caribe colombiano. *Praxis*, 10 (1), 60-77.
- Cardona-Puello, S. (2014). Representaciones sociales acerca de la lectura y la escritura. *Revista Adelante - Ahead*, 5(2), 157-167.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6, 20.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 8(26), 321-327.
- Carlino, P. (2005). Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Fondo de cultura económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-381.
- Carlino, P., Iglesias, P. y Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (1), 105 - 135.
- Carlino, P. (2017). Leer y escribir en las ciencias sociales en universidades argentinas. *Enunciación*, 22 (1), 110-124.
- Carlino, P. (2018). Dos variantes de la alfabetización académica cuando se entrelazan la lectura y la escritura en las materias. *Signo y Pensamiento*, 36 (71), 18-34.
- Cartolari, M. y Carlino, P. (2011). Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (7), 67-86.
- Casanovas Catalá, M. (2016). Las herramientas 2.0 en la escritura académica: buscadores y diccionarios. *Folios*, 43 (1), 77-88.
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19 (2), 346-365.
- Didactext, G. (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica. Lengua y literatura*, 15, 77-104.
- Didactext, G. (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 219-254. http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.50871
- Errázuriz-Cruz, M. C. (2018). Teorías implícitas sobre la escritura académica en estudiantes de programas de formación inicial docente: ¿inciden en el desempeño escrito? *Signo Y Pensamiento*, 36(71), 34 - 50.
- Errázuriz-Cruz, M. C. (2020). Teorías implícitas sobre escritura de estudiantes y formadores de pedagogía. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-26.
- Fahler, V., Colombo, V. y Navarro, F. (2019). En búsqueda de una voz disciplinar: intertextualidad en escritura académica de formación en carreras de humanidades. *Calidoscópico*, 17(3), 554-574.



- Fernández, G. y Carlino, P. (2010). ¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria? *Lectura y vida*, 31 (3), 6-19.
- Flower, L. (1979). Writer-based prose: A cognitive basis for problems in writing. *College English*, 41(1), 19-37.
- Gallegos, L. (2019). La escritura de un texto académico en la formación de maestros: retos, dificultades y logros. *Educando para educar*, 19(36), 99-110.
- Gavari, E. y Tenca, P. (2017). La evolución histórica de los centros de escritura académica. *Revista de Educación*, 378, 9-29.
- Giraldo-Gaviria, D. (2021). Producción de textos argumentativos publicitarios sobre promoción lectora. Propuesta en la formación inicial de docentes. *Sophia*, 17(1), 1-12.
- Guzmán, F. y García, E. (2015). La alfabetización académica en la Universidad. Un estudio predictivo. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa Relieve*, 21 (1), 1-16.
- Hernández Zamora, G. (2009). Escritura académica y formación de maestros ¿Por qué no acaban la tesis? *Tiempo de educar*, 10 (19), 11-40.
- Hernández Gaviria, F., y Díaz Mesa, L. (2015). La escritura autobiográfica en inglés lengua extranjera: experiencia de aula. *Lenguaje*, 43(2), 333-358.
- Hernández, R. (2019). Estado Actual de la Formación Inicial en Competencias Básicas del Profesorado no Universitario de Colombia. En IN-RED 2019. *V Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red* (pp. 1481-1491). Editorial Universitat Politècnica de València.
- Iriarte, A. (2019). Sentido de la investigación formativa: Un estudio fenomenológico-hermenéutico en las Escuelas Normales Superiores de Sucre. *Assensus*, 4(7), 9 - 25.
- Jodelet, D. (1993) "La representación social: fenómenos, concepto, teoría" en Moscovici, S. *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología Social y problemas sociales*. Barcelona, Paidós.
- Lache, L., Cedeño, M. y Valderrama, C. (2019). La investigación educativa en contexto en Escuelas Normales Superiores. *Pedagogía y Saberes*, 50, 199-210.
- Liendo, P., y Palmira, M. (2017). Academic literacy, genres and competences: a didactic model for teaching English to translation students. *Estudios de lingüística inglesa aplicada*, 17, 251-272.
- Maldonado, M. (2017). Escrituras académicas y literacidad: control de la escritura en la educación superior colombiana. *Enunciación*, 22 (1), 68-82.
- Manchado, R., Tamames, S., López, M., Mohedano, L., D'Agostino, M. y Veiga de Cabo, J. (2009). Revisiones Sistemáticas Exploratorias. *Medicina y Seguridad del Trabajo*, 55(216), 12-19.
- Marinkovich Ravena, J., y Poblete Olmedo, C. (2014). Literacy in academic writing in Biology: communicative purposes and literacy levels. *Onomazein*, (30), 269-285.
- Mato, D. (1999). *Teoría política de la construcción de identidades y diferencias en América Latina y el Caribe*, Unesco.
- Ministerio de Educación Nacional (1994). *Ley General de Educación (Ley 115 de 1994)*. Bogotá: MEN.

