

# Escritura y composición escrita en la educación superior

*Mederick Andrade Moreno\**

## Resumen

Los discursos académicos de las disciplinas se generan en contextos situados, es decir, las prácticas de enseñanza, producción, distribución y validación del conocimiento pasan por circunstancias específicas dentro de cada disciplina. Los espacios universitarios son complejos, por lo que hay que considerar las características, ordenamientos sociales y pedagógicos en este nivel de estudios.

En este artículo reflexionamos sobre el proceso de composición de textos académicos. El documento se divide en dos partes. En la primera parte se aborda una problematización sobre el campo de estudio de la alfabetización académica y se analizan algunos factores relacionados con el papel de la escritura como elemento clave en la formación de los estudiantes en la universidad. En la segunda parte se analiza el proceso de composición de textos académicos y se contrastan dos tipologías útiles para clasificar a los escritores universitarios. Posteriormente, se debaten las diferencias entre los escritores con mayor y menor experiencia. Se concluye que la alfabetización académica es un marco que permite analizar las prácticas de escritura en la universidad.

## Palabras clave

Composición ¶ Escritura ¶ Alfabetización académica

## Abstract

The academic discourses of the disciplines are generated in situated contexts, that is to say, the practices of teaching, production, distribution and validation of knowledge go through specific circumstances within each discipline. University spaces are complex, so it is necessary to consider the characteristics, social and pedagogical arrangements at this level of studies.

In this article we reflect on the process of composing academic texts. The paper is divided into two parts. The first part addresses a problematization of the field of study of academic literacy and analyzes some factors related to the role of writing as a key element in the formation of students at the university. The second part analyzes the process of composing academic texts and contrasts two typologies useful for classifying university writers. Subsequently, the differences between more and less experienced writers are discussed. It is concluded that academic literacy is a framework for analyzing college writing practices.

## Key words

Composition ¶ Writing ¶ Academic literacy

\* Maestro en Desarrollo y planeación de la educación. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-X), México (mederick.andrade.moreno@hotmail.com).

CON REGULARIDAD, las personas consideran que la lectura y la escritura son destrezas propias de sujetos sobresalientes, se piensa en tales cualidades como atributos de un profesional. En el imaginario social un escritor es un lector extraordinario cuya producción textual emerge de la inspiración. Por lo que, para muchos, leer y escribir bien se consideran actividades restringidas al talento natural. Lo anterior es cuestionable porque se pierde de vista el imbricado proceso en la práctica de la escritura.

La lengua oral y escrita difieren sustancialmente, quien habla bien no necesariamente escribe con corrección. Plasmar nuestras ideas en el papel nos conduce a pensar qué, cómo y para qué decir las cosas. Sin embargo, sería ingenuo admitir que la importancia de la lectura y la escritura radica sólo en el acto de la codificación: ser una persona alfabetizada difiere de ser una persona capaz de producir un texto académico. De manera específica, “existe una relación directa, probada, entre el nivel de lectura de los estudiantes y su rendimiento escolar. Los mejores alumnos son mejores lectores que sus compañeros” (Garrido, 2014, p.148). Por esa razón, el papel de las instituciones escolares resulta fundamental para incidir en el desarrollo de los lectores y escritores de una sociedad determinada. Valdría la pena repasar cómo es que los estudiantes universitarios se apropian de la lectura-escritura.

Diversos estudios analizan la forma en que los alumnos en el nivel superior aprenden y utilizan la escritura. Entre la diversidad de corrientes encontramos enfoques interesados en examinar las diferencias entre escritores inexpertos y profesionales. En este tipo de planteamientos se consideran la manera en que los escritores implementan recursos, estrategias y actividades utilizadas entre quienes cuentan con más o menos experiencia al momento de escribir un texto académico (Carlino, 2004, 2006; Cassany, 2006, 2007; Cassany y Castellà, 2010; Hernández *et al.*, 2021; Hernández, 2021; Vargas, 2016, 2020; Zavala, 2011). En el caso de la educación superior resulta interesante reflexionar sobre el proceso y las complicaciones inherentes en el desarrollo de la escritura, sobre todo, si sopesamos que los estudiantes en este nivel se integran a un espacio social donde prevalecen formas discursivas y textuales propias de la academia. En tales entornos acontece una forma específica de socialización en la que los educandos pasan a formar parte de una comunidad orientada a la producción y transmisión del conocimiento científico.

En este escenario el paso de escritor novel a versado presume un recorrido complejo. Por una parte, algunos estudiantes universitarios perciben la escritura como una habilidad propia de los expertos en una disciplina científica determinada. Tal impresión conduce a muchos alumnos a asumir que existe una lejanía entre quien escribe para enseñar —o con el fin de comunicar los resultados de una investigación— y aquel que lo hace con la intención de aprender. Por otra parte,

algunos docentes aceptan la generalidad: los estudiantes universitarios no saben leer ni escribir (Argüelles, 2011, 2019; Hernández, 2021). Dicho posicionamiento suele admitir el desinterés y la deficiencia formativa en los niveles previos como elementos que explican, por sí solos, la situación de la mayoría de los estudiantes que se forman en las Instituciones de Educación Superior (IES).

En cierto modo tanto alumnos como docentes perciben una parte del problema. Podría decirse que en el nivel superior persisten prácticas de lectura y escritura que alteran el desarrollo de la cultura escrita en la universidad (Argüelles, 2019; Barba, 2004; González, 2014), y con ello el desempeño profesional también se ve afectado (OCDE, 2019).<sup>1</sup>

La situación excede desde luego a las instituciones educativas y refleja algunos rasgos de la población respecto a la práctica de la lectura y la escritura en nuestro país. Por ejemplo, la *Encuesta Nacional de Lectura y Escritura* (CONACULTA, 2015) reporta que a 35% de los mexicanos no les gusta escribir, pero quienes lo hacen cuentan con mejores ingresos económicos y niveles de estudio. Además, las razones que tienen las personas para escribir engloban: mensajes por celular (46%), comunicar algún recado (39%) y elaborar trabajos escolares (33%). Estos datos sugieren que impera una práctica restringida de la escritura. En consecuencia, presuponer que quienes ingresan a la universidad ya deberían saber leer y escribir es una exigencia poco realista. A propósito, diversas evaluaciones diagnostican bajos resultados en el desarrollo de la competencia lectora en los niveles previos a la educación superior.

En nuestro país es notable que la educación básica atraviesa por dificultades para desarrollar la competencia lectora (PISA, 2014 y 2018; PLANEA, 2017). Mediante el Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA) sabemos que cerca del 50% de los estudiantes en secundaria se sitúan en el nivel 1 y 2 de habilidades lectoras (de seis niveles), es decir, sus habilidades lectoras les permiten codificar y realizar análisis elementales sobre un texto. Sólo el 1% de los estudiantes logra posicionarse en el nivel de competencia más alto (PISA, 2018).

