

# Demanda de géneros discursivos relacionados con la escritura en una Facultad de Ciencias de la Educación<sup>1</sup>

Juan David Zambrano- Valencia<sup>2</sup>  
Universidad del Quindío, Colombia

Graciela Uribe- Álvarez<sup>3</sup>  
Universidad del Quindío, Colombia

Edwin Leandro Parra- Hoyos<sup>4</sup>  
Universidad del Quindío, Colombia

\*Autor de correspondencia: jdzambrano@uniquindio.edu.co

## Para citar este artículo / Reference this article / Para citar este artigo

Zambrano-Valencia, J., Uribe-Álvarez, G & Parra-Hoyos, E. (2025). Demanda de géneros discursivos relacionados con la escritura en una Facultad de Ciencias de la Educación. *Revista Investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas*, 16(1), 23-53. doi: <https://doi.org/10.15658/INVESTIGIUMIRE.251601.02>

**Recibido:** 28 de septiembre de 2024 | **Revisado:** 27 de noviembre de 2024 | **Aceptado:** 16 de diciembre de 2024

<sup>1</sup> El manuscrito se deriva del proyecto *Diagnóstico de los géneros discursivos solicitados por los profesores en algunas asignaturas de programas de licenciatura de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Quindío para proponer estrategias de comprensión y producción de los géneros con mayor demanda* (financiado por la Universidad del Quindío), que fue desarrollado por el grupo de investigación en Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura – DiLeMa (Categoría A en el Ministerio de Ciencias).

<sup>2</sup> Magíster en Ciencias de la Educación, Universidad del Quindío. Docente, Universidad del Quindío, Facultad de Ciencias de la Educación. Colombia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2767-7866>. E-mail: [jdzambrano@uniquindio.edu.co](mailto:jdzambrano@uniquindