



# Escritura en educación superior: Hacia una propuesta de producción escrita para enseñar en la disciplina\*

*Writing in Higher Education: Towards a Proposal for Written Production to Teach in the Discipline*

*Escrita no ensino superior: Rumo a uma proposta de produção escrita para o ensino disciplinar<sup>1</sup>*

---

Steffanie Kloss\*

\*Centro Interdisciplinar de Investigación en Educación y Desarrollo (CIEDE-UCSC). Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción / Chile  
skloss@ucsc.cl

<https://orcid.org/0000-0001-7018-5395>

Belén Muñoz\*\*

\*\* Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción / Chile  
bmunoz@ucsc.cl

<https://orcid.org/0000-0001-8350-7250>

**Resumen:** El desarrollo de habilidades de comunicación escrita es un tema relevante en educación superior, puesto que es necesario articular el desarrollo de la escritura en consonancia con el aprendizaje disciplinar. Sobre esa base, el objetivo avanza de esta investigación es proponer un modelo de escritura que pueda ser utilizado en diversos contextos académicos especializados. La elaboración de esta propuesta se sostiene sobre fundamentos teóricos y prácticos que indican la necesidad de situarse en un género académico disciplinar; en la producción escrita entendida como proceso, pues esta tiene diferentes etapas que funcionan de modo recursivo; en la función de la corrección del profesor o monitor para proporcionar andamiaje; en la autocorrección para favorecer la autonomía del escritor y en la socialización de la escritura. Finalmente, el aporte de este trabajo es diseñar una propuesta didáctica de la escritura académica situada, articulada e integradora, lo que permite tener lineamientos para enseñar géneros discursivos escritos en educación superior.

---

<sup>1</sup> \*El trabajo de la primera autora se enmarca en el proyecto Fondecyt de Postdoctorado 3220125 financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo.

**Palabras claves:** Propuesta didáctica- Escritura académica- Géneros especializados- Educación superior.

**Abstract:** The development of written communication skills is a relevant topic in higher education since it is necessary to articulate the progress of writing in line with disciplinary learning. On this basis, the purpose of this research is to propose a writing model that can be used in diverse specialized academic contexts. The elaboration of this model is based on theoretical and practical foundations that pinpoint the need to be situated in a disciplinary academic genre; in written production understood as a process, as it has different stages that function recursively; in the function of the teacher or monitor correction to provide scaffolding; in self-correction to promote the autonomy of the writer and in the socialization of the composition. Finally, the contribution of this study is to design a situated, articulated, and integrative didactic proposal for academic writing, which allows to have guidelines for teaching discourse genres in higher education.

**Keywords:** didactic proposal; academic writing; specialized genres; higher education.

**Resumo:** O desenvolvimento das competências de comunicação escrita é um tema relevante no ensino superior, uma vez que é necessário articular o desenvolvimento da escrita em consonância com a aprendizagem disciplinar. Com base nisso, o objetivo desta pesquisa é propor um modelo de redação que possa ser utilizado em diversos contextos acadêmicos especializados. A elaboração desta proposta está baseada em fundamentos teóricos e práticos que indicam a necessidade de se inserir em um gênero acadêmico disciplinar; na produção escrita entendida como um processo, uma vez que possui diferentes etapas que funcionam recursivamente; na função de correção do professor ou monitor de para fornecer andaimes; na autocorreção para favorecer a autonomia do escritor e na socialização da escrita. Por fim, a contribuição deste trabalho é a concepção de uma proposta didática de escrita acadêmica situada, articulada e integrativa, que permita ter diretrizes para o ensino de gêneros discursivos escritos no ensino superior.

**Palavras-chave:** proposta didática; escrita acadêmica; gêneros especializados; ensino superior.

## 1 Introducción

Dos décadas atrás la enseñanza de la escritura no era considerada como un eje de enseñanza en la educación superior, pues se había internalizado que esta práctica estaba aprendida a partir de la educación primaria y secundaria. No obstante, los estudios preliminares de Carlino (2001, 2002 a, b y c) abrieron un camino reflexivo y con desafíos en este ámbito a los docentes que enseñan en las universidades, debido a que antaño, los cursos de redacción instrumental, ortografía y redacción, pretendían cubrir esta necesidad, organizándose en asignaturas de tipo elemental o complementarias al plan de estudios básico de

cada carrera, aunque no eran especializados en la disciplina, sino más bien cursos centrados en ejercicios aislados de gramática y ortografía. Con el paso de los años, se ha forjado como necesidad alfabetizar académicamente a los estudiantes que ingresan a educación superior y, por lo mismo, es relevante desarrollar en ellos habilidades en la producción escrita de textos especializados y profundizar en los géneros académicos (Rojas, 2017).

En la actualidad, las universidades chilenas han organizado sus planes curriculares y han otorgado un espacio a asignaturas que incorporan destrezas de comprensión discursiva, pensamiento crítico, comunicación oral y escrita. Sin embargo, estos cursos aún no son valorados por los estudiantes, quienes muchas veces los ven como asignaturas básicas que no aportan necesariamente a su currículum de formación disciplinar (Kloss et al., 2020). En ese ámbito, es urgente relevar el aprendizaje de estas habilidades en un contexto académico (Carlino, 2013), en que se concentre el desarrollo de la habilidad articulada con el aprendizaje disciplinar.

Entonces, para aportar al desarrollo de propuestas enfocadas en la didáctica que apoyen la integración de estas destrezas disciplinares a la formación de estudiantes novatos, el objetivo de esta investigación es diseñar una propuesta didáctica de escritura para educación superior que pueda ser utilizada en diversos contextos académicos con la finalidad de apoyar el aprendizaje de la escritura especializada en un ámbito disciplinar.