El problema persiste en la Educación Media Superior, pues los resultados del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA, 2017) señalan que el 60% de los estudiantes de bachillerato se ubican en los primeros dos niveles (de cuatro) respecto de las competencias de lenguaje y comunicación. En tales niveles los estudiantes únicamente logran identificar, discriminar y organizar las ideas principales de un texto a partir de un objetivo específico, únicamente el 9.2% de los estudiantes se posiciona en el nivel más alto.

En el sistema de educación básica se evidencia una generalidad respecto al lugar que ocupa la lectura y la escritura en la formación de los estudiantes mexicanos. La diferencia porcentual entre la secundaria y el bachillerato es de diez puntos

porcentuales más, es decir, de un nivel a otro aumenta el número de estudiantes cuyas competencias lectoras son limitadas. Tanto en la prueba PISA como en PLANEA, la media de los logros se ubica entre los primeros dos a tres niveles respectivamente, esto significa que más de la mitad de los estudiantes en estos niveles cuentan con habilidades lectoras enmarcadas en procesos como la descripción y el análisis. Luego, es razonable admitir que los estudiantes de secundaria y bachillerato logran producir textos con deficiencias gramaticales, en la estructuración de oraciones. Pero, sobre todo, la adecuación, la cohesión y la coherencia de los textos alcanzados en estos niveles es, cuando menos, limitada.

Más aún, de acuerdo con datos de la *Segunda Encuesta Nacional sobre Consumo Digital y Lectura entre Jóvenes Mexicanos* (Citibanamex, 2019), el 64% de los universitarios manifiestan leer por obligación. En un sentido similar, el Módulo sobre Lectura (MOLEC) informa que “la mayor parte de la población adulta lectora de libros (44.1%) declaró que el motivo principal para leer libros es por entretenimiento. Le siguen las razones de trabajo o estudio (23.8%) y por cultura general (20.7%)” (INEGI, 2022, p.18).<sup>2</sup>

Los datos referidos son un atisbo de la percepción social sobre el acto de leer. En particular, el señalamiento de los jóvenes universitarios encuestados descubre la “función de la lectura” o bien entretiene (resulta placentera cuando se aleja de la academia), o bien demanda aprender y trabajar. Hasta cierto punto, es factible sospechar que cerca de un 50% de los estudiantes en el nivel superior advierten la lectura de textos académicos como una obligación o requisito al momento de cursar sus estudios profesionales. Y esto tan sólo en lo referente a la percepción sobre la lectura, pues tanto MOLEC (2022) como la *Segunda Encuesta Nacional sobre Consumo Digital y Lectura entre Jóvenes Mexicanos* (Citibanamex, 2019) son ejercicios que no indagan sobre la escritura.<sup>3</sup>

Todavía más, según el estudio *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las Instituciones de Educación Superior. Área Metropolitana de la Ciudad de México* (González *et al.*, 2014), los estudiantes que ingresan a la educación superior obtienen resultados de 53.2% en la habilidad de comprensión lectora y de 51.7% en la competencia de expresión escrita, esto significa que obtienen una puntuación global de 5.9 —en escala del 1 al 10—, es decir, la mitad de los jóvenes que ingresan a la universidad se encuentran por debajo del mínimo esperado en cuanto al desenvolvimiento de sus habilidades comunicativas.

El TESE, la UIC, la UPN y la UAM se enfrentan con el hecho de recibir a más del 60% de sus estudiantes con niveles de desempeño por debajo de la media, es decir, en los niveles de eficiente y medio bajo. (González *et al.*, 2014, p. 269)

Diversas investigaciones empíricas presentan evidencia acerca de un patrón manifiesto en las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes en la educación superior (Hernández *et al.*, 2021; Hernández, 2021, Torres, 2017; Vargas, 2016 y 2020). El problema implica diversos factores como el contexto de las instituciones de educación básica, las capacidades cognitivas de cada estudiante, las prácticas pedagógicas relacionadas con tales habilidades, la autopercepción sobre las capacidades, así como el valor social que tienen la lectura-escritura en un contexto cultural determinado. Tales condiciones entrañan y modifican la manera de adquirir y practicar la escritura. Dadas las razones anteriores, podría decirse que la escuela básica hereda un desarrollo insuficiente de las referidas destrezas. No obstante, en la educación superior parece que el problema no sólo prevalece, sino que se agudiza, pues la tarea de escribir ostenta nuevos requerimientos.

En suma, consideremos dos elementos relacionados con lectura y la escritura en el ámbito universitario. En primer lugar, son prácticas que tienen una función cultural específica para cada contexto social. Para la mayoría de los estudiantes la adquisición de la escritura académica está condicionada por una doble exigencia: a) el conocimiento restringido o ineficaz del código escrito, condición heredada del sistema básico y b) la dificultad para adquirir y utilizar las convenciones de la escritura académica.

En segundo lugar, la escritura académica es compleja porque conforme se especializa el conocimiento surgen formas propias de escribir y comunicar los hallazgos en cada disciplina. Lo anterior se traduce en el asunto sobre el dominio en la producción textual de una diversidad de géneros académicos, cuestión complicada para la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes en la universidad.

Finalmente, reflexionar sobre las prácticas de escritura en la universidad abre el camino para considerar el proceso y las dificultades que muchos estudiantes atraviesan al momento de inscribirse en la cultura escrita acorde con cada disciplina profesional. En adelante revisaremos algunas de las perspectivas que abordan el estudio de la escritura escolarizada.

## 1. Investigar la escritura: ¿litteracidad o alfabetización académica?

En la segunda mitad del siglo xx comienza a estudiarse con gran interés la relación entre la educación y el lenguaje desde disciplinas como la lingüística, la psicología, la antropología, la sociología y la pedagogía. De manera general, se indaga sobre la función del lenguaje oral y escrito en el desarrollo educativo de diversos países. Los procesos de alfabetización y la incorporación masiva de los sujetos a las instituciones escolares son el escenario primigenio de un campo diverso de estudio sobre el papel del lenguaje en la educación formal.

Particularmente en los países anglosajones la lectura y la escritura se tornan objeto de conocimiento. El interés principal de los primeros estudios fue comprender lo que hacen los sujetos al leer y escribir y cómo estas habilidades permitían incorporarse en diferentes actividades sociales. Con el andar de los años se ha conformado un campo de estudio más o menos uniforme cuyos intereses de investigación han transitado desde plantear la lectura y la escritura como procesos de alfabetización a través de la cultura escrita y la alfabetización académica, hasta llegar al concepto de literacidad académica y literacidad crítica (Londoño, 2015; Montes y López, 2017; Vargas, 2020; Zavala, 2011).

