

# Hacia una didáctica de la escritura académica en la universidad

VICTORIA YOLANDA VILLASEÑOR LÓPEZ\*

## RESUMEN

La lectura y escritura académicas en la universidad escasamente han sido atendidas como materia y contenido de enseñanza por los profesores. Se asume tácitamente que los alumnos han adquirido, durante su formación en los niveles y grados escolares previos, las competencias suficientes para desempeñarse como lectores y escritores especializados en las temáticas del estudio disciplinario. Sin embargo, los escritos de los estudiantes muestran un panorama poco optimista respecto a las competencias que han adquirido y desarrollado. Ante esta necesidad, y a partir de algunas dificultades específicas de escritura identificadas en las versiones de un capítulo de tesis de estudiantes del 8º semestre de la Licenciatura en Educación de Adultos (UPN), se emprendió una intervención didáctica para orientar la escritura académica. Tales fueron los objetivos de investigación e intervención que se atendieron y de los cuales trataremos en el presente artículo. Al final, descubrimos que la escritura académica guiada puede dar lugar a versiones del desempeño académico y sus expresiones disciplinarias cada vez más logradas y exitosas.

**Palabras clave:** Lectura y escritura en la universidad / alfabetización académica / análisis del discurso y lingüística / escritura guiada / escritura académica guiada.

## ABSTRACT

Academic reading and writing in college barely have been attended explicitly as matter and content of teaching by teachers. It tacitly assumes that, students have acquired during their training levels and skills from previous grades sufficient to serve as readers and writers specialized in issues of disciplinary study.

However, the writings produced by university students in most cases show a little optimistic scenario language skills, discursive and disciplinary acquired and developed. Given this need, and from some specific difficulties of writing identified in versions of a dissertation chapter of 8th semester of the Bachelor of Adult Education of the UPN –National Pedagogical University– (Ajusco), undertook a didactic intervention to guide the review process writings. Such were the research objectives and intervention that were met and which are discussed in this article. Finally, we found that academic writing guided versions can result in academic performance and disciplinary expressions increasingly accomplished and successful.

**Keywords:** Reading and writing in university / academic Literacy / analysis of discourse and linguistics / guiding writing / academic writing guided.

## INTRODUCCIÓN

Este artículo se inscribe en el marco general de la investigación realizada durante la última década en torno a los procesos de lectura y escritura en la universidad, la cual inicia a su vez, una modesta contribución al amplio y fecundo campo de lo que los especialistas han denominado *alfabetización académica*, para diferenciarla de la alfabetización conforme ésta se concibe en la educación básica inicial. Por nuestra parte, daremos cuenta de modo somero del proceso de escritura guiada de algunos capítulos de las tesis que llevaron a cabo las estudiantes del 8º semestre de la Licenciatura en Educación de Adultos. Nuestra intervención en este caso ocurrió a través de un curso desarrollado en la modalidad de seminario taller, el cual se diseñó e impartió durante

---

\* Profesora investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional. Área Académica: Diversidad e Interculturalidad. Cuerpo Académico: Didáctica de la lengua. Correo electrónico: victoriayolandavl@yahoo.com.mx.

el semestre enero-junio de 2012. Nos dedicamos entonces, al seguimiento de un pequeño grupo de cinco estudiantes del octavo semestre de la Licenciatura en Educación de Adultos. Dicho seguimiento se realizó a partir del seminario *Análisis del discurso. Herramientas básicas para la redacción de documentos académicos* ofrecido a las estudiantes, quienes tenían la tarea de escribir su tesis durante el último semestre de la licenciatura.

El curso tuvo como propósitos básicos la puesta en práctica de la lectura y la escritura académicas en tanto una y otra constituyen procesos indisolubles en la construcción del conocimiento, en particular cuando se trata de estudios disciplinares concretos, los cuales consideramos, están en la base de la escritura con fines académicos.

La intervención de la profesora a cargo del curso referido implicó el apoyo y la orientación específica en la escritura de los capítulos de tesis, a través del diseño del Programa del curso tanto como de diversos instrumentos y herramientas para la revisión de la escritura, las cuales se concretaron, en su versión más práctica y específica, en una *Guía para la revisión de un texto académico (Capítulo de tesis)*.

El amplio campo del análisis del discurso se dirigió a producir, desde las disciplinas del lenguaje, los conceptos, los métodos y las herramientas en que se fundan y pueden ser orientados los procesos de lectura y escritura académica, a fin de llevarlos a la práctica. Para revisar y dar seguimiento al proceso de escritura de las estudiantes, nos enfocamos en una necesidad fundamental para ellas: la escritura de su tesis. Entonces atendimos cada vez, según el avance que cada una de las tesantes lograba con sus respectivos asesores de tesis, un capítulo de ésta.

En la revisión de varias versiones de los capítulos de tesis a lo largo del semestre (enero junio de 2012), en el marco del seminario referido, se echó mano de diversos principios generados en el ámbito disciplinario de la didáctica de la escritura, el análisis del discurso y la lingüística.

Tal puesta en práctica implicó la reflexión continúa de las estudiantes y la profesora en torno al aprendizaje, y las condiciones prácticas que se propician o pueden propiciarse para los alumnos, considerados en un trayecto en el que son aprendices de la cultura escrita y de la cultura académica, que se expresan disciplinariamente en el trayecto de los estudios de licenciatura y, de forma más determinante, en la elaboración de la tesis.

Asumimos que los estudiantes de licenciatura requieren de orientaciones y herramientas fundadas

teóricamente que les permitan, en el ejercicio de la escritura académica, apropiarse de la lectura y la escritura a partir de considerarlas como prácticas sociales, es decir, concebirlas conforme a los usos y las convenciones del lenguaje en general y del discurso académico en particular.

En ese sentido, el enfoque didáctico que elegimos para el aprendizaje de la escritura de textos académicos desde la perspectiva del análisis del discurso y las disciplinas del lenguaje, se compromete con una doble preocupación: la reflexión metalingüística y la reflexión metacognitiva mediante las cuales los estudiantes asumen explícita y conscientemente los procesos de lenguaje y cognitivos que se ponen en marcha a través de un determinado proceso de escritura académica.