## **2. Marco teórico de referencia**

### **2.1 Alfabetización académica**

Enseñar sobre una disciplina es un proceso difícil que implica que los estudiantes aprendan a leer y a escribir textos de una densidad compleja que aborde temáticas disciplinares. Sin embargo, estas competencias son especializadas, por lo que la lengua no solo se torna en un medio para acceder al conocimiento, sino también en un objeto de estudio.

Otros autores prefieren remitirse a literacidad, ya que sostienen que la alfabetización funciona como pariente de analfabetismo, por lo que según Cassany (2008a) “agrupa todos los conocimientos, habilidades, valores y prácticas relacionadas con el uso de los escritos” (p.52). Este término abarca el código escrito, los géneros discursivos, las funciones del autor y lector, su identidad, formas de pensamiento, representaciones y la organización social de las prácticas letradas.

Para efectos de este estudio, se trabajará con el término alfabetización académica que se inicia con los estudios de Carlino (2002 a y b) focalizados en describir las dificultades en lectura y escritura académica en estudiantes que ingresan a la universidad. Esta autora sistematiza las habilidades que deben manejar los estudiantes dentro del concepto de alfabetización académica, la que se entiende como “las nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad” (Carlino, 2005, p. 13), lo que significa que cada una de las áreas está dispuesta a enseñar la cultura de la disciplina que imparte para que pueda existir un verdadero proceso de inclusión de los estudiantes a la universidad.

En esa línea, Natale y Stagnaro (2017) proponen que la alfabetización académica sea un camino hacia la inclusión a nivel superior, al establecer que los estudios en este ámbito tienen dos propósitos fundamentales. Primero, enseñar a los estudiantes a participar en los géneros propios de un campo del saber, acción que los faculta para formar parte de prácticas externas. Segundo, enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él, lo que permite a los estudiantes mejorar sus posibilidades de acceso al conocimiento disciplinar. Ambos objetivos buscan desarrollar estrategias de enseñanza centradas en los géneros discursivos (Navarro, 2019), a partir de los cuales los estudiantes comprenden, producen y evalúan tanto los saberes académicos como los conocimientos de sus disciplinas.

Asimismo, el enfoque de la alfabetización académica plantea que el problema de esta, radica no solo en que los estudiantes llegan mal preparados desde los niveles educativos previos, sino que, al contrario, los modos de escritura esperados por las comunidades disciplinares universitarias no son la extensión de lo que los estudiantes debieron haber aprendido previamente, ya que hay un cambio de enfoque otorgado por el carácter académico profesional que involucra el conocimiento y la escritura de estos textos. En esa línea, Natale y Stagnaro (2017) proponen la alfabetización académica como una vía para la inclusión, en términos de derecho ciudadano, pues se constituye como una forma de acceso a estudiantes de sectores de la población que antes no participaban en educación superior.

## **2.2 La escritura como proceso de alfabetización académica**

La escritura corresponde a una habilidad desarrollada tardíamente por el ser humano, que solo era producida por un número reducido de personas (Gabrial, 2008). En la actualidad, esta competencia parece tan natural que

cualquier individuo puede ejecutarla; sin embargo, su aprendizaje no es una cuestión innata, sino más bien un proceso sistemático y extenso; por consiguiente, es posible afirmar que la alfabetización inicial no es suficiente para desarrollar esta competencia, puesto que existe una serie de particularidades que deben considerarse al momento de escribir.

Según Carlinio (2004), existen cuatro factores que perjudican el desarrollo exitoso de la escritura: 1) no tener en cuenta al lector, 2) desaprovechar la potencialidad epistémica del escribir, 3) revisar solo la superficie del texto y 4) postergar el momento de empezar a escribir. Estos elementos son, por lo general, escasamente considerados por quienes desarrollan la tarea escrita, cuestión que pudiese dar cuenta de los deficientes resultados que muchas veces se consiguen.

Por su parte, Navarro (2017) sostiene que “la escritura siempre es situada: escrita para intentar cumplir ciertos propósitos; en una situación comunicativa específica; desde ciertos emisores y para ciertos interlocutores; en un marco social, histórico y cultural; a través de ciertos géneros discursivos” (p.8). Esta definición de escritura refleja la importancia de alfabetizar académicamente a los estudiantes para cumplir con uno de los objetivos de la universidad: promover la generación y el intercambio de conocimiento en y entre las distintas disciplinas científicas y, de acuerdo con Cassany (2012), esto es posible a través de la escritura. No obstante, la dificultad de alfabetizar académicamente a los aprendices no solo radica en las características incorporadas en la definición anterior, sino también en las funciones que cumple la escritura. Nesi y Gardner (2012) mencionan que a nivel universitario la escritura debería cumplir las siguientes funciones:

- *Función epistémica*: fuente de aprendizaje, reflexión y transformación del conocimiento.
- *Función retórica*: aprendizaje de la forma adecuada de comunicarse en una disciplina específica.
- *Función habilitante*: que muestra evidencia respecto del desempeño de un estudiante y lo faculta para aprobar o reprobar una asignatura.
- *Función empoderadora*: el estudiante debe ser capaz de posicionarse en su disciplina, de convertirse en un actor crítico y relevante en su ámbito.
- *Función expresiva*: los textos escritos incluyen las miradas,

interpretaciones, esfuerzos y expectativas de sus autores.

Según ello, la alfabetización académica se entiende como un proceso de enseñanza-aprendizaje complejo que involucra aspectos disciplinares e individuales. Este proceso demanda la internalización de las características de los géneros discursivos propios de cada disciplina y la capacidad de analizar, evaluar y transformar el conocimiento existente (Carlino, 2013). En este sentido, las universidades deben generar políticas que integren un plan estratégico que cubra el desarrollo de prácticas de lenguaje y pensamiento que sean monitoreados por profesores especialistas, quienes deben generar estrategias didácticas que faciliten la apropiación de los elementos disciplinares a través de las destrezas de comunicación.