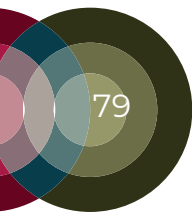


- Ministerio de Educación Nacional (2007). *De las prácticas docentes distributivas a las prácticas docentes investigativa*. Bogotá, Colombia: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (2020). Decreto 1236 del 2020. Organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores como instituciones educativas formadoras de docentes. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=141999>
- Molina, M. (2017). Escritura académica, argumentación y prácticas de enseñanza en el primer año universitario. *Enunciación*, 22 (2), 138-153.
- Molina-Natera, V. (2016). Capítulo XIII. Los centros de escritura en Latinoamérica: consideraciones para su diseño e implementación. En G. Bañales Faz, M. Castelló Badía y N. A. Vega López. *Leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación*, (pp. 339-362).
- Moscovici, S. (1984). *Psicología social II*. Paidós.
- Narvárez, E. (2014). Expectativas sobre la escritura en la educación superior: el caso de un proyecto colombiano interinstitucional. *Enunciación*, 19 (1), 10-25.
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito: y temas aledaños*. Ciudad de México: Paidós.
- Núñez, J. C. y Moreno, A. (2017). Percepción de los estudiantes universitarios iberoamericanos sobre la competencia comunicativa y la alfabetización académica. *Zona Próxima*, 26 (1) 44-60.
- Núñez, J. y Muse, C. (2017). Formación y percepción sobre la escritura como proceso de estudiantes universitarios argentinos y españoles. *Acción Pedagógica*, 26 (1), 18-26.
- Olaizola, A. (2015). Una propuesta para integrar la escritura digital en la alfabetización académica. *Suplemento Signos ELE*.
- Olaizola, A. (2017). Alfabetización académica en entornos digitales. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*, (63), 203-242.
- Olave, G. (2019). Dimensión crítica de la reescritura académica. Análisis textométrico en un curso de formación docente en lenguaje. *Folios*, 50 (2), 41-49
- Olson, D. (2009). Language, literacy and mind: The literacy hypothesis. *Psyche*, 18(1), 3-9.
- Ortiz, E. (2011). La escritura académica universitaria: estado del arte. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 16 (28), 17-41.
- Padilla, C., Douglas de Sirgo, S. y López, E. (2010). Competencias argumentativas en la alfabetización académica. *Revista d'innovació educativa*, 4, 3 -12.
- Padilla, C. (2012). Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5 (10), 31-57.
- Padilla, C., López, E. y Douglas, S. (2014). Investigar, leer y escribir en la universidad: recorridos de estudiantes ingresantes de Humanidades. *Enunciación*, 19 (1), 65-80.
- Parodi, G. (2009). El Corpus Académico y Profesional del Español PUCV-2006: semejanzas y diferencias entre los géneros académicos y profesionales. *Estudios filológicos*, (44), 123-147.