Ambas dimensiones -metalingüística y metacognitiva-, fueron puestas en juego para propiciar procesos autónomos en el aprendizaje de la escritura académica, sobre todo, cuando los estudiantes de licenciatura egresan y han de elaborar sus tesis.

#### **LA PROBLEMÁTICA DE LA LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA EN LA UNIVERSIDAD**

En los contextos universitarios se considera tácitamente que los alumnos desde su ingreso y durante su trayecto formativo ya han sido alfabetizados desde la primaria: por tanto, cuentan con las herramientas básicas, es decir, saben leer y escribir desde hace ya varios años y niveles escolares. Esta idea se traduce, de manera muy frecuente en la universidad, en la exigencia de tareas de lectura y escritura que habrán de mostrar que los estudiantes entienden los textos de disciplinas especializadas y que pueden escribir sobre, o a partir de ellos, para generar nuevas ideas o al menos al inicio parafrasear la comprensión de éstos. Incluso podemos ir más lejos al plantear que los estudiantes del nivel superior, a partir de los conocimientos especializados que van adquiriendo, pueden transformar, en la práctica, las realidades en las que se desempeñarán. En ese sentido, se les exige como requisito de sus tesis y documentos recepcionales aportar ideas originales, innovadoras y transformadoras. Este último planteamiento es la pretensión central de las instituciones formadoras de maestros como las normales, las diversas licenciaturas en educación o pedagogía de universidades públicas, entre ellas, la Universidad Pedagógica Nacional.

La experiencia en las aulas universitarias nos muestra a cada momento que, dichos presupuestos si no están del todo errados en relación con los aprendi-

zajes que proveen a los estudiantes del nivel superior, al menos pierden de vista el siguiente señalamiento en el marco de un proceso de *Alfabetización Académica*:

Los textos académicos que los alumnos han de leer en este nivel educativo [el de licenciatura] suelen ser derivados de textos científicos no escritos para ellos sino para conocedores de las líneas de pensamiento y de las polémicas internas de cada campo de estudios. Son textos que dan por sabido lo que los estudiantes no saben. Asimismo, en la universidad se les suele exigir pero no enseñar a leer como miembros de las comunidades discursivas de sus respectivas disciplinas (Carlino, 2003).

La misma autora enfatiza que *las disciplinas producen conocimiento organizado* de acuerdo con los *géneros discursivos* que les son propios. Consideramos que ni tales saberes, ni el conocimiento explícito de los géneros discursivos son concepciones claras y menos explícitamente enseñadas con las que el estudiante universitario puede orientarse a favor de su aprendizaje. Con ello, no decimos que los estudiantes no lo hayan logrado ya por sí solos, pero estamos seguros de que otro sería el recorrido y los resultados si empezáramos a mirar e intentar guiar y mediar de forma explícita estos procesos de aprendizaje, entendiendo su necesidad y urgencia.

La diversidad y especificidad, tanto de temas como de referentes bibliográficos, conceptuales y metodológicos que los estudiantes han de enfrentar prácticamente solos durante su trayecto por la educación superior, así como la adquisición de competencias y saber hacer específicos, enseñados y aprendidos explícitamente son una dimensión propia de la *Alfabetización Académica*, la cual se ha planteado de forma escasa y reciente, quizá apenas durante la última década.

Los discursos de las ciencias y las disciplinas plantean, a cualquier lector que se inicia, incluso entre los estudiosos más avanzados o entre los investigadores dedicados, desafíos de los cuales aquéllos saldrán airoso, sobrevivirán o fracasarán según el esfuerzo individual que apliquen a semejante empresa. Este aprendizaje suele ser casi siempre, autodidacta. En nuestro país, el criterio de éxito con el cual instituciones como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) o el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) suelen calificar una licenciatura o posgrado, es el de su *eficacia terminal* que valora, de entre el número de egresados de un programa, el número de titulados. Entre más breve sea la cifra que separa estos dos re-

ferentes, más exitoso se considera tal programa y por ende, la institución ofertante. ¿Es ésta última la realidad de nuestras universidades?

Sólo como ejercicio para enfocar la proporción del problema, podríamos preguntarnos ¿cuántos estudiantes del programa de licenciatura o posgrado en el que hemos tenido experiencia como estudiantes o profesores logran titularse?

Entrando en detalles ¿tendrán algo que ver las competencias de los estudiantes respecto a la lectura y escritura académicas?, ¿alguno de nosotros conocemos experiencias de programas curriculares de educación superior donde se enseñe explícitamente a leer y escribir textos especializados?, ¿conocemos profesores que ejerciten algún tipo de diagnóstico sobre la lectura y la escritura académicas de sus alumnos y emprendan algún tipo de estrategia al respecto?, ¿los profesores universitarios habrán visto o soslayado este problema con la lectura y escritura académicas y su lugar en el éxito o fracaso de los estudiantes universitarios, o se trata precisamente de una dimensión invisible al ser tan cercana?

El conocimiento disciplinario posee un lenguaje, mejor, una serie de metalenguajes que pasan por registros, estilos, tipologías discursivas, referentes, estados de conocimiento, polémicas, posiciones éticas, científicas y estéticas, entre muchas más dimensiones que le son características, que no son evidentes o explícitos para un lector inicial o más o menos avanzado en la disciplina, pues tales discursos no son dirigidos a destinatarios primerizos, sino a una comunidad científica a la que interpelan y con la cual discuten.

De acuerdo con los antecedentes y la justificación expuesta, nos planteamos los siguientes *ejes de reflexión*:

- ¿Qué problemas o dificultades específicos enfrentan los estudiantes de licenciatura y posgrado en la lectura de los textos especializados de un programa curricular determinado?
- ¿Cuáles serían los propósitos, estrategias y/o posibles métodos de una Alfabetización Académica en las instituciones de educación superior?
- ¿Cuáles prácticas se considera que contribuyen a acercar a los estudiantes universitarios a una disciplina o a una cultura académica específica?
- ¿Cuáles son algunas condiciones o requisitos que sería necesario impulsar en las aulas universitarias para desarrollar las capacidades de los estudiantes universitarios al leer y escribir en un contexto académico concreto?
- ¿Qué tipo de desafíos plantearía la enseñanza y el aprendizaje explícitos para la lectura y escritura académica?