Los diversos modelos de escritura intentan individualizar los componentes, tales como: los participantes, los tipos de memoria, el contexto de situación e incluso la motivación; también, buscan identificar los procesos que se ejecutan en el desarrollo de una tarea de producción escrita. Estos lineamientos han emergido bajo la perspectiva cognitiva de los estudios de la composición (Benítez, 2005).

Cada uno de ellos surge con la intención de dar respuesta a interrogantes que permanecen sin clara resolución a pesar de los avances obtenidos, incorporando y/o excluyendo factores intervinientes en los actos de producción textual y destacando orientaciones sustanciales de las teorías que representan (cf. Benítez, 2005). Sin embargo, es preciso señalar que, si bien dichos modelos encarnan un elemento favorecedor para la comprensión y consideración de otros factores que tienen una injerencia basal en los procesos de composición, no resuelven del todo las interrogantes planteadas en este ámbito (Weigle, 2002).

Flower y Hayes (1980) propusieron un modelo cognitivo de los mecanismos implicados en el proceso de composición que consta de tres fases. La primera es la planificación, luego la traducción o textualización y, finalmente, la revisión. Este modelo se presenta como uno de más influyentes debido a la descripción que entrega respecto de lo que sucede en la mente de un sujeto cuando escribe (Benítez, 2005), puesto que simboliza un cambio en la enseñanza de la habilidad escrita en cuanto al realce del proceso por sobre el producto.

Por su parte, Weigle (2002) sostiene que este modelo ha originado el desarrollo de otros paradigmas que intentan explicar con mayor precisión los procesos mentales que se llevan a cabo en el desarrollo de una tarea de composición textual, entre los que destacan los propuestos por Bereiter y Scardamalia (1987) que diferencian entre una composición *inmadura* (escritores novatos) y *madura*

(escritores experimentados) e intentan conocer los procesos internos que evolucionan entre ambos niveles. Posteriormente, el modelo de Hayes (1996) presenta la influencia del contexto físico y social de la tarea de composición e, incluso, de la propia historia del individuo, antecedentes que modelan la escritura. (Weigle, 2002; Benítez, 2005).

No obstante, a pesar de la importancia que representan los modelos cognitivos de la composición escrita, aún pueden reconocerse ciertas deficiencias en relación con sus elementos constitutivos. Particularmente, en el ámbito del reconocimiento de variables situacionales, lingüísticas y culturales. En este contexto, el modelo introducido por Grabe y Kaplan (1996) asoma como una mejora de los modelos desarrollados por Flower y Hayes (1980), Bereiter & Scardamalia (1987) y Hayes (1996), reivindicando “el quehacer del escritor/lector, sus condiciones socioculturales y sus necesidades de expresión y comunicación” (Álvarez & Ramírez, 2006, p. 46).

### **2.3 Géneros discursivos escritos en contextos académicos**

Los géneros discursivos, de acuerdo con lo planteado por Cassany (2008b) son dinámicos porque varían según los formatos en que se estructuran, también son formas retóricas desarrolladas con el tiempo pero que se estabilizan mediante la experiencia y de este modo le dan coherencia y significado a la acción del individuo. Asimismo, están situados en un ámbito cultural, idiomático, contextual, entre otros. En cuanto a su organización, deben aunar forma y contenido porque delimitan comunidades discursivas, las que construyen y reproducen estructuras sociales.

En la actualidad, hay variadas perspectivas para abordar el estudio de los géneros discursivos académicos. Parodi (2008, p.23) explica que:

Los géneros no son entidades que existan exclusivamente “allí afuera”, sino que se articulan a partir de conocimientos elaborados socioconstructivísticamente y que se almacenan y se activan desde diversos tipos de memorias. De este modo, la dimensión lingüística es la que permite la construcción cognitiva en su interacción con el contexto social externo.

De acuerdo con el autor, es una concepción integral de los géneros que da cuenta de una visión más amplia y refleja la multidimensionalidad, que va más allá del contexto y de los participantes, pues incluye dos constructos representacionales

que proveen andamiajes cognitivos, primero el modelo de situación y, luego, el modelo de contexto.

Para complementar la construcción propuesta por Parodi (2008), Ibáñez (2010, p.61) señala que los géneros discursivos corresponden a “la estandarización convencionalizada de las actividades lingüísticas que cada individuo lleva a cabo para alcanzar sus propósitos comunicativos”. Necesariamente, esta conceptualización, al implicar un propósito comunicativo, da cuenta de la finalidad de los géneros, en relación con la interacción social del individuo, pues la actualización de éstos necesitaría de la relación con los otros para formar y construir conocimiento.

Cada disciplina posee su propia estructura respecto a los géneros, pues tiene procedimientos especiales para interpretar y construir géneros especializados. En ese sentido, Bathia (2005) propone que los géneros establecen formas típicas de pensar y comportarse dentro de un marco disciplinar. Por lo tanto, focalizar en el estudio de los géneros y centrarlo en la dimensión escrita permite establecer lineamientos didácticos para apoyar la inserción de estudiantes novatos a la universidad, puesto que el dominio de los géneros discursivos les permite incorporarse a una comunidad académica. Sin embargo, los géneros discursivos propios de esa comunidad les son ajenos, dado que los sujetos que ingresan a primer año de educación superior no dominan la estandarización convencionalizada de las actividades lingüísticas (Parodi, Peronard & Ibáñez, 2010).

Para establecer los dominios que constituye la escritura, es preciso entender este proceso desde la construcción de un género de especialidad, Martin (1993) propone comprender estos géneros como procesos sociales situados en torno a un propósito que servirá como directriz para orientar su descripción y, posteriormente, para enseñar a escribirlo.