David Mauricio Giraldo Gaviria, Miguel Ángel Caro Lopera

- Pereira, M. y Valente, E. (2014). De la revisión a la reescritura: recorridos de las producciones escritas de estudiantes universitarios. *Enunciación*, 19 (2), 199-214.
- Pineda-Rodríguez, Y. y Loaiza-Zuluaga, Y. (2018). Estado del arte de las prácticas pedagógicas de los maestros de las Escuelas Normales Superiores y las facultades de educación. *Praxis*, 14(2), 265-285.
- Rativa, M., Lima, J. y Figueroa, C. (2018). Pasado y presente en la enseñanza de la escritura en Escuelas Normales. *Enunciación*, 23(2), 149-161.
- Rátiva, M. (2019). La formación de maestros en la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias de 2002 a 2010. *Formação Docente-Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 11(22), 111-124.
- Reinozo, M., y Benavides, S. (2011). La lectura: Herramientas para la alfabetización académica de los estudiantes de ingeniería. *Educere*, 15(51), 369-378.
- Riera, G., Cordero, G. y Villavicencio, M. (2014). ¿Enseñar a escribir en la universidad? La emergencia de la alfabetización académica. *Revista de Humanidades PUCARA*, 1 (25), 223-242.
- Rincón, G. y Gil, J. (2010). Las prácticas de lectura y de escritura académicas en la Universidad del Valle: tendencias. *Lenguaje*, 38 (2), 387-419.
- Rincón, L., Sanabria, L. y López o Vargas, O. (2016). Aproximación a un modelo de autorregulación en escritura académica a partir del análisis de protocolos. *Revista Folios*, 43, 59-76.
- Rincón-Bedoya, L. y Arcila-Rodríguez, W. (2019). Tendencias investigativas en educación y pedagogía: estudio desde las prácticas sociales investigativas en las escuelas normales del departamento de Caldas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(2), 208-228.
- Rojas, I. (2017). Enseñar a leer y escribir en las disciplinas. Estado de la cuestión en las universidades colombianas. *Folios*, 45, 29 - 49.
- Saker, J. (2014). Práctica pedagógica investigativa en las Escuelas Normales Superiores: contexto y pertinencia de la calidad educativa. *Educación y Humanismo*, 16(26), 83-103.
- Scardamalia, M., y Bereiter, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. *Advances in applied psycholinguistics*, 2, 142-175.
- Scardamalia, M., y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 15(58), 43-64.
- Sommers, N. (1980). Revision strategies of student writers and experienced adult writers. *College composition and communication*, 31(4), 378-388.
- Uribe, G. y Camargo, Z. (2011). Prácticas de lectura y escritura académica en la universidad colombiana. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (6), 317-341.
- Valenzuela, Á. (2018). La metacognición en los procesos de lectura y escritura académica: ¿qué nos dice la literatura? *Lenguaje*, 46 (1), 69-93.



David Mauricio Giraldo Gaviria, Miguel Ángel Caro Lopera

- Vargas, A. (2020). De la alfabetización académica a las literacidades académicas: ¿teorías y métodos en disputa? *Folios*, 51, 63-77.
- Villaseñor, V. (2013). Hacia una didáctica de la escritura académica en la universidad. *Reencuentro: Cultura, Intercultura y Educación Superior*, 66, 91-101.
- Villavicencio, M. y Molina, É. (2017). La escritura epistémica: experiencia en la asignatura Narrativa Latinoamericana. *Acción pedagógica*, 26 (1), 88-95.
- Wallace, D., y Hayes, J. (1991). Redefining revision for freshmen. *Research in the Teaching of English*, 25(1), 54-66.
- Wells, G. (1990). Talk about Text: Where Literacy is Learned and Taught. *Curriculum Inquiry*, 20 (4), 369-405.
- Zambrano, J. y Aragón de Moreno, Á. (2015). Enseñar a leer y escribir en la universidad: logros y desafíos. *Educere*, 19 (63), 499-511.
- Zambrano, A. (2019). Naturaleza y diferenciación del saber pedagógico y didáctico. *Pedagogía y Saberes*, 50, 75-84.
- Zambrano, N. (2019). Concepción teórica y metodológica para la formación de maestros en la Escuela Normal. *Conrado*, 15(68), 154-159.
- Zanotto, M., Monereo, C. y Montserrat, C. (2010). Estrategias de lectura y producción de textos académicos. *Perfiles educativos*, 33 (133), 10 - 29.