El término *literacy* encuentra su origen etimológico en el vocablo latino *littera* cuyo significado es ‘palabra escrita’. Dicha noción aparece a finales del siglo XIX en el mundo de habla inglesa y fue utilizado como un sustantivo y adjetivo para referirse a ciertas habilidades que una persona tiene en el dominio del lenguaje oral y escrito. En español *literacy* se traduce como alfabetización. Sin embargo, los conceptos no son equivalentes, mientras el primero se refiere a una destreza, el segundo implica una acción pedagógica sobre una persona que carece de ciertas habilidades en el dominio del lenguaje. De ahí que el término se emplee como alfabetización académica, cultura escrita o literacidad para los investigadores de habla hispana.

Como marco de referencia, la literacidad involucra las prácticas del lenguaje tanto académicas como vernáculas. En diversas investigaciones prevalecen los estudios sobre las prácticas académicas que desembocan en dos paradigmas tradicionales. Por un lado, el enfoque cognitivo que concibe la lectura y la escritura como procesos-habilidades inherentes al ser humano. Por otro lado, la perspectiva socio-cultural plantea que estas habilidades son prácticas situadas. Barton y Hamilton (citados en Carrasco, López *et al.*, 2014) distinguen entre el modelo autónomo y el modelo ideológico sobre la literacidad. El primero se refiere a los elementos técnicos para la enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura. El segundo añade la dimensión contextual.

La orientación en el estudio de la literacidad ha tendido a enfatizar o bien las habilidades del sujeto, o bien el contexto que produce las habilidades del sujeto. No obstante, la división es aparente porque recientemente en la literatura especializada se reconoce la gradualidad, la diversidad de literacidades y se enfatiza en las investigaciones los procesos transversales o particulares en torno a los posibles usos sociales de la lectura y la escritura (Carrasco *et al.*, 2014; Cassany y Castellà, 2010; Hernández y Vargas, 2021; Londoño, 2014; Montes y López, 2017; Vargas, 2019, 2020).

Inicialmente en la tradición anglosajona dominó el enfoque cognitivo, el cual asumió que la lectura y la escritura eran resultado de procesos mentales individuales. Sin embargo, poco a poco, la mirada inicial se ha rearticulado dando paso a corrientes teóricas y metodológicas donde movimientos como *la escritura a través*

*del currículo y la escritura en las disciplinas* (WAC y WID por sus siglas en inglés) tienen un papel destacado para dar cabida a nuevos planteamientos. Así, la investigación parte de dos perspectivas generales. La primera centrada en la participación en las prácticas de los especialistas. La segunda en el abordaje, identificación y características de los géneros académicos en la enseñanza.

Participar en las prácticas de los especialistas requiere identificar y diferenciar los procedimientos de escritura entre escritores expertos *versus* novatos. El objetivo es formar a los estudiantes en las disciplinas especializadas. En cuanto a la segunda perspectiva, centrada en los géneros académicos, encontramos una diversificación de enfoques como el de la Escuela de Sídney, los Nuevos Estudios de Retórica (NER) y el sociocognitvismo. Por una parte, la escuela de Sídney propone un modelo de tres etapas en donde los expertos introducen, guían y modelan las prácticas de lectura y escritura de los géneros académicos. Para los NER, los géneros son un producto social y su uso depende del contexto donde se generan. Finalmente, el sociocognitvismo se centra en analizar las características de los géneros en la cultura universitaria (Montes y López, 2017).

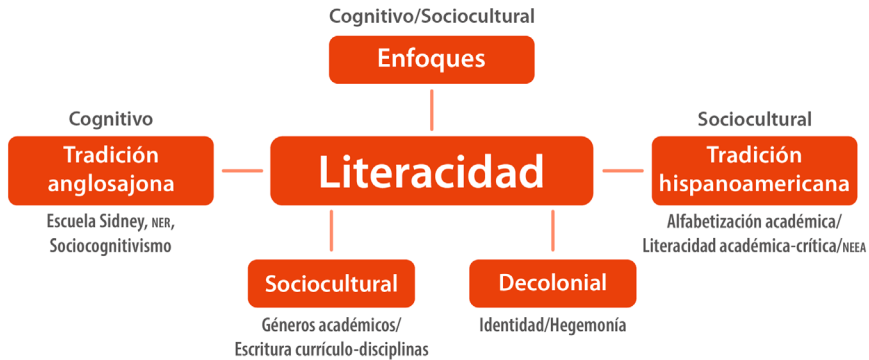
La investigación en el mundo de habla hispana asume el enfoque sociocultural y retoma influencias de teóricos como Chomsky, Dell Hymes, Jean Piaget y Lev Vygotsky. Debido a factores sociales, económicos y políticos la conformación del campo en nuestra región tuvo un desarrollo singular. El concepto de alfabetización ocupó un lugar destacado en los diversos planteamientos pedagógicos, sociológicos y psicogenéticos (Carrasco, López *et al.*, 2014).

No obstante, el concepto de alfabetización es cuestionado por investigadoras como Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Ferreiro acuña el concepto de cultura escrita para referirse a los procesos de literacidad, la base de sus investigaciones es predominantemente piagetiana y se interesa en la adquisición de la lectoescritura de los niños. En cambio, Paula Carlino propone el concepto de alfabetización académica para referirse al conocimiento y habilidades desarrollados en el estudio de las disciplinas universitarias. La influencia de Carlino se encuentra en el enfoque anglosajón sobre las disciplinas y la participación en las prácticas de los especialistas. Por su parte, Daniel Cassany se sitúa en un enfoque sociocultural tendiente al estudio de los géneros académicos, y construye la noción de literacidad crítica.

Finalmente, la influencia de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) en la primera década del siglo XXI representa un viraje en el estudio del campo, ya que se integran conceptos como el de identidad y hegemonía con el propósito de analizar las prácticas letradas y la producción de conocimiento en la universidad. Derivado de este paradigma, algunos autores en Latinoamérica asumen una posición decolonial que intenta diferenciarse de las propuestas de Carlino (2006) y Cassany

(2006, 2007, 2010), por considerar que el fenómeno de la literacidad requiere una adecuación a nuestro contexto político, social, económico y cultural. En consecuencia, proponen la denominación de Nuevos Estudios de Escritura Académica (NEEA) cuyo objetivo es definir perspectivas propias para concebir la investigación sobre la escritura y lectura académica en la educación superior.

Figura 1. Enfoques sobre la literacidad



Fuente: Elaboración propia con base en la revisión bibliográfica.

Sucintamente, el estudio de la literacidad comporta intereses diversos de exploración. A saber, reflexionar sobre la relevancia de la ortografía; comprender la historicidad del lenguaje escrito; analizar la producción de los géneros y discursos escritos; el uso de la escritura en una comunidad específica; conocer los procesos cognitivos y sociales implicados en la producción del texto; interpretar los efectos políticos en torno a las prácticas sociales de la escritura. Podría decirse que el *quid* de la literacidad es “indagar sobre la manera en que los estudiantes de [pregrado y] posgrado se acercan al conocimiento científico y sobreviven en los espacios académicos, lo cual puede contribuir en la comprensión de la formación de sus saberes científicos y disciplinares” (Aguilar y Fregoso, 2016, p. 14).

Para algunos investigadores en Hispanoamérica son aceptables las designaciones de literacidad, literacidad académica, y alfabetización académica (Carlino, 2006; Cassany, 2010). El concepto de alfabetización académica se comprende como el conjunto de recursos (nociones y estrategias) necesarias para la adquisición de la cultura discursiva de las disciplinas. Asimismo, implica el desarrollo de las habilidades que permiten aprender en la universidad a fin de participar en las actividades de producción y análisis de textos académicos, es decir, se refiere al proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad epistémica (Carlino, 2006). Sin



embargo, la referida definición origina cierto escepticismo para algunos miembros de la tradición hispanoamericana.

Una objeción frecuente es que al hablar de literacidad académica se presupone la cualidad de ser ilustrado o letrado. El problema surge cuando se atribuye a la escritura académica formar parte de un sistema de dominio cultural tendiente a la exclusión y la desigualdad. Así, una persona instruida-ilustrada es parte de la reproducción hegemónica de la ciencia y la cultura (Castro, 2000; Lander, 2000). Una mirada así resulta sugerente, pues explora ciertas implicaciones políticas y sociales relacionadas con las prácticas de la escritura.

A nuestro juicio, el sentido de alfabetización académica denota la demarcación entre la adquisición del código escrito y la capacidad de producción textual, lo cual puede representar una ventaja. La distinción introduce la reflexión sobre la implementación de recursos cognitivos y conocimientos específicos al momento de componer un texto académico. Lo anterior se traduce en indagar el nexo entre los recursos cognitivos y sociales desplegados en la adquisición de tales habilidades (Flower y Hayes citado en Cassany, 2007).

En cambio, los detractores de la definición de alfabetización académica suelen asumir que el problema de la escritura se relaciona principalmente con los avatares políticos dentro del contexto universitario. Por eso, prefieren denominar el concepto como literacidad crítica o escritura académica. En tales perspectivas se plantea que leer y escribir no son actividades neutras, sino todo lo contrario: son prácticas sociales. Recapitulando, para los autores que se oponen al uso del término alfabetización académica la universidad produce un tipo específico de cultura escrita cuyas formas, métodos, técnicas y significados se revisten por la dicotomía letrados-iletrados. En tal dicotomía el acceso a la alfabetización académica está relacionado con la estructura y las formas de socialización en la universidad, las cuales son excluyentes. A nuestro parecer, al argumentar la centralidad del contexto de socialización y sus correlatos con la hegemonía se pierde de vista el asunto sobre la composición de los textos académicos, matizar evita el reduccionismo.

Pese a las objeciones, la noción de alfabetización académica supone dos ventajas. La primera, posibilita cuestionar el supuesto de que tal habilidad se obtiene de manera permanente, porque se pone de manifiesto que los modos de leer y escribir están asociados a los procesos por los cuales se llega a pertenecer a una comunidad científica o profesional. La segunda, al reconocer las tensiones del contexto universitario es factible explorar temas como las tipologías de escritores, las dificultades más comunes al escribir y la diversidad de modelos de composición. En pocas palabras, nos decantamos por una perspectiva desde la noción de alfabetización académica.

## 2. Escribir en la universidad: composición y conflictos

A un escritor inexperto de textos argumentativos le es difícil desprenderse del sentido común, lo que impide una argumentación científica sólida. (AGUILAR Y FREGOSO, 2016, P. 21).

La escritura académica es un proceso particular que pone a prueba los conocimientos y habilidades de quien la ejercita. En la educación superior los estudiantes ingresan a este nivel de estudios con un conjunto de habilidades restringidas, hecho que puede complicar su integración y desempeño en el ámbito profesional en el que se están formando.

En términos de alfabetización académica se debe considerar que el desarrollo de las competencias de escritura tiene relación directa con los saberes previos, los conocimientos adquiridos al cursar el currículo y los aspectos formales en la producción de los distintos géneros académicos. Podría decirse que las capacidades de la escritura académica están en función de los elementos anteriores, pues de éstos dependen el acto de la composición en la escritura. En este apartado se analizan dos tipologías de escritores a fin de reflexionar sobre los principales obstáculos que tienen los estudiantes en el nivel superior al momento de escribir.

### *Escribir es componer*

La voz latina *scriptura* se refiere al sistema de representación gráfica por medio de signos de una lengua. La palabra escritura se ha utilizado en diversos contextos para referirse a acciones que van desde el diseño de las letras hasta la enseñanza de la lengua escrita. Las instituciones escolares son, por excelencia, el espacio donde se enseña el código escrito, sus reglas y la forma de emplearlo en la transmisión y producción del conocimiento. Por eso, la comunicación escrita es una ocupación consustancial de la educación formal.

Tradicionalmente enseñar y aprender a escribir tenía como punto de partida el dominio de la caligrafía, la ortografía y las reglas de redacción. Dentro de la redacción la retórica tiene un lugar destacado al momento de elaborar textos persuasivos. Es posible distinguir entre los recursos técnicos y mecánicos de la escritura de aquellos procedimientos asociados a la composición. Lo anterior puede explicar la razón de que algunos docentes y estudiantes creen que contar con habilidades de escritura consiste en tener buena ortografía. Sin embargo, la enseñanza de la escritura no puede enmarcarse en el entero de las reglas gramaticales. De ahí que, el paso en las didácticas de la escritura transitó de la noción de gramática a la de composición (Alvarado, 2003).<sup>4</sup>

El conocimiento de la ortografía no es un problema, sino la visión que representa cuando se reduce la enseñanza-aprendizaje de la escritura a tal dimensión. Algunos investigadores consideran que al focalizar las cuestiones gramaticales y ortográficas se dirigen todos los esfuerzos hacia una acción mecánica alejada de la actividad creativa que supone escribir un texto. Un asunto más es el hecho de que, típicamente la producción escrita de los estudiantes (indistintamente del nivel escolar) tiene como lector único al docente.

En principio, tal práctica pedagógica parece ser idónea en el cultivo de la escritura, pues un lector y escritor con mayor experiencia emite recomendaciones a los estudiantes con el objetivo de formarlos. Con frecuencia el efecto no es el esperado, ya que es común que la evaluación no contemple la socialización de los textos confeccionados por los alumnos. Finalmente, el foco de la ortografía impide ver los procesos creativos y de argumentación necesarios en la escritura escolar: ¿es posible formar escritores y lectores críticos en la escuela sin la socialización de la producción textual? Por retórica que sea la pregunta, la respuesta apunta a que: componer un texto tiene como base los recursos mecánicos necesarios para escribir, pero va más allá de éstos.

La composición escrita es un término polisémico. Por un lado, componer sugiere juntar o reunir pensamientos para expresarlos con palabras. Por otro lado, se trata de integrar las partes de un texto bajo los principios de adecuación, coherencia y cohesión. Un texto es adecuado cuando el escritor sabe seleccionar la variedad y el registro apropiado con la situación comunicativa, esto es, el autor del escrito determina si utiliza un lenguaje estándar, formal y objetivo, o bien construye una enunciación subjetiva e informal. La coherencia implica saber seleccionar la información relevante análoga con los fines del escrito (en función del género escrito). Por último, la cohesión se refiere a la conexión integrada entre las frases y partes del texto (Cassany, 2007).<sup>5</sup> El desconocimiento de estos principios dificulta el proceso de composición.

Una complejidad se añade en el proceso de composición cuando quien escribe se propone conformar un argumento. La escritura académica se caracteriza por constituirse a partir del diseño de argumentos mismos que sostienen una diversidad de géneros, desde la reseña crítica, pasando por el ensayo y el informe de investigación hasta la redacción de una tesis. La conformación del argumento supone el conocimiento sobre los tipos de razonamiento y las reglas de algún sistema de lógica formal. La argumentación tiene como función principal dar el salto de las creencias a los fundamentos en el conocimiento. En última instancia se argumenta para defender un conjunto de suposiciones que han de ser sustentadas (Beller, 2018). Por eso, los textos científicos en los ámbitos académicos tienen tal peculiaridad. En definitiva, escribir en la universidad significa aprender a componer argumentos.

Por cierto, existen modelos diversos de composición. Desde la retórica clásica contamos con una guía general encaminada al arreglo del discurso. En ese sentido, la retórica es una vía para la composición escrita. Para los antiguos griegos la figura del *rétor* se ocupaba de seleccionar los argumentos tomando en cuenta los lugares o *topoi* del discurso, el fin era la persuasión. Desde la tradición griega la retórica consta de tres etapas.

1. *Inventio*. Etapa de búsqueda de los argumentos o pruebas que se van a utilizar en el discurso.
2. *Dispositio*. Etapa de ordenación de los argumentos tomando en cuenta la estructura del discurso y el objetivo de la persuasión.
3. *Elocutio*. Etapa de construcción de elementos retóricos y estilísticos en el discurso.

Es notable la correspondencia entre las etapas de la retórica clásica y los principios de adecuación, cohesión y coherencia. La retórica es una herramienta poderosa en el diseño de la escritura, pero el objetivo no es profundizar a detalle en las formas de tal disciplina. Lo importante es tener en cuenta las tres partes del proceso de composición: la primera relacionada con la búsqueda de pruebas o argumentos, la segunda enmarcada en la ordenación de las partes y la tercera encaminada a la persuasión con base en el diseño estilístico del discurso.

Es común que al producir textos los estudiantes reciban comentarios u orientaciones generales, pero pocas veces se acompaña el proceso de composición a fin de que el escritor novel cobre consciencia sobre sus recursos, métodos y limitaciones al momento de elaborar un texto. A juicio de los expertos, un asunto importante en la alfabetización académica implica la forma en que los estudiantes adquieren herramientas operativas hacia el proceso de composición escrita (Aguilar y Fregoso, 2016; Alvarado, 2013; Carlino, 2004, 2006; Cassany, 2006). Buscar argumentos adecuados se convierte en una labor titánica cuando se carece de conocimientos de lógica formal.

En este sentido, el papel del docente es fundamental para que el estudiante comprenda que la escritura es una herramienta y un proceso intelectual. A nuestro criterio, una falencia de la educación superior es que pocas veces se ocupa de ofrecer talleres de escritura académica y cuando se contempla algún ciclo de formación, es frecuente responder a la demanda inmediata: la problemática estructural de la educación básica, descrita líneas arriba. Así, los talleres de escritura en la universidad se limitan a resarcir los aspectos mecánicos y no los de la composición.

Al respecto, es estudio *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo* realizado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2000) señala en el apartado “Procesos de

enseñanza-aprendizaje” que: a) el 33% de los alumnos indicó que sus profesores nunca o casi nunca regresaron sus trabajos escolares con correcciones y b) el 32% de los estudiantes declaró que sus profesores nunca o casi nunca fomentaron la realización de asesorías fuera del salón de clases.

Asumir que las prácticas docentes son el elemento sustancial que explica la configuración del problema de lectura y escritura persistente en el sistema educativo mexicano es una reducción, por decir lo menos. Sin embargo, los datos indican claramente un patrón en donde la enseñanza de la escritura carece del acompañamiento, en términos de corrección y asesoría, por parte de un escritor experto, ya que un tercio de los estudiantes manifestó no recibir orientación clara al respecto.

A dos décadas de distancia los resultados del referido estudio de la ANUIES podrían ponerse en entredicho. Pongamos por caso, la licenciatura de Filosofía de la Universidad Nacional Autónoma de México con sede en Ciudad Universitaria. El ejemplo es de utilidad en la reflexión sobre la vigencia del estudio del año 2000 de la ANUIES y ayuda a problematizar sobre los elementos que intervienen en la adquisición de la alfabetización académica, pues resulta innegable que una de las actividades fundamentales en el Colegio de Filosofía (CF) UNAM es la práctica constante de la escritura académica.

De acuerdo con datos de la *Agenda Estadística UNAM* se observa que durante el período 2001-2010 el promedio total de la población en el CF fue de 823 estudiantes. El promedio total de egreso fue de 116 estudiantes, esto representó un porcentaje promedio total de egreso del 14% y un modesto porcentaje total promedio de titulación del 6 por ciento.

En cambio, entre los ciclos escolares 2011-2020 se observa que el promedio total de la población fue de 1,092 alumnos y el egreso total promedio fue de 167 estudiantes; por ende, el promedio total de titulación fue de 68 personas. Así, el porcentaje total promedio de titulados representó tan sólo 6.2% mientras que el porcentaje total promedio de egresados pasó a 15.2%. Cabe aclarar, la condición de egreso se refiere a la obtención del 100% de los créditos cursados.

**Cuadro 1. UNAM Promedio total matrícula, egreso y titulación CF 2000-2020**

Promedio total población, egreso y titulación CF			
Periodo 2001-2010	Acumulado 2001-2010	Periodo 2011-2020	Acumulado 2011-2020
Población: 823	Población: 8,233	Población: 1,092	Población: 10,919
Egreso: 116	Egreso: 1,160	Egreso: 167	Egreso: 1,674
Titulación: 50	Titulación: 505	Titulación: 68	Titulación: 685

Fuente: Elaboración propia con base en la *Agenda Estadística 2000-2020* de la UNAM.

En resumen, el total acumulado de titulación fue de 505 y 685 estudiantes para la primera y la segunda década respectivamente. Aunque la población aumentó en el transcurso de estas dos primeras décadas, la variación del porcentaje total promedio de egresados no cambió significativamente, pasó de 14% a 15.2% entre una década y otra. Lo anterior significa que sólo han logrado titularse un total acumulado de 1,190 estudiantes de una de población total acumulada de 19,152 alumnos (Andrade, 2021).

Es cierto que el egreso de la educación superior está condicionado por una diversidad de variables contextuales. Sin embargo, es factible sospechar que una de esas variables está asociada a la práctica de la escritura académica. El estudio de Huerta (2014) titulado *Crítica y propuesta a la enseñanza de la filosofía* evidencia que 54.5% de los estudiantes percibe que las habilidades obtenidas al cursar el programa no son útiles para insertarse al campo laboral, es decir, para más de la mitad de los estudiantes de la mencionada institución cursar la licenciatura no se traduce en la adquisición de la alfabetización académica.

En conclusión, y a riesgo de generalizar apresuradamente, los datos sugieren la presencia de un patrón en donde la práctica de la escritura en algunos espacios universitarios se encuentra condicionada por dos razones: a) parece prevalecer un acompañamiento poco efectivo por parte de los docentes hacia los estudiantes y esto supone una práctica común en la enseñanza aprendizaje de la escritura académica y b) la herencia de los niveles educativos en cuanto a la eficacia de las habilidades de lectura y escritura modifica las prácticas de escritura en el nivel superior.

Finalmente, y hasta cierto punto, la hechura de un discurso escrito fluctúa desde el conocimiento del código escrito hasta la implementación de recursos argumentativos y de planificación. Una diferencia sustancial entre quienes escriben con mayor éxito reside en la capacidad de planificar, corregir y diseñar argumentos. En el caso de los textos académicos la complejidad aumenta porque el autor del texto requiere del dominio intertextual entre las diversas teorías y corrientes, es decir, para escribir un texto académico se parte del conocimiento previo del escritor. Lo anterior quiere decir que el autor construye un mapa teórico del tema, el cual se complejiza con la introducción de nuevos textos revisados: componer un escrito es un proceso dialéctico. El argumento y el hilo del nuevo texto son resultado de la pericia del autor en estos campos. Por eso, escribir requiere pasar del código escrito al diseño estratégico de la re-escritura.

### *Tipos de escritores y obstáculos comunes*

Como hemos visto se presentan dos constantes que complican o facilitan el proceso de la escritura académica. En primer lugar, el desconocimiento del código

escrito de manera parcial o completa. En segundo lugar, el conjunto de estrategias de composición que puede ser limitado o extenso. Siguiendo a Cassany es factible deducir a partir de las dos constantes aludidas cuatro perfiles de escritores posibles:

1. Escritor competente. Cuenta con la adquisición del código escrito y con recursos de composición.
2. Escritor sin código. Domina los recursos de la composición, pero carece del conocimiento sobre el código escrito.
3. Escritor bloqueado. Conoce el código, pero carece de las habilidades necesarias para implementar con eficacia los procesos de la composición.
4. Escritor no iniciado. Se caracteriza por la ausencia en el dominio tanto del código escrito como de elementos de composición.

De acuerdo con los resultados de las evaluaciones diagnósticas como PISA o ENLACE, así como las investigaciones empíricas sobre las habilidades de escritura en el nivel superior, es plausible conceder que la mayoría de los estudiantes en la universidad se sitúan en los casos tres y cuatro: o bien son escritores bloqueados, o bien son escritores no iniciados. El caso de un escritor sin código no se descarta, pero sería menos frecuente. Como hemos visto, la composición no es una fórmula mágica, no existe un proceso o técnica ideal que oriente la elaboración de un texto.

Otra forma de clasificar a los sujetos que escriben es la tipología de Castelló (2007). De acuerdo con la autora las características de los escritores universitarios (tanto en el pregrado como en los posgrados) se basan en descripciones sobre lo que se hace o no al momento de escribir un texto académico. De ese modo, según la autora se presentan cuatro posibilidades:

1. Perfil buzo. Es un escritor que asume la primera versión del texto como la mejor, lo que impide desarrolle técnicas y estrategias de composición.
2. Perfil helicóptero. Es un escritor exhaustivo que vuelve constantemente a la revisión del texto. No obstante, algunas veces experimenta bloqueos para completar la tarea de escritura.
3. Perfil puzle. La estrategia de composición, para este tipo de escritores, se basa en el armado y confección de partes diferentes con el objetivo de obtener un texto con sentido y significado.
4. Perfil caos. El escritor cree que la escritura es resultado de la inspiración por lo que una característica principal es la ausencia de un patrón o estrategia de trabajo para el desarrollo de la escritura.

Podemos observar algunas similitudes entre las tipologías propuestas por Cassany y Castelló. Básicamente asumen cuatro combinatorias posibles. Coinciden el tipo de escritor bloqueado con el perfil helicóptero. En ambos casos existe un dominio sobre alguna función del código o en los recursos de composición, pero se presentan dificultades para concretar la tarea. Otra similitud aparece en el perfil buzo con el escritor no iniciado, pues este tipo de escritores tienden a creer que la primera versión de un texto es la definitiva.

En ambas tipologías se da el caso de un escritor que conoce el código escrito y cuenta con estrategias de composición, el escritor competente para Cassany y perfil puzzle para Castelló. Una diferencia que introduce la tipología de Castelló es la dimensión sobre la autopercepción de las capacidades con las que cuenta el autor de un texto, y su relación con elementos como el tiempo, la dedicación, las creencias sobre la producción escrita. Al considerar estas variables en sus reflexiones se comprende el acto de la composición escrita como una actividad articulada en función de un contexto personal y social en la formación académica.

[L]a posibilidad de escribir un trabajo, interesante, original y sugerente que además relacione diferentes fuentes y las integre en la exposición y defensa de un nuevo punto de vista personal, sólo es posible si se dispone de un conjunto de estrategias que nos permitan planificar lo que vamos a escribir, controlar el texto mientras escribimos y revisarlo a la luz de nuestros objetivos. (Castelló, 2007, p. 57)

Sin embargo, es habitual que se presenten obstáculos al momento de elaborar un escrito. Lo más común es que los estudiantes universitarios se enfrenten a uno o más de los siguientes problemas (Carlino, 2004). En primer lugar, la producción textual de los estudiantes no considera al lector. Si no se considera un interlocutor al momento de escribir el resultado es un texto parcial basado en lo que Flower (citado en Cassany, 2007) denominó prosa del escritor. La prosa del escritor es un proceso de composición textual carente de orden, sentido y estructura lógica, pues la mayoría de las veces el autor escribe como piensa las cosas sobre un tema: el texto depende de un contexto específico para ser interpretado.

La prosa del escritor se define por emplear una argumentación débil. La razón de lo anterior se da por fuerza de considerar que las creencias del autor sobre el tema son verdad y no necesitan una reflexión o edición posterior. La escritura de un autor dentro del perfil caos y el tipo de escritor no iniciado se corresponde con este primer problema. En cambio, un escritor experimentado considera adecuar su discurso teniendo en mente un lector potencial. Dicha estrategia se traduce en la posibilidad de estructurar respuestas a probables objeciones, problemas



conceptuales, orden de los rubros importantes y ejemplos para sustentar el argumento principal del texto.

En segundo lugar, una situación frecuente para los estudiantes universitarios es el obviar que la escritura es más que una herramienta intelectual. La situación se origina porque el escritor poco experimentado percibe la escritura en sentido instrumental y no como un proceso constructivo del saber. Consecuentemente, aparece la distinción entre repetir o transformar el conocimiento, es decir, se puede redactar un escrito sólo a partir de la descripción —decir el conocimiento— o tomar un proceso complejo en el que se despliegan recursos para el tratamiento y procesamiento de la información; lo que en última instancia permite transformar el conocimiento. Cuando el autor de un texto tiene control o dominio sobre el proceso de escritura éste cobra consciencia sobre sus habilidades de composición, y con ello puede pasar de la repetición a la interpretación.

Un escritor versado se caracteriza por planificar y armar un texto. El tipo escritor competente y el perfil puzzle dan prueba de las diferencias entre los escritores principiantes y los avanzados. Según Flower (citado en Cassany, 2007) la prosa del lector es una manera de escribir que se distingue por esgrimir una estructura retórica y un lenguaje compartido con el lector potencial. Cabe aclarar que la prosa del escritor y la del lector no son excluyentes, sino complementarias y deben entenderse como fases del proceso de composición.

Un tercer problema es el relacionado con la manera en que se revisa el texto. Los estudiantes del nivel superior suelen simplificar esta fase del proceso de composición. Por lo cual se centran en aspectos ortográficos y sintácticos superficiales en detrimento de la estructura argumentativa y los principios de adecuación, cohesión y coherencia. Así, una divergencia entre un autor diestro y uno inexperto es que el primero sigue un proceso ordenado que se corresponde con los principios antes mencionados: “Los buenos escritores saben convertir la prosa de escritor (ideas privadas) en la prosa del lector (expresión pública)” (Flower citado en Cassany, p. 151). Tal diferencia en la capacidad comunicativa se explica por la presencia de un proceso de planificación o modelo de composición escrita: pre-escritura, textualización y re-escritura (Beller, 2018; Cassany, 2007, 2006 Castelló y López, 2007; Carlino, 2004).

Por último, el cuarto problema se presenta en la postergación de la tarea, esto es, los escritores menos instruidos tienden a dilatar el momento y con ello acortan el tiempo necesario para la composición escrita. Lo anterior es un hábito que puede tener origen en la capacidad auto percibida para concretar la tarea (la cual puede no corresponder con las habilidades reales), o se explica a partir del tipo de escritor bloqueado y el perfil caos.

Una complejidad más, a propósito de los hábitos de los estudiantes. De acuerdo con el citado estudio de la ANUIES (2000), el 30% de los estudiantes manifestó que casi nunca formularon preguntas al profesor y el 31% de los estudiantes reveló que casi nunca discutía los puntos de vista expresados por el docente. Surge la pregunta: ¿cómo lograr la alfabetización académica si por lo menos un tercio de los estudiantes mantienen hábitos que los colocan en la pasividad frente al conocimiento? Quizá algunos escépticos argumenten la invalidez del cuestionamiento, pues sugiere el camino respecto al déficit del estudiantado. Empero, no se puede negar la interrelación entre el docente y el estudiante en la construcción del conocimiento. En la enseñanza de la escritura una forma de zanjar este problema radica en desarrollar un enfoque didáctico en la idea del taller. La idea no es nueva, pero ha demostrado grandes resultados en múltiples investigaciones empíricas recientes (Hernández, 2021; Hernández, Salado y Vargas, 2021; Torres, 2017; Vargas 2016).

Frente a la dificultad que representa el desarrollo de la alfabetización académica un balance permite asumir una posición intermedia. La idea es recuperar la dimensión sobre los puntos clave en la formación de los estudiantes en el nivel superior. Es cuestionable aceptar la proposición del déficit y el desinterés de los alumnos por adquirir las habilidades de escritura como elementos causales. Por un lado, es cierto que en parte el origen del problema corresponde a una herencia de niveles previos en la educación. Por otro lado, tanto los hábitos de los docentes como de los estudiantes propician espacios escolarizados donde se instituyen formas de enseñar y de aprender. Quizá, la superación de tales prácticas se encuentre en descolocar aquellas ideas sobre lo que creemos saber al momento de enseñar y aprender.

## Reflexiones finales

Como hemos visto la alfabetización académica es una perspectiva de investigación amplia, y para algunos autores el concepto es intercambiable con el de literacidad o literacidad crítica. En nuestro caso pensamos que la alfabetización es un proceso que acepta una acción pedagógica. El asunto medular sobre la alfabetización academia es que engloba las nociones y estrategias necesarias en la adquisición de la cultura discursiva de las disciplinas. A fin de cuentas, la complejidad de este enfoque reside en la adquisición de un tipo particular de escritura. En este acercamiento nos concentramos en algunas particularidades sobre los elementos para la escritura académica.

Consideramos que las causas que complican la práctica de la composición escrita para los estudiantes en la universidad corresponden a elementos múltiples entre el contexto social de origen, los recursos cognitivos personales y las prácticas

propias de la institución universitaria, tema tratado sucintamente en la primera parte de este artículo. Así, acotamos nuestra reflexión al tema de los recursos cognitivos al momento de escribir un texto académico, sin dejar de lado algunos señalamientos asociados a factores del contexto que intervienen en el desarrollo de las habilidades de escritura.

De manera general podemos extraer tres ideas relevantes relacionadas con la alfabetización académica y la escritura:

1. La escritura es una práctica que tiene una función cultural específica para cada contexto social. En el caso de la educación superior dicha práctica se liga a una comunidad del conocimiento particular. Existe una generalidad sobre cómo se escribe, lee y piensa en sentido académico, la cual produce géneros conforme se especializa el conocimiento con formas propias de escribir, leer y pensar los problemas desde cada disciplina. De ahí que, los recursos de composición sean un vehículo de la alfabetización académica. No obstante, un elemento ausente en las prácticas de escritura en la universidad es la enseñanza explícita de la composición argumentativa.
2. Aunque se asume que la cultura académica es resultado único de un lector capaz, y que la escritura es una habilidad derivada de la primera es factible poner en entredicho tal idea. Un escritor competente no logra serlo a causa del talento, ni mucho menos debido a la inspiración. Propiciar la alfabetización académica exige cuestionar las ideas preestablecidas sobre cómo enseñar y aprender tal habilidad. Por lo contrario, mantener supuestos como el del talento y la inspiración propagan falsas ideas e instalan el estatismo en las aulas.
3. Finalmente, el desarrollo de las habilidades que permiten aprender en la universidad a fin de participar en las actividades de producción y análisis de textos académicos requiere la superación de la tensión creación-reproducción del conocimiento. Dicha tensión, instrumentaliza la enseñanza de la escritura en el nivel. Trascender la dicotomía creador-reproductor requiere habilitar —en la manera de enseñar— la autorización del otro: el estudiante, a ese que aún no se le considera profesional.

## Notas

1. En el informe *Educación superior en México. Resultados para su evaluación*, “la mitad de los empleadores alertan de una falta de competencias en su sector y consideran que la educación y formación de los solicitantes de empleo no es adecuada para sus necesidades” (OCDE, 2019, p. 3). De ahí que el

- desarrollo de la competencia en lectura y escritura sea relevante para la formación de profesionales.
2. MOLEC presenta una tendencia con porcentajes similares respecto a los motivos de lectura para el período 2016-2022.
  3. Sólo en el informe de la *Encuesta Nacional de Lectura y Escrita* 2015, la sección 4 incluye 3 preguntas relacionadas con las prácticas de escritura. Resulta sugerente que los porcentajes más altos de quienes escriben son las mujeres, los estudiantes universitarios y los grupos con mayores ingresos económicos.
  4. Este proceso en la didáctica de la lengua puede ubicarse en la transición de los años ochenta, y responde al desarrollo de investigaciones de orden cognitivo en la adquisición de la habilidad escrita (Alvarado, 2013; Cassany, 2007; Londoño, 2014; Montes y López, 2017).
  5. Noam Chomsky (citado en Cassany, 2006) distingue la competencia y la actuación lingüística. La primera se refiere al conjunto abstracto de reglas gramaticales que comparten los miembros de una comunidad lingüística. La segunda se refiere al conjunto de reglas que utiliza un integrante de una comunidad lingüística para comunicarse en una situación determinada. Así, la adecuación, la cohesión y la coherencia son principios en la producción de un texto.

## Referencias

- Aguilar, L. y Fregoso, G. (2016). *El reto de la escritura académica en el posgrado*. Universidad de Guadalajara.
- ANUIES (2000). *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. México.
- Argüelles, D. J. (2011). *¿Por qué la lectura es un problema?* Este país.
- , (2019). *Escribir y leer en la universidad*. ANUIES.
- Barba, L. (2004). La enseñanza de la lengua escrita en la educación básica a través de sus programas y modelos pedagógicos. Balance y perspectivas. *Perfiles educativos*, vol. XXVI núm. 103, 38-55.
- Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. FCE.
- , (2004). El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, Vol. 8, 321-327.
- Carrasco, López y otros. (2014). *Lenguaje y educación temas de investigación educativa en México. Serie Lenguaje educación e innovación (LEI)*. Fundación SM.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Editorial Anagrama.

- Cassany, D. y Castellà, J.M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 353-374.
- Castro, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, CLACSO.
- Citibanamex. (2019). *Segunda Encuesta Nacional sobre Consumo Digital y Lectura entre Jóvenes Mexicanos*. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/site/destacados/2da-encuesta-medios-digitales.pdf>
- Garrido, F. (2014). Leer y escribir para ingresar a la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 4(172), 145-150.
- González, R.O. (coord.) (2014). *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las Instituciones de Educación Superior. Área Metropolitana de la Ciudad de México*. ANUIES.
- Hernández, D.; Salado, L. y Vargas Franco, A. (2021). Literacidad académica en la educación superior: el caso de la Universidad Estatal de Sonora. *Diálogos sobre la educación. Temas actuales en investigación educativa*. 23, 1-22.
- Hernández, E. (2021). Prácticas letradas vernáculas en universitarios de nuevo ingreso: motivaciones y desmotivaciones. *Sinéctica. Revista electrónica de educación*. 56, 2-21.
- Huerta, C.K. (2014). *Crítica y propuesta a la enseñanza de la filosofía*. Tesis inédita que se presenta para obtener el grado de Licenciada en Filosofía. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 37-66.
- Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. CLACSO.
- Londoño, D. A. (2014). *De la lectura y la escritura a la literacidad: un estado del arte*. Anagrama.
- Maldonado, M. A. (2017). Escrituras académicas y literacidad: control de la escritura en la educación superior colombiana. *Enunciación*, 22(1), 68-82.
- INEGI. (2022). *Módulo sobre lectura. Principales resultados 2022*. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/molec/doc/resultados\\_molec\\_feb22.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/molec/doc/resultados_molec_feb22.pdf)
- Montes, E y López, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles Educativos*, 162 vol. xxxix, núm. 155.
- Mostacero, R. (2014). Oralidad, escritura y escrituralidad. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, Vol. 5, 53-75.

- Informe PISA. (2018). *Resultados para México*. [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_MEX\\_Spanish.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf)
- OCDE. (2019). *Educación superior en México. Resultados para su evaluación*. [https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/educacion\\_superior\\_en\\_mexico.pdf](https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/educacion_superior_en_mexico.pdf)
- PLANEA. (2017). *Resultados nacionales*. <http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2017/ResultadosNacionalesPlaneaMS2017.PDF>
- Torres, A. (2017). Leer y escribir en la universidad: una experiencia desde una concepción no instrumental. *Estudios Pedagógicos XLIII*, núm. 1, 311-329.
- Vargas, A. (2016). La escritura académica en el posgrado: la perspectiva del estudiante. Un estudio de caso. *Revista de Docencia Universitaria*, 14(1), 97-129.
- , (2020). De la alfabetización académica a las literacidades académicas: ¿teorías y métodos en disputa?. *Folios*, 51, 63-77. doi: 10.17227/folios.51-8429
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. Cuadernos Comillas. *Revista Internacional de Aprendizaje del Español*. Fundación Comillas. El español escrito en contextos contemporáneos. Monográfico 1, 52.