En el ámbito de la escritura hay distintos estudios y enfoques que proponen variados elementos y procesos que concurren en el desarrollo de la escritura especializada. Por una parte, Moyano (2017) y Venegas et al. (2015) establecen propuestas teóricas y pedagógicas basadas en la noción de género discursivo. Por otra, Navarro (2019) presenta una propuesta didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos, de acuerdo con cinco rasgos, es decir, la escritura debe ser significativa, articulada, socioconstructivista, crítica y explícita. No obstante, a pesar de la significancia de estas investigaciones, una tarea imperiosa desde una perspectiva pedagógica corresponde al diseño de propuestas didácticas con validez ecológica<sup>2</sup> que propicien la adquisición de los elementos fundamentales

---

<sup>2</sup> El término validez ecológica hace referencia a la posibilidad de generalizar los efectos registrados en un estudio experimental, haciéndolos extensivos a otras condiciones ambientales (Bisquerra,

para la composición de textos disciplinares en el contexto de una sala de clases. De acuerdo con lo planteado por Álvarez y Ramírez (2007), el diseño intencionado de propuestas o secuencias didácticas facilita la orientación de la labor del aprendiz para que este consiga insertarse en una comunidad discursiva. Entonces, estas propuestas debiesen instanciar el trabajo de escritura hacia las disciplinas y, en ese ámbito, se ha avanzado de manera considerable. Los trabajos de Rey Castillo (2019), y Zambrano y Guerrero (2015) muestran ciertas tendencias investigativas respecto a la escritura académica en educación superior y el desarrollo de estudios empíricos. No obstante, estos avances implican un proceso de mejora continua (Navarro et al., 2016).

### **3. Propuesta didáctica para enseñar escritura disciplinar en educación superior**

De acuerdo con la revisión teórica realizada, podemos identificar la necesidad de contar con modelos didácticos con validez ecológica para sustentar el desarrollo de la competencia escrita en contextos académicos y disciplinares. En este ámbito, presentamos una propuesta didáctica que incorpora elementos disciplinares, individuales y contextuales considerados esenciales en un contexto de alfabetización académica.

- a) Las tareas de escritura deben ser situadas a un género discursivo específico

En primer lugar, es fundamental establecer el género discursivo propio del área de estudio. Esto favorece a que el estudiante tenga claridad respecto de la forma o estructura del texto que debe redactar, la función que este cumple en el ámbito disciplinar, su propósito y la audiencia a la cual está destinado. Así, la definición de la tarea escrita y la redacción de la consigna deben ser claramente presentadas con el fin de contextualizar la composición y asegurar que el texto cumpla con las funciones de la escritura académica a nivel terciario (ver figura 1). Una vez identificados y delimitados todos estos aspectos, se presenta la tarea a los estudiantes, se clarifican dudas que pudiesen existir y se da inicio a la escritura del borrador de la tarea asignada.

- b) El efecto de los comentarios escritos en la escritura y reescritura

de un texto

La propuesta considera la escritura y reescritura del género especializado seleccionado para la actividad. La finalidad es potenciar la retroalimentación y la atención a la corrección por parte de los estudiantes. En esta fase, el profesor proporciona comentarios respecto de la organización retórica del género, atendiendo a aquellos elementos delimitados en la etapa inicial del ciclo. Los estudiantes revisan los comentarios de sus composiciones, identifican los aspectos que requieren ser mejorados y reflexionan acerca del porqué de las deficiencias señaladas.

En esta etapa se consideran aspectos individuales de los estudiantes, porque deben desarrollar un proceso de meta-reflexión, que es fundamental, debido a que propicia que el aprendiz acceda al conocimiento que posee acerca del género discursivo para comparar su propia producción. Este trabajo debe ser guiado por el profesor para facilitar el acceso del estudiante a la información adecuada y fomentar la auto-reflexión. Por esta razón, es necesario utilizar un instrumento de evaluación que guíe este proceso. Para ello, se recomienda una pauta de cotejo o rúbrica holística para chequear el cumplimiento de los criterios e indicadores que faciliten la identificación de factores claves relacionados a la tarea asignada y, de este modo, favorecer la comprensión y corrección de las propias inexactitudes.

Finalizado el trabajo meta-reflexivo, se debe asegurar un momento para la socialización de la escritura. Esto permite que el estudiante autorregule su proceso de escritura y que el profesor subsane cualquier debilidad que pueda identificar, favoreciendo al mismo tiempo, la adquisición de las características propias del género discursivo trabajado. En una fase posterior, se solicita la reescritura del texto, momento en el cual los aprendices incorporan las correcciones y autocorrecciones para generar una versión final de la tarea. Esta instancia permite al educador examinar el progreso de los estudiantes entre el borrador y la versión final del trabajo.

### c) La escritura como proceso: uso de borradores

El uso de borradores es otro eje que integra esta propuesta, puesto que los comentarios escritos (CE) tienen una función relevante en el proceso de escritura y revisión de esta. Los CE son consignados por los docentes a través de escritos en el texto -de forma manual o electrónica- para guiar el proceso de escritura (Tapia et al., 2017). En esta propuesta, en primer lugar, los CE se ajustan a retroalimentar el género y el propósito, mientras que la segunda revisión contempla retroalimentar las ideas del texto. Es importante que el uso de CE sea focalizado para que el

estudiante note las falencias que tiene su escrito y pueda mejorarlo. Acotar la revisión a estos dos ejes (género/propósito e ideas) obedece a la importancia que tiene conocer las características del género que se escribe, el propósito y la modalidad que predomina. También, ajustarse al contenido es esencial, puesto que la organización de la macroestructura dirige el sentido del texto.

#### d) Evaluación de la escritura

Esta propuesta contempla en primera instancia la heteroevaluación, debido a que el docente revisa el primer borrador. No obstante, el segundo borrador debe ser revisado por el alumno en una autoevaluación o por sus compañeros en una coevaluación. Esto con el propósito de que la imagen del docente como validador se traslade al enfoque constructivista y sea el alumno quien pueda evaluar de manera crítica su trabajo.