- ¿A qué instancia correspondería semejante tarea: a un seminario o taller en particular, a un tipo de tutoría, a ciertos cursos, a todos los cursos?
- ¿Cómo se han resuelto o pueden resolverse en las experiencias directas estos desafíos?
- ¿Qué rasgos, criterios o características habría de considerarse para plantear un tipo de *Alfabetización Académica*?
- ¿Cuáles serían algunas estrategias y recursos tanto lingüísticos como discursivos que ya podrían llevarse a las aulas?

Estos *ejes de reflexión* orientan la presente investigación desde una perspectiva interdisciplinaria conformada por la lingüística, la etnografía de la comunicación y la pragmática. Por ejemplo, esta última disciplina permitirá dar cuenta del contexto y los destinatarios, así como de los recursos lingüísticos del enunciador en el proceso de lectura y escritura académica; la semiótica y el análisis del discurso podrían ayudar a hacer explícitos los procedimientos de cohesión (sintáctica) y coherencia (semántica) en la escritura y el contenido de los capítulos de tesis que conforman nuestro corpus de estudio, a fin de advertir los recursos del lenguaje que ya emplean las tesantes tanto como los que pueden desarrollar. La descripción analítica de todos estos componentes dará lugar, en próximas investigaciones, a una propuesta didáctica basada en la autoevaluación formativa a partir de guías y rúbricas que orienten y consoliden los procesos de escritura académica encaminados a la construcción de los capítulos de las tesis de licenciatura (Licenciatura en Educación de Adultos, Licenciatura en Educación Indígena, Licenciatura en Psicología Educativa, etc. de la UPN Ajusco), tanto como a la escritura de ensayos y otros géneros de textos académicos.

## 2. LOS OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN

Los objetivos en torno a los procesos de aprendizaje de la lectura y escritura de textos académicos en la universidad, conforme fueron orientados a la escritura de las tesantes de la licenciatura en Educación de adultos, se construyeron como se describe a continuación.

### Propósito general

La investigación tuvo como finalidad general el desarrollo, el seguimiento, el análisis y la documentación de programas curriculares dirigidos a promover la mejora de la lectura y escritura en estudiantes de nivel superior. En el caso particular de la etapa que

estamos atendiendo en este escrito, como hemos mencionado, dimos seguimiento durante el primer semestre de 2012, a cinco estudiantes del 8º semestre de la Licenciatura de Educación de Adultos en el proceso de escritura de los capítulos de sus respectivas tesis. En esa perspectiva y contexto, adoptamos los siguientes objetivos específicos:

### Propósitos específicos

- Determinar las dificultades y necesidades de formación en lectura y escritura de textos académicos de los estudiantes participantes.
- Sentar las bases metodológicas, académicas y pedagógicas de un programa de *Alfabetización Académica*.
- Revisar experiencias exitosas en la enseñanza de la escritura académica a nivel superior.
- Desarrollar, probar y evaluar estrategias didácticas para lograr el objetivo general.
- Reunir información sobre el nivel de impacto de los programas de intervención a lo largo de su desarrollo.
- Sistematizar la información obtenida durante el seguimiento de la intervención didáctica, para orientarla a mejorar los procesos de escritura de estudiantes de educación superior.

En el último apartado, correspondiente a las consideraciones finales, haremos un balance con respecto al nivel de logro de estos objetivos referido a una etapa inicial de avance, en torno a los procesos de aprendizaje de la lectura y escritura de textos académicos en la universidad.

## FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL: SOBRE ENUNCIACIÓN Y NIVELES LINGÜÍSTICO-TEXTUALES EN EL PROCESO DE ESCRITURA

Partimos de un marco descriptivo que provee la didáctica de la lengua, principal disciplina desde la cual observamos el proceso de escritura implicado en la producción de textos académicos. La didáctica de la lengua tiene como ámbitos básicos de estudio los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura, procesos indisolubles uno del otro, los cuales consideramos están en la base de las producciones textuales contenidas en los capítulos de tesis que incluimos en este trabajo.

La razón de ser de la didáctica de la lengua consiste en producir materiales, desde las disciplinas del lenguaje, los conceptos, los métodos y las herramientas en que se funda y orienta la enseñanza de los procesos de lectura y escritura, con el propósito de llevar-

los eficazmente a la práctica en las aulas. Tal puesta en práctica implica, por lo demás, la reflexión continúa de investigadores y docentes en torno al aprendizaje y las condiciones prácticas que se propician para los alumnos, considerados en un trayecto en el que son aprendices de la cultura escrita y requieren para y por ello, de orientaciones y herramientas fundadas teóricamente que les permitan asumir la lectura y la escritura como prácticas sociales, es decir, conforme a los usos reales, que no sólo escolares del lenguaje, enfoque privilegiado desde los planes de estudio de la educación básica primaria (2008) y secundaria (2006), a través de las últimas Reformas educativas nacionales.

En ese sentido, el enfoque didáctico que elegimos se compromete con una doble preocupación: metalingüística y metacognitiva, dimensiones necesariamente puestas en juego tanto por los alumnos como por los docentes. Sin embargo, en la concepción que seguiremos para este capítulo la didáctica no se conforma ni por la lingüística aplicada, ni por la psicología aplicada, como tampoco por cualquier otra ciencia humana aplicada. Para Jolibert (2001) se trata de *construir un campo propio; campo de intervención didáctica*, y no sólo de observación. Campo de acción y campo de investigación y luego, campo de investigación/acción.

Unida a la problemática implicada en la producción escolar de los textos, nos planteamos la cuestión fundamental de la *enunciación* de esos textos; es decir, el estatuto discursivo de la o las instancias de enunciación desde las cuales son producidos los *saberes* lingüísticamente materializados cada vez, en los textos que configuran la cultura y el contexto de los estudiantes que escriben, a partir de una formación específica, determinados textos académicos.

Iniciamos entonces, por nuestra concepción lingüística y didáctica de la lectura y la escritura, desde la cual se plantea ya la perspectiva lingüística desde la que se define y constituye el sujeto enunciativo de los textos. Integramos en el siguiente momento, la concepción semiótica de enunciación que nos permite la segmentación y el análisis de cada texto en sus secuencias constitutivas.

Tras una revisión extensa de las principales publicaciones de Josette Jolibert (1992, 2001, 2003, 2008, 2009), lingüista y educadora francesa, reseñamos el modelo que constituye el núcleo de su *propuesta didáctica integrada para leer y producir textos completos* y en situaciones reales de uso. Se trata de los siete niveles, claves o índices de **conceptos lingüísticos**:

(N1) La noción de **contexto cultural** (que es el marco del **contexto situacional** y “textual”).

(N2) Los **parámetros de la situación comunicativa**: principalmente *enunciador* y *destinatario* (o escritor/lector) y contenido (objeto del escrito); así como los propósitos y desafíos del texto a producir o a leer (interrogar).

(N3) **Tipo de texto** que funciona según los usos y las convenciones sociales: relato, carta, receta, cuento, cartel, leyenda, instructivo; o según los usos académicos: reporte de lectura, resumen, paráfrasis, ensayo, ponencia, artículo, tesis, etc.

(N4) *Organización gráfica-espacial* del texto a la que Jolibert (2001) llama con Van Dijk (1983: 141 ss) **superestructura**<sup>1</sup> y los alumnos de sus investigaciones identificaron bajo el término **silueta**, más significativo y específico en el reconocimiento de los “tipos de texto” en las aulas.

(N5) **Lingüística textual** referida a conceptos tales como las marcas/opciones de la enunciación: personas, tiempos y lugares; entre otras categorías gramaticales, y su permanencia a lo largo del discurso: implica los procedimientos de **cohesión y coherencia**.

(N6) **Lingüística de la frase** que remite a las combinatorias sintácticas de frases y oraciones, las elecciones léxicas en estos sintagmas, entre otras.

(N7) **Palabras y microestructuras** que las constituyen, que atañe aproximadamente al nivel morfológico (raíz y afijos) y el aspecto de su representación gráfica en la escritura. Jolibert (2001: 79-80) define lo que considera como la problemática general de su investigación en Écouen, en términos de una propuesta didáctica integrada, globalizante que comprende tanto aprender a leer-interrogar como aprender a escribir-producir textos en la escuela en los niveles de la enseñanza básica. Articulado entonces diversas fuentes teóricas de origen y campos heterogéneos: “la propuesta apunta sin embargo a constituir un conjunto coherente desde el punto de vista didáctico” (Jolibert, 2001: 80).

---

1. Jolibert (2001) toma el término superestructura de Teun A. van Dijk (1983), quien la define, quizá por primera vez, en su libro LA CIENCIA DEL TEXTO, como sigue: “Denominamos superestructuras a las estructuras globales que caracterizan el tipo de un texto. Por lo tanto, una estructura narrativa es una superestructura, independientemente del contenido, es decir: de la macroestructura de la narración (van Dijk, 1983: 142). Se trata de lo que el autor caracteriza como “estructuras globales especiales” que pueden encontrarse también de cómo macroestructuras. Sin embargo, este último término es más específico para explicar el significado global –del objeto del texto; debido a lo cual van Dijk (1993: 141) introduce el término superestructura como “concepto nuevo”. Deducimos de aquí, que la superestructura remite al formato discursivo específico, mientras que la macroestructura al contenido.

Esos mismos niveles pueden ser reagrupados en tres bloques:

- *Conceptos que definen un TEXTO CONTEXTUALIZADO;*
- *Conceptos que funcionan a nivel de la GLOBALIDAD DEL TEXTO;*
- *Conceptos que funcionan a nivel de la ORACIÓN y de la PALABRA.*

Jolibert (y Jacob, 2003: 227) considera incluso que “*son pocos los conceptos pero que son **conceptos-clave** ya que, cuando son construidos y utilizados por los alumnos, les dan acceso a los principales tipos de texto*”. De ahí la pertinencia didáctica, probada en el campo de la investigación aplicada de la autora, de la incursión de los conceptos y niveles de las disciplinas lingüísticas al marco del trabajo por proyectos en las aulas y en la escuela. Establecido el origen y el marco tanto de referencia como de aplicación didáctica de los *niveles lingüísticos*, nosotros los articulamos con nuestro *marco descriptivo y analítico*.

#### COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS COMUNES PARA LEER Y PRODUCIR TEXTOS

Los procesos de lectura y producción de textos remiten a las *claves lingüísticas y textuales* de construcción del significado, las cuales se vinculan a otras tantas “competencias lingüísticas” del aprendiz:

*Se pueden destacar competencias lingüísticas comunes utilizadas tanto para (aprender a) leer como para (aprender a) producir textos (Jolibert, 2001: 83).*

En la producción de textos (como en la lectura/interrogación) tales *claves de construcción* del significado permiten “traducir las intenciones” en *marcas lingüísticas características*. Para hacer posible que esas *competencias-conceptos* se pongan de manifiesto, Jolibert propone tomarse la libertad de *elegir* y emplear, ‘sin pudor alguno’:

Conceptos provenientes de los variados enfoques de las [disciplinas] lingüísticas (desde la socio o psicolingüística, hasta la pragmática, la lingüística textual o la fonética), para elaborar un conjunto coherente desde el punto de vista *didáctico* que las articule (Jolibert, 2001: 83).

En ese marco es que Jolibert incorpora a su *propuesta didáctica integrada* un *inventario clasificado y jerarquizado* de *niveles de competencias lingüísticas* para leer y producir textos, que consiste en los

*siete niveles de conceptos lingüísticos*. Queremos enfatizar que esos *siete niveles de conceptos lingüísticos* parecen conformar el núcleo mismo de la propuesta didáctica que la autora ha mantenido a lo largo de la última década, a juzgar por publicaciones posteriores a ésta de 2001 (2003, 2008 y 2009), donde emplea sinónimos con los que nos conviene familiarizarnos para referirnos a estos conceptos tales como *índices, claves, marcas, niveles, conceptos* o *competencias* de los aprendices.

En tanto que los siete conceptos lingüísticos constituyen *marcas* o *claves* que se hallan presentes implícita o explícitamente en *todos* los textos que se leen o se producen y, por ello, integran la competencia lingüística, textual y semiótica tanto de los aprendices como de cualquier escritor y/o lector, conforman nuestros conceptos descriptivos.

De tal manera que, desde esos conceptos nos *representamos* los niveles lingüísticos que componen integralmente las producciones de las alumnas tesantes, así como las *instancias de enunciación* que en éstas últimas construyen al interior de sus escritos. Desde el inicio, consideramos cada texto (capítulo, apartado o subapartado) como la *unidad significativa* integral y autónoma respecto al conjunto contextual que conforma o conformará la tesis completa o cada capítulo de ésta. Ello significa que para fines de análisis, podemos separar los textos y/o microtextos que componen la tesis presuponiéndolas como unidades discretas, es decir, separables y autónomas del conjunto al que pertenecen.

#### FORMAS DE LENGUAJE, FORMAS DE CONOCIMIENTO

Quizá el tipo de escrito académico del cual nos ocupamos en este trabajo pudo constituir, en el ejemplo modelo que incluimos, la convicción de los saberes fundados en las fuentes disciplinarias que conforman la bibliografía especializada de las tesantes.

Los textos que forman nuestro corpus (capítulos, apartados o subapartados) de estudio constituyen entonces *formas de lenguaje* que desde el soporte material de la escritura nos aportan otras tantas *formas de conocimiento*.

#### DOCUMENTACIÓN DE PRÁCTICAS DE ESCRITURA ACADÉMICA

Durante el seguimiento, observación e intervención realizados en el semestre que va de enero a junio de 2012 a partir del seminario *Análisis del discurso: Herramientas básicas para la escritura de*

**documentos académicos** se atendió, orientó y apoyó la escritura y reescritura de los capítulos de tesis de las siguientes estudiantes del 8º semestre de la Licenciatura en Educación de Adultos (Universidad Pedagógica, Ajusco):

1. Sara Orozco Negrete y Leticia Canuto García; quienes escribieron dos capítulos de su tesis conjunta: *Capacitación laboral con enfoque humanista: El caso del Call Center Tecmarketing.*
2. Denise Elena Escalona Rodríguez; quien escribió un capítulo de su tesis titulada: *Mamá también va a la escuela. Integración de círculos de estudio del INEA en escuelas primarias públicas para certificar educación básica.*
3. Alba Rosa Estrada Belmont; quien escribió una suerte de capítulo introductorio de su tesina: *Propuesta de material didáctico para el aprendizaje y enseñanza del inglés con enfoque de competencias para alumnos de primer semestre del colegio de bachilleres No. 15 Contreras.*
4. María Elena Rodríguez y Monroy; quien escribió un breve esbozo de lo que sería su tesis, a la que denominó *Recuperación de la experiencia laboral.* La tesante trabaja en el INEA y está a cargo de “reclutar jóvenes que desertan de la educación secundaria” con el fin de lograr que concluyan y certifiquen dicho nivel de estudios.

A través del seguimiento e intervención para orientar la escritura y desarrollo de los proyectos de tesis referidos, lo cual implicó la elaboración y reelaboración de diversas versiones a lo largo del semestre, pudimos advertir los problemas más frecuentes que enfrentan las tesantes en el proceso de escritura y reescritura de los capítulos.

En este sentido, tratamos a lo largo de esta investigación no sólo de estudiar teóricamente las concepciones del lenguaje, la escritura y el discurso académico, sino de desarrollar algunas de sus aplicaciones prácticas. Tal puesta en uso constituye la base reflexiva y metodológica para el proceso de escritura y reescritura académica a cargo de las estudiantes. Las elaboraciones más acabadas de los capítulos constituyeron el producto final del curso.

Transcurridas las primeras sesiones, durante las cuales inicialmente se orientó a las alumnas a guiarse para la escritura por un esquema de tesis, precisando lo más posible el contenido de cada capítulo, de sus apartados y subapartados, y advertidos algunos de los problemas enfrentados por las tesantes tanto en la lectura especializada como la escritura, se intervi-

no diseñando y proporcionándoles diversas versiones de rúbricas o guías para la revisión de sus capítulos. Entre las aproximaciones diseñadas en este sentido, la versión que resultó más útil se incluye a continuación.

**Guía para la revisión de un texto académico  
(Capítulo de tesis de Licenciatura)**

<b>Criterios de desempeño</b>	<b>Especificaciones</b>
<b>Planeación de la escritura académica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La escritura del capítulo parte de un <i>esquema conceptual o índice detallado</i> en apartados y subapartados.</li> <li>• El capítulo se organiza a partir de una <i>planeación previa</i> de la escritura.</li> <li>• El capítulo se revisa conforme al <i>plan</i> o su <i>replanteamiento</i> ante nuevos hallazgos teóricos, metodológicos o descriptivos.</li> </ul>
<b>Planteamiento y propósito</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se plantea una <i>tesis, idea, hipótesis, problema o desafío</i> a sostener, resolver y desarrollar a lo largo del capítulo.</li> <li>• Establece y mantiene un <i>propósito</i> en el desarrollo del capítulo.</li> <li>• Asume a uno o más <i>interlocutores</i> en distintas <i>disciplinas</i> e interdisciplinas y les plantea tanto argumentos como contra argumentos.</li> </ul>
<b>Destinatario</b>	
<b>Organización de las ideas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las ideas se desarrollan conforme a la hipótesis o problema planteado.</li> <li>• En cada párrafo de los subapartados en los que se conforman los apartados se advierte la <i>idea principal</i> y su relación es clara con las <i>ideas secundarias o derivadas</i> de aquélla.</li> <li>• Las <i>concepciones</i> expuestas son suficientemente <i>explícitas</i> y resueltas para cualquier lector.</li> </ul>
<b>Desarrollo del contenido</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se advierte una estructura detallada del contenido temático del capítulo que articula los apartados con sus subapartados.</li> <li>• Se establecen <i>marcas (conectores) explícitas de transición</i> de un punto temático a otro en la dinámica de las ideas.</li> <li>• Los conceptos, categorías e ideas plantean y mantienen una organización argumental del tipo <i>antecedente -&gt; consecuente</i>.</li> </ul>
<b>Conceptos y categorías</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los <i>conceptos</i> que se reelaboran en <i>categorías descriptivas específicas</i> son definidas cada vez de manera <i>clara y explícita</i>. <i>Conceptos y categorías descriptivas presentan un nivel pertinente de elaboración</i> (especialmente las segundas) y <i>desarrollo</i> conforme a la extensión del capítulo.</li> </ul>

<b>Planteamiento del objeto de estudio o tema de investigación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La información teórico-metodológica permite al enunciador-escritor construir las categorías adecuadas para describir el objeto de estudio elegido.</li> <li>• Las categorías construidas a partir de los enfoques y concepciones teóricas son pertinentes al objeto de estudio y con el planteamiento conceptual de éste.</li> </ul>
<b>Argumentación disciplinaria</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se plantea explícitamente el tema, problema o hipótesis objeto de la argumentación conforme a una o más disciplinas.</li> <li>• Se expone el contexto de la situación académica que da lugar a la construcción del texto argumentativo.</li> <li>• Se organiza el o los apartados conforme al desarrollo de la argumentación con miras a llegar a una conclusión.</li> <li>• A través del léxico especializado y adecuado al objeto de estudio, se advierte la reelaboración argumentativa.</li> <li>• Los argumentos presentan apoyo y justificación conceptual suficiente conforme a la tesis planteada.</li> <li>• Se establece la diferencia entre razones-argumentos y opiniones.</li> <li>• Los argumentos toman un proceso dinámico antecedente-consecuente que permite al enunciador arribar sólidamente a la conclusión del capítulo.</li> </ul>
<b>Coherencia y cohesión: Conectores y organizadores textuales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cada parte o subapartado del texto se halla organizada en párrafos en los que se distinguen las ideas, los conceptos y los argumentos principales de los segundos o derivados.</li> <li>• Los conectores son apropiados a la <i>introducción, desarrollo y conclusión del capítulo</i>.</li> </ul> <p>El texto global del capítulo muestra una progresión semántico-temática de las ideas y conceptos que va del planteamiento introductorio al desarrollo y la conclusión.</p>
<b>Información planteada para responder a la pregunta de investigación o hipótesis</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Seleccionó la información teórica y/o metodológica pertinente y ésta se halla claramente vinculada a la pregunta, hipótesis o planteamiento central del capítulo. Se distinguen las citas explícitas de las paráfrasis por medio de comillas y se consigna cada vez apellido del autor, año y páginas de las referencias. Se organizó la información disciplinaria o de fuentes bibliográficas de modo pertinente para responder a la hipótesis, pregunta de investigación o planteamiento teórico metodológico del capítulo.</i></li> </ul>

## LA ESCRITURA ACADÉMICA GUIADA: CRITERIOS Y ESPECIFICACIONES

A partir de los criterios y sus especificaciones realizaremos la revisión de la escritura de los capítulos de las tesantes.

Para este propósito tomaremos sólo la versión final del capítulo en cuestión.

Durante el seguimiento, la observación y la intervención realizados en el semestre que va de enero a junio de 2012 a partir del seminario **Análisis del discurso: Herramientas básicas para la escritura de documentos académicos** el proceso escritura más logrado de las estudiantes fue el trabajo de tesis conjunto de Sara Orozco Negrete y Leticia Canuto García; quienes escribieron dos capítulos de su tesis: *Capacitación laboral con enfoque humanista: El caso del Call Center Tecmarketing*. Tomaremos entonces dicha escritura en su versión final para dar cuenta de algunos de los procesos logrados durante la revisión guiada tanto de la introducción como de los dos capítulos de la tesis referida.

Los anteriores criterios de desempeño, así como sus especificaciones fueron los que tomamos en cuenta en nuestra descripción analítica para la revisión de los capítulos de tesis.

El procedimiento fue de lo más general a lo más preciso en la revisión de la estructura de contenido y semántica, tanto como en los recursos lingüísticos y argumentales empleados por las tesantes.

### Planeación de la escritura académica

La vía más directa para concretar la planeación de la escritura fue la elaboración de un índice, el cual no constituye la versión final, sino justamente una guía inicial que orienta las tareas de búsqueda y escritura de las tesantes. En el trabajo escrito de Sara y Leticia, **Capacitación laboral con enfoque humanista: El caso del Call Center Tecmarketing**, su esquema de tesis se concretó al final del semestre en el temario definido que orientó la escritura de tres capítulos de ésta, de los cuales lograron la versión final del primero y el avance del segundo. Conforme a las especificaciones que corresponden al primer criterio de desempeño “Planeación de la escritura académica” se puede advertir que Sara y Leticia arribaron a un esquema de tesis consolidado.

### CONSIDERACIONES FINALES

Los aspectos que se enfatizaron a lo largo del seminario **Análisis del discurso. Herramientas básicas para la redacción de documentos académicos**, conforme al modelo didáctico de Jolibert (2009) fueron los siguientes:

1. El contexto y la situación académica en la lectura de textos de estudio e investigación.

2. El proceso de escritura de los textos académicos: los ámbitos del saber disciplinario e interdisciplinario.
3. Los parámetros de la situación comunicativa en la escritura académica. Los propósitos y desafíos de la escritura:  
Los destinatarios: ¿para quién se escribe?  
Herramientas del escritor.  
Tema y contenido a desarrollar en el escrito académico.
4. El género textual académico: usos y convenciones tanto sociales como disciplinarias.
5. La organización gráfica del texto o la *superestructura* discursiva.
6. La función de las macro y micro estructuras textuales.
7. Las opciones del escritor-enunciador: persona enunciativa y recursos espacio-temporales.
8. El papel de la argumentación en los escritos académicos.
9. Los procedimientos de cohesión sintáctica del escrito.
10. Los recursos de coherencia semántica en el desarrollo de la argumentación.
11. De la sintaxis discursiva y oracional a las microestructuras lingüísticas.

En función de estos aspectos que se tuvieron en cuenta durante la intervención y de la **Guía para la revisión de un texto académico (capítulo de tesis de licenciatura)** realizamos nuestro balance y consideraciones finales, de esta primera etapa de investigación.

El primer factor que suele agobiarnos al planear una intervención para guiar la escritura académica es el tiempo. Se requeriría trabajar por lo menos 10 horas a la semana en sesiones de 2 a 3 horas continuas para lograr avances más sustanciales y dedicar tiempo a cada estudiante. Se sustituyó el trabajo presencial por la revisión de los avances conforme a la guía a través del correo electrónico, aunque fue evidente que lo que se podía hacer presencialmente siempre fue más productivo para cada alumna y para sus compañeras, en particular porque al revisar la escritura proyectándola en pantalla, íbamos advirtiendo de manera conjunta las dificultades y haciendo las correcciones. Por lo regular, los problemas fueron comunes conforme a la Guía para la Revisión. De hecho, ésta es un inventario de los principales problemas hallados en la escritura de los capítulos de tesis; a continuación realizamos la valoración de los criterios que integran tal Guía, a fin de precisar qué aspectos requieren el diseño de nue-

vas herramientas e instrumentos de evaluación para una etapa posterior.

Esos criterios podrían formar un decálogo para la auto-revisión sistemática de la escritura y la reescritura de los capítulos de una tesis. En el caso que analizamos del trabajo más avanzado de Sara y Leticia, el empeño y tiempo de las estudiantes, a partir de su compromiso por titularse, las llevo a tomar esta guía como una ayuda que orientó dimensiones de las que ni ellas ni las demás estudiantes eran conscientes. El caso de Sara y Leticia fue el de mayor aprovechamiento de los recursos y herramientas proporcionados en el curso, en primer lugar por su compromiso y por el tiempo que dedicaron a la revisión, la cual dio como resultado tres versiones del primer capítulo y dos del segundo. Por lo demás, la elaboración de la introducción a la tesis fue una escritura derivada de la claridad que lograron al reelaborar los capítulos mencionados.

Como se advirtió, en el apartado descriptivo de la tesis de Sara y Leticia, tanto la introducción como cada capítulo parten de una *planeación o esquema de escritura*; cada vez incluyen su *planteamiento y propósito*; los *destinatarios* de la intervención que plantean se establecen explícitamente (los trabajadores del *Call Center Tecmarketing*); la *organización de las ideas* y su articulación depende del esquema previo o índice, así como del *desarrollo del contenido*. Por lo demás, los *conceptos y categorías* se incluyen en la información o argumentación de cada apartado. Como vimos, el Capítulo II plantea suficiente información para responder a las necesidades formativas de los sujetos de investigación y de su propuesta de intervención. Es en ese sentido que el planteamiento del objeto de estudio es muy claro.

Ciertas dificultades o problemas poco percibidos por las tesantes se refieren a los *organizadores textuales*, al uso de *nexos y conectores* lógicos en la *argumentación disciplinaria* y particularmente, en las consecuencias que extraen de sus referentes teóricos para la descripción, la construcción de categorías y el análisis de su objeto de estudio o de los sujetos de su intervención.

Este problema es mayor en el caso de Denise Escalona, quien sólo narra cómo se integran los círculos de estudio e introduce una sola referencia bibliográfica para hablar del problema de género en el rezago educativo de las mujeres madres de familia que no han concluido educación primaria. Como relato, el texto de Denise *Mamá también va a la escuela. Integración de círculos de estudio del INEA en escuelas primarias públicas para certificar Educación*

*Básica*, es más o menos cohesionado y coherente en su desarrollo semántico-narrativo, sin embargo, está ausente el componente teórico metodológico. Su planteamiento de la intervención que realiza o realizará es endeble pues carece de la construcción de los conceptos y las categorías pertinentes para abordar la temática y población de estudio. Al máximo, Denise alcanza a plantear el contexto de la probable intervención y algunas características de las mujeres adultas de su estudio. Su trabajo es apenas un proyecto de tesis y no consolida ni un capítulo (apenas 4 páginas que conforma el esbozo del capítulo I). Parte de los logros en su avance fue la revisión en clase de los párrafos de sus escritos (esquema de tesis, introducción e inicio del capítulo I). Los textos de Denise alcanzan versiones bien redactadas, mantienen una sintaxis sólida, lo mismo que la ortografía y puntuación. Suele emplear pertinentemente el léxico especializado de su tema de estudio (“rezago educativo” “inclusión de mujeres”, “ámbito educativo”, “Ley General de Educación”, “mujeres como grupo prioritario”). El problema principal de la tesante es a nivel del *desarrollo teórico metodológico*, del contenido disciplinario y de la construcción de las categorías de análisis aún insipientes.

Por su parte, el proyecto de tesis de Alba Rosa que tituló *Propuesta de material didáctico para el aprendizaje y enseñanza del inglés con enfoque en competencias para alumnos del primer semestre del colegio de bachilleres No. 5 de Contreras*, le implicó dos versiones diferentes; la primera bajo el título *Estrategias de aprendizaje y enseñanza del inglés con enfoque en competencias* fue sustituido por la versión que citamos primero. A diferencia de la versión inicial, en esta segunda y última, la tesante desarrolló un esquema de tesis que al parecer orientó el desarrollo de una introducción que incluye “Planteamiento del problema”, “Objetivos” y un incipiente “Marco teórico conceptual”. En el sentido de ese avance, y en cuanto a los criterios de la *Guía para la Revisión*, la tesante pudo concretar la *planeación de su escritura* posterior a partir de un *esquema de tesis* que incluyó cinco capítulos con apartados precisos. Alba Rosa articuló también el *planteamiento y los objetivos*, así como los *destinatarios*, quienes son sus alumnos del primer semestre del Colegio de Bachilleres No. 5. En la introducción reescrita en la versión que tenemos de referencia, la *organización de las ideas* va encaminada a sus propósitos de búsqueda y al objetivo preciso de generar un material didáctico imprescindible para su práctica docente. El *desarrollo del contenido* se halla centrado en el *enfoque por competencias* respecto al cual cita la Reforma Integral de Educación Media

Superior. Los *conceptos y categorías* aun están por construirse y poco se dice del material didáctico a diseñar para la intervención docente.

El último caso fue el de María Elena, una mujer de 70 años quien tuvo dificultades no superadas al término del curso, respecto a la elaboración de su tesis, pues sólo avanzó en la construcción de una propuesta para su proyecto de tesis. Al final del curso presentó un escrito titulado *Recuperación de la experiencia laboral*, en cuyo contenido la tesante describe cómo gestiona la certificación de educación secundaria de jóvenes adultos de entre 20 y 30 años, en el trabajo que desempeña en el INEA. En este caso, se advirtió que la dificultad no era tanto la redacción como el contenido, la falta de apropiación de un lenguaje académico, disciplinario, desde dónde esbozar un objeto de estudio, más allá de sólo enumerar las acciones cotidianas de su trabajo remunerado. Habla de sus *destinatarios* como “usuarios” y de su proyecto como mera experiencia de gestión.

El trabajo de cada tesante ofrece distintas posibilidades de apoyo mediante herramientas e instrumentos de evaluación que se desarrollaron conforme se advertían las necesidades. Hemos presentado cada caso en estas consideraciones finales, a fin de poder plantear nuestro balance.

Los criterios de desempeño, específicamente considerados para la revisión de la escritura académica enfocada en un escrito (introducción o capítulo de tesis), pueden constituir un decálogo general de las dimensiones más sensibles e imprescindibles a atender en esta suerte de *Didáctica de la escritura académica* que aspiramos construir.

Quizá, los problemas mayores de acuerdo con el primer seguimiento de tesantes e implementación de herramientas de revisión e instrumentos de autoevaluación de la escritura, no está en la planeación de la escritura académica, el planteamiento y el propósito o en explicitar a los *destinatarios*, aun cuando estos elementos deben atenderse. La intervención mayor que hay que consolidar se halla, a nuestro parecer, en la *organización de las ideas* y el *desarrollo del contenido*. La construcción de los *conceptos y categorías* es tal vez el terreno en el que la guía disciplinaria del asesor de tesis es imprescindible, e irónicamente, suele ser más escasa. Creemos que de ahí deriva el poder plantear y luego lograr, las vías para responder a una pregunta de investigación o hipótesis que termine por definir y articular el objeto de estudio.

En lo que respecta a los objetivos e intereses de este trabajo, consideramos que falta aún desarrollar cada uno de los diez criterios de desempeño en un

material didáctico más preciso y minucioso, que se lleve de nuevo a la práctica. Las especificaciones que se incluyeron para cada criterio pueden constituir rúbricas detalladas para la revisión y autoevaluación de la escritura académica de cada tipo de texto académico, según las necesidades formativas de los estudiantes o de los tesantes.

Por lo demás, aún están por generarse herramientas precisas y recursos de autoevaluación para orientar las potenciales necesidades de los estudiantes en cada etapa formativa y en diversos géneros académicos, desde la perspectiva de una didáctica de la lectura y escritura en la universidad.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Aznar, Eduardo, Anna Cros y Lluís Quintana (1991). *Coherencia textual y lectura*. Universidad de Barcelona/Editorial Horsori.
- Bassols, Margarida y Anna Torrent (1997). "Argumentación" en *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Barcelona, Eumo-Octaedro: pp. 29-63.
- Camps, Anna (coord.) (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó. Serie Didáctica de la lengua.
- \_\_\_\_\_ (2003). "Texto, proceso, contexto, actividad discursiva: puntos de vista diversos sobre la actividad de aprender y de enseñar a escribir", en Camps (comp.) *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Carlino, Paula (2002). "Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles", en *Memorias del Tercer Encuentro La Universidad como Objeto de Investigación*. Universidad Nacional de la Plata, octubre de 2002.
- Carlino, Paula (2002a) "Enseñar a escribir en la universidad. Cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué". *Revista Iberoamericana de Educación, versión digital*, agosto. Disponible en Internet en: <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/279carlino.pdf> (falta fecha de la última consulta).
- Carlino, Paula (2002b) "Enseñar a planificar y a revisar los textos académicos: Haciendo lugar en el currículum a la función epistémica de la escritura". Comunicación Libre en las *IX Jornadas de Investigación*, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, agosto de 2002.
- Carlino, Paula (2005). *La escritura en la investigación*. Documento de trabajo n° 19. Conferencia pronunciada el 12 de Noviembre de 2005 en el ámbito del Seminario Permanente de investigación de la Maestría en Educación de la Universidad de Buenos Aires.
- Carlino, Paula (2006). "Concepciones y formas de enseñar escritura académica" en *Signo&Seña*. Número 16 / Diciembre de 2006.
- Cassany, Daniel (2002). "Crecimiento de las ideas", "Nueve reglas para escoger palabras", "El termómetro de la puntuación" y "Epílogo: decálogo de la redacción" en *La cocina de la escritura*. España: Anagrama.
- Días Barriga Arceo, Frida (2006). "Capítulo 5. La evaluación auténtica centrada en el desempeño: una alternativa para evaluar el aprendizaje y la enseñanza" en *Enseñanza situada. Vínculo entra al escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- Jolibert, Josette (2001). "Siete niveles de conceptos lingüísticos para la lectura y la escritura. Propuesta de una problemática didáctica integrada" en Bofarull, Ma. Teresa, Isabel Solé Ana Teberosky, Liliana Tolchinsky et. al *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. Barcelona: Graó. Laboratorio Educativo. pp. 79-95.
- \_\_\_\_\_ (2003) "Producir y aprender a producir textos" en Jolibert, Josette y Jeannette Jacob, Equipo de Profesores de Valparaíso y Puchuncaví: *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. Valparaíso, Santiago de Chile, LOM ediciones. pp. 216-225.
- Jolibert, Josette y Chistine Sraïki, et al (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. (Tr. Mariano García y María Valeria di Battista.) Buenos Aires, Manantial.
- Santamaría, Josep (2003). "Escribir textos argumentativos: una secuencia didáctica", en Camps (comp.) *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona.
- Van Dijk, Teun A. (1983). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. (Tr. de Sibila Hunzinger) Barcelona, Paidós.
- Vázquez, Alicia (2005). "Alfabetización en la universidad", en Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria. Universidad Nacional del Río Cuarto, Córdoba, Argentina. Año 1. No. 1. Octubre.