Este apartado es complejo, pues no siempre el estudiante es capaz de notar su error o los otros compañeros pueden entregar lineamientos claros. Sin embargo, como la corrección apunta hacia el eje semántico, a través de la organización de las ideas, es factible que otros puedan incorporar detalles, comentarios e incluso observaciones de mejora, según el conocimiento del tema o la legibilidad.

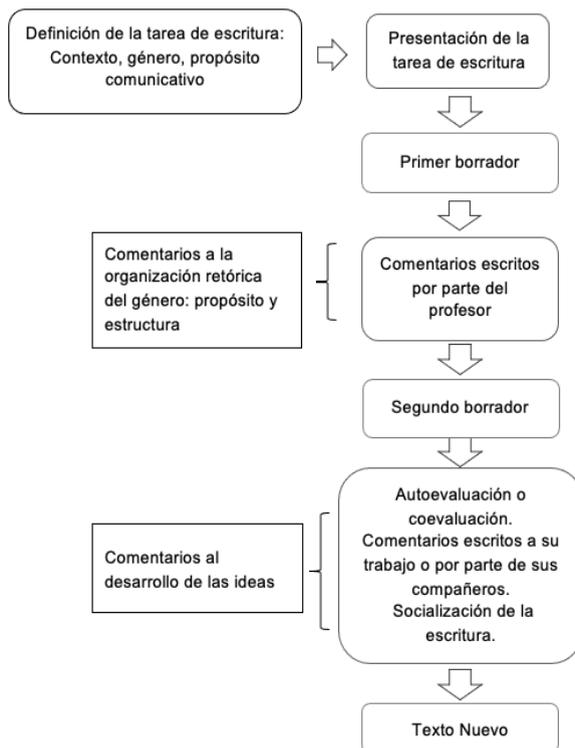
#### e) Socialización de la escritura

La escritura cobra relevancia cuando esta tiene un propósito y también una finalidad. Si el escrito solo se realiza para que el docente lo corrija y le otorgue una calificación, pierde sentido y se hace poco motivante para los estudiantes. Cassany (1993) propuso una serie de aspectos que son trascendentales cuando se trata de escribir, uno de ellos remite a la visibilización de las redacciones de los alumnos. Hoy, por efecto de la tecnología, este proceso es bastante más expedito, pues las tareas de escritura pueden publicarse en un blog, en una página web e incluso en redes sociales, a través de Facebook o Instagram. De ese modo, la escritura se traslada hacia un público potencial y no solo al cuaderno o al archivo que recibe el docente a través de un correo electrónico.

Cabe mencionar que estas etapas pueden repetirse las veces que el docente estime necesario de acuerdo con las características de sus aprendices y/o de su contexto. Además, posibilita el trabajo con diversos géneros discursivos a lo largo de un periodo académico. En síntesis, esta propuesta de diseño cobra gran valor en un contexto de enseñanza de escritura o alfabetización académica, ya que considera su aplicación en una sala de clase real, es decir, el modelo presentado posee validez ecológica, cuestión fundamental en un contexto educativo. Asimismo, es

fundamental destacar que el papel que desempeña el docente en un contexto de escritura académica y en esta propuesta en específico, es de vital importancia puesto que permite al estudiante generar los procesos de acción y reflexión necesarios para apropiarse, conscientemente, de la competencia escrita en los géneros académicos pertinentes; es decir, el rol del profesor impacta directamente en el “desarrollo integral y profesional del educando” (Mendoza, Escobar & Boza, 2018, p. 84). Ahora bien, aun cuando el docente es un agente esencial en la construcción de un estudiante-escritor, es necesario resguardar que dicho rol se cumpla de manera reservada y atenta para destacar el papel que el propio aprendiz debe asumir en su propio proceso de desarrollo de la composición escrita para, de esta forma, suscitar la autonomía necesaria que le permitirá abordar tareas de escritura futuras, llevar a cabo procesos de autocorrección e insertarse en la comunidad discursiva correspondiente. Precisamente, este modelo propicia esta postura del docente como un actor concienzudo que diseña y orienta el proceso de composición en cada una de sus fases.

Figura 1. Propuesta de escritura disciplinar



(Fuente: Elaboración propia)

### 3.1. Discusión de la propuesta

En la actualidad, definir las bases para enseñar a escribir es complejo porque las prácticas de escritura se asocian a un contexto específico y para ello es importante considerar las características de los estudiantes, la dificultad de la tarea, la motivación y también las habilidades de conocimiento lingüístico que poseen los aprendices. A raíz de ello, esta propuesta trata de enmarcar uno de los factores que ha sido relevante a la hora de enseñar a escribir en un contexto de alfabetización académica, tal como lo es la escritura basada en géneros de especialidad, pues el ejercicio de escritura va más allá de escribir textos coherentes y cohesivos, se trata más bien de organizar y sistematizar estrategias retóricas, modos de organización del discurso, estructuras genéricas y los propósitos del escritor en un conglomerado discursivo.

Bajo este marco, es pertinente definir los procesos de escritura desde dos ámbitos. En primera instancia el escribir para aprender y, en segundo lugar, aprender a escribir en las disciplinas. La primera propone la escritura como una herramienta de aprendizaje con cierto potencial epistémico e incluso de transformación del conocimiento (Miras, 2000; Bereiter & Scardamalia, 1987); mientras que la segunda supone una pedagogía particular que invita al estudiante a escribir desde la lógica de transformar el conocimiento (Montes & Vidal, 2017). Por lo tanto, definir los parámetros para enseñar escritura, también debe considerar el propósito comunicativo para guiar la estructura y finalidad del escrito.

Otro aspecto considerable a la hora de sistematizar las prácticas de escritura se relaciona con la concepción que se tiene de esta, puesto que se puede trabajar como proceso o como producto. Las investigaciones de la última década explicitan que la tarea de escritura debe ser procesual, aunque, esta teoría muchas veces se ve dificultada en la práctica (Kloss et al., 2020).

La escritura de proceso se sostiene sobre la base de tres etapas. La primera de ellas es la planificación u organización mental de las ideas, que se puede expresar a través de listados de palabras, organizadores mentales, entre otros. La segunda etapa corresponde a la textualización, en la que los individuos redactan su texto. Sobre esa fase, Carlino et al. (2013) sostiene que la práctica escrita solo opera en los extremos, por lo que no tenemos mayor evidencia de qué ocurre con la fase de textualización. Por esta razón, Cassany (1999) la denomina “caja negra” (p. 150), porque no tenemos mayores indicios de qué ocurre en esta etapa o cómo el

sujeto integra o procesa la información. Finalmente, la tercera etapa se refiere a la revisión, esta puede ser autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, que es lo más utilizado en las aulas. La escritura como proceso es un buen mecanismo para construir un texto, aunque muchas veces esta práctica se confronta con los tiempos que manejan los docentes. Es por ello, que esta propuesta considera la revisión de la escritura a través de CE focalizados y también apoyados por la autorrevisión y la revisión de pares.

Según el marco descrito anteriormente, en esta propuesta didáctica se trata de aunar algunos lineamientos y, sobre esa base, integrar distintas perspectivas para operacionalizar la enseñanza de la escritura en la educación superior. En primer lugar, nuestra propuesta didáctica remite a la definición de la tarea de escritura, puesto que escribir debe tener necesariamente un propósito pero también un marco general, que entregue lineamientos tales como: el contexto respecto del tema que se va a tratar en la clase y la presentación de las actividades de escritura. En esta etapa el papel del docente es fundamental porque es el encargado de planificar o diseñar el proceso deliberadamente, por ejemplo: si solicita que un estudiante escriba un ensayo, entonces, el profesor debe diseñar la tarea de escritura con instrucciones claras, luego es necesario definir el ensayo como género discursivo, delimitar las etapas y buscar modelos para interiorizar a los estudiantes en las características propias del género.

Una vez definida la tarea, surge la segunda etapa del modelo, que corresponde a la redacción de la consigna. En este apartado, es el docente quien se encarga de clarificar lo que se solicita escribir, el cómo realizar la tarea y los mecanismos de evaluación que permitan al estudiante autoevaluarse. Para ello, el instructor puede facilitar un listado de criterios que se deban cumplir o una pauta de cotejo que le permita al estudiante revisar, de manera independiente, si su escrito cumple con lo establecido. Una vez organizadas las etapas anteriores, es posible presentar la tarea de escritura al estudiante. En esta tercera fase, el docente debe asegurarse de la comprensión de la consigna por parte del alumno y, en el caso de ser necesario, resolver cualquier problema que pudiese impactar en el proceso de producción escrita.

Posteriormente, el estudiante trabajará en su primer borrador. En este, el docente corregirá a través de CE que muestren cómo enfocar su trabajo al género discursivo solicitado. En esta propuesta, los CE responden a la organización retórica del género porque se trata, según Tapia et al. (2017) de la retroalimentación escrita que el profesor ofrece en borradores sucesivos para promover que el escrito responda a las convenciones discursivas del género que se enseña en términos de su adecuación a los apartados prototípicos, las formas de

atribución del conocimiento y el modo como el discurso se aproxima a lo que la comunidad académica espera de este género.

El apartado de la revisión del escrito siempre ha sido complejo, debido a que aún no hay consenso sobre qué aspectos corregir o comentar. Por lo tanto, esta propuesta pretende superar la línea correctiva (Ellis, 2009; Basturkmen, Meast & Bitchener, 2014), debido a que, en la actualidad, los estudiantes cuentan con herramientas tecnológicas y correctores ortográficos que les permiten corregir de manera automática su escritura. Sin embargo, si un escrito carece de estructura, adecuación o propósito, entonces no cumple con el potencial de género que la comunidad académica requiere. En ese sentido, Bazerman (2014) explica que uno de los desafíos que los estudiantes universitarios deben plantearse en educación superior se relaciona con el desarrollo del pensamiento crítico a través de la organización de sus modos de pensar y de su argumentación. Sobre esa base, pueden generar conocimiento específico de su campo profesional.

Finalmente, en esta propuesta didáctica se contempla la elaboración de un segundo borrador en el que se visualiza si el estudiante efectivamente modificó los comentarios del primero. También, se agrega la dimensión de la autoevaluación o coevaluación y la socialización de la escritura, en el entendido de que tales acciones promueven la autorregulación del estudiante en su rol de escritor en la disciplina y también como evaluador de su trabajo o el de otros. Cabe destacar que la planificación de cada una de estas fases posibilita el distanciamiento necesario entre el escritor y la composición, cuestión que favorece el proceso de coevaluación y autoevaluación.

Si bien algunas investigaciones en el área (Mostacero, 2014, 2017; Tapia et al., 2017; Navarro, 2017, Bazerman, 2017; Hernández & Marín, 2018 y Kloss & Ferreira, 2019) proponen distintas maneras de escribir de acuerdo con los contextos reales, tienen en común comprender la escritura como un ejercicio superior que necesita de práctica continua. No obstante, ninguna de ellas incorpora los elementos considerados en el modelo que aquí se propone; a saber: la consideración de la escritura con un enfoque en el género disciplinar. Tampoco se observan elementos que promuevan un desarrollo autorregulado del estudiante-escritor.

Es por ello, que la elaboración de borradores cobra sentido como un proceso que apoya la revisión metacognitiva en la que se internaliza el error, pero también como un apoyo a la autorrevisión en la que el sujeto aprendiz es capaz de mirar su escrito y autorregular su proceso. Esta fase de la propuesta toma como base la autorregulación, puesto que el sujeto debe ser partícipe de la revisión, y, por lo tanto, esta función no debe relegarse solo al tutor.

Otro elemento incorporado en la propuesta de modelo es enfocar la revisión, ya que una de las barreras para trabajar la escritura de manera continua en el aula es el tiempo que implica la corrección de textos. Sin embargo, con la focalización de los comentarios en estos dos niveles: propósito comunicativo con ajuste de género y la organización de las ideas, podemos controlar esta variable. Además, el trabajo con los borradores es indispensable, puesto que sin reescritura es imposible pensar en procesos de mejora, debido a que para la identificación de las características genéricas es necesario realizar el trabajo con más de un texto, de modo a relevar no solo los pasos obligatorios sino los optativos, lo que permite construir el concepto de variabilidad genérica (Moyano, 2007). Esta etapa puede repetirse cuantas veces sea necesario para elaborar un nuevo texto y socializarlo una vez que se finalice.

### **3.2. Comentarios finales y proyecciones de la propuesta**

Para responder al objetivo general de diseñar una propuesta de escritura especializada que pueda ser utilizada en diversos contextos académicos, podemos sostener que, a partir de la literatura especializada, es posible avanzar hacia la consecución de dicho objetivo, ajustándose a los requerimientos propios de las distintas áreas disciplinares. Todo esto con la finalidad de desarrollar la habilidad de escritura académica en la educación superior. Ahora bien, no solo se requiere incrementar las prácticas de escritura tal como lo proponen los actuales modelos, sino que también es fundamental propiciar instancias de autoevaluación y socialización de la composición escrita, factores que impulsan la capacidad de autorregulación para el desarrollo de la habilidad escrita en géneros especializados.

Otro factor para considerar es relevar la función de la escritura en educación superior, puesto que dicha habilidad se relaciona con los procesos de comprensión del discurso y pensamiento crítico. En ese sentido, el estudiante deber ser capaz de escribir textos y distanciarse de ellos lo suficiente para leerlos como producciones ajenas (Moyano, 2005; 2017), por lo tanto, es importante que tome un rol activo en el proceso y avance hacia la autocorrección y la revisión de trabajos ajenos. Por consiguiente, es fundamental que el estudiante sea formado en el proceso de evaluación de su escritura para avanzar hacia una didáctica que oriente la revisión de la escritura de estudiantes de educación superior con énfasis en la autorregulación.

Ahora bien, es importante destacar que el rol que desempeña el profesor es vital, pues es el encargado de diseñar y enfocar, intencionadamente, el proceso de composición, guiando de manera sigilosa el tránsito del aprendiz por cada una de las etapas del modelo, permitiendo que sea este quien asuma un rol activo en

su construcción como estudiante-escritor, acción que le facilitará apropiarse de la producción escrita en el género abordado.

De esta manera, esta nueva concepción de la función de la escritura no solo demanda un cambio de paradigma entre los docentes que están a cargo del desarrollo de la escritura en una disciplina específica, sino que también urge que esta visión de la composición sea abordada desde políticas institucionales que susciten y resguarden el desarrollo de habilidades complejas de orden superior. Si bien algo de este trayecto se observa, por ejemplo, en el desarrollo de centros nacionales de escritura y en el diseño y puesta en marcha de programas de alfabetización académica en los primeros años de universidad, consideramos que este paradigma de la escritura debe, por una parte, extenderse a lo largo del currículum de formación y, por otra, ajustarse de manera sistemática y planificada a las diversas disciplinas y, por consiguiente, a los distintos géneros discursivos.

### Referencias:

ALVAREZ, T.; RAMÍREZ, R. Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Lengua y Literatura*, v.18, p.29-60, 2006.

BASTURKMEN, H.; MEAST, M.; BITCHENER, J. Supervisors' on-script feedback comments on drafts of dissertations: socializing students into the academic discourse community. *Teaching in Higher Education*, v.19, n.4, p.432-445, 2014.

BATHIA, V. Generic Patterns in Promotional Discourse. In: HALMARI, H.; VIRTANEN, T. (Ed.). *Persuasion Across Genres: A Linguistic Approach*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2005. p. 213-228.

BAZERMAN, C. La escritura en el mundo del conocimiento. Al encuentro de nuestra voz en la escuela, la universidad, la profesión y la sociedad. *Verbum*, v.9, n.9, p.23-36, 2014.

BAZERMAN, C. Equity means having full voice in the conversation. *Lenguas Modernas*, n.50, p.33-45, 2017.

BENITEZ, R. *Teorías de la producción escrita. Internalismo y externalismo*. Santiago de Chile: Frasis, 2005. 174 p.

BARTIER, C.; SCARDAMALIA, M. *The psychology of written composition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1987. 389 p.

CARLINO, P. Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas. In: I Jornadas sobre La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias, 12, 2001, Buenos Aires: Universidad Nacional de Luján, 2001. p. 1-12.

- CARLINO, P. Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. *Revista Iberoamericana de Educación*, v.2, n.2, p.57-67, 2002.
- CARLINO, P. Enseñar a planificar y a revisar los textos académicos: haciendo lugar en el curriculum a la función epistémica de la escritura. In: IX Jornadas de Investigación, 8, 2002, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2002.p. 1-8.
- CARLINO, P. ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. *Lectura y Vida*, v.23, n.1, p.6-14, 2002.
- CARLINO, P. El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, v.8, n.26, p.321-327, 2004.
- CARLINO, P. *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.185 p.
- CARLINO, P.; IGLESIA, P.; BOTTINELLI, L.; CARTOLARI, M. LAXALT, I.; MARUCCO, M. *Leer y escribir para aprender en las diversas carreras y asignaturas de los IFD que forman a profesores de enseñanza media: concepciones y prácticas declaradas de los formadores de docentes*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2013.225 p.
- CARLINO, P. Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v.18, n.57, p.355-381, 2013.
- CASSANY, D. *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó, 1993. 129 p.
- CASSANY, D. *Construir la lectura*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1999.407 p.
- CASSANY, D. *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de Tinta, 2008.43 p.
- CASSANY, D. Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula. Barcelona: Buenos Aires: Paidós, 2008. 192 p.
- CASSANY, D. *Leer y escribir en la red*. Barcelona: Editorial Anagrama, 2012. 288 p.
- FLOWER, L.; HAYES, J. A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, v.32, n.4, p.365-387, 1980.
- ELLIS, R. A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, v.63, n.2, p.97-107, 2009.
- GABRIAL, B. History of Writing Technologies. In: BAZERMAN, C. (Ed.). *Handbook of Research on Writing: History, Society, School, Individual, Text*. New York: Taylor y Francis, 2008. p.27-40.
- GRABE, W.; KAPLAN, R. *Theory and practice of writing*. London: Longman, 1996.504 p.

- HAYES, J. A new framework for understanding cognition and affect in writing. In: LEVY, C.; RANSELL, S. (Ed.). *The science of writing. Theories, methods, Individual Differences, and Applications*. New Jersey: Erlbaum, 1996, p. 1-28.
- IBÁÑEZ, R. El Texto Disciplinar en la transmisión del conocimiento especializado. *Estudios Filológicos*, v.46, p.59-80, 2010.
- KLOSS, S.; FERREIRA, A. La escritura de crónicas periodísticas informativas: una propuesta de avance desde el feedback correctivo escrito. *Onomázein*, n.46, p. 161-185, 2019.
- KLOSS, S.; QUINTANILLA, A.; ALEXANDRE, M. La función de la retroalimentación correctiva indirecta en la reescritura de géneros académicos con modalidad narrativa elaborados por estudiantes novatos. *Nueva Revista del Pacífico*, n.73, p. 306-331, 2020.
- MARTIN, J. R. Genre and literacy – modelling context in educational linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, v.13, p.141-172, 1993.
- MENDOZA, E.; ESCOBAR, H.; BOZA, J. Rol del docente universitario en el desarrollo de la escritura académica: Estudio de caso. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, v.9, n.2, p.81-92, 2018.
- MIRAS, M. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y aprendizaje*, n.89, p.65-80, 2000.
- MONTES, S.; VIDAL, M. Diseño de un programa de escritura a través del currículum: opciones teóricas y acciones estratégicas. *Lenguas Modernas*, n.50, p.73-90, 2017.
- MOSTACERO, R. La tutoría grupal y entre iguales en el contexto de los estudios de postgrado. *Legenda*, v.18, n.18, p.67-97, 2014.
- MOSTACERO, R. Modelos para enseñar y aprender a escribir: bosquejo histórico. *Lenguaje*, v.45, n.2, p.247-274, 2017.
- MOYANO, E. Construcción de conocimiento y su legitimación en la sección Discusión del artículo científico. In: VI Congreso de la Asociación Argentina de Semiótica, 10, 2005, Buenos Aires, 2005.
- MOYANO, E. Enseñanza de habilidades discursivas en español en contexto pre-universitario: una aproximación desde la LSF. *Revista Signos*, v.40, n.65, p.573-608, 2007.
- MOYANO, E. Diseño e implementación de programas de lectura y escritura en el nivel universitario: principios y estrategias. *Lenguas Modernas*, v. 50, p. 47-72, 2017.
- NATALE, L.; STAGNARO, D. *Alfabetización académica Un camino hacia la inclusión en el nivel superior*. Buenos Aires: Ediciones UNGS, 2017.221 p.

- NAVARRO, F.; ÁVILA, N.; TAPIA-LADINO, M.; CRISTOVÃO, V.; MORITZ, M.; NARVÁEZ, E.; BAZERMAN, Ch. Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina. *Signos*, v. 49, n. 1, p. 100-126, 2016.
- NAVARRO, F. Más allá de la alfabetización académica: Las funciones de la escritura en la educación superior. In: ALVES, M.; IENSEN, V. (Ed.). *Formação de Professores: Ensino, linguagens e tecnologias*. Porto Alegre: Editora Fi, 2017. p.13-49.
- NAVARRO, F. Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, v. 35, n. 2, p. 1-32, 2019.
- NESI, H.; GARDNER, S. *Genres across the disciplines. Student writing in higher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. 289 p.
- PARODI, G. *Géneros académicos y profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, 2008.315 p.
- PARODI, G.; PERONARD, M.; IBAÑEZ, R. *Saber leer*. Madrid: Aguilar, 2010. 224 p.
- REY CASTILLO, M. Tendencias investigativas sobre escritura académica en educación superior: un mapeo sistemático de literatura. In 4o. Congreso Internacional: Lectura y Escritura en la Sociedad Global, 6, 2019. Monterrey, 2019, p. e16.
- ROJAS, I. Enseñar a leer y escribir en las disciplinas. Estado de la cuestión en las universidades colombianas. *Folios*, v.45, p. 29–48, 2017.
- TAPIA, M.; CORREA, R.; ARANCIBIA, B. Retroalimentación con comentarios escritos de ajuste al género (CEAG) en el proceso de elaboración de tesis de programas de formación de profesores. *Lenguas Modernas*, n.50, p.175-192, 2017.
- VENEGAS, R.; NÚÑEZ, M.; ZAMORA, S.; SANTANA, A. 2015. *Escribir desde la Pedagogía del Género. Guías para escribir el Trabajo Final de Grado en Licenciatura*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, 2015, p. 295.
- WEIGLE, S. The Nature of Writing. In: ALDERSON, C. y BACHMAN, L. (Ed.). *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. p.14-38.
- ZAMBRANO, J.; GUERRERO, R. Escribir en la Universidad: Una Revisión de las Investigaciones de la Universidad de Los Andes, Venezuela. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, v. 20, n. 3, p. 385–398, 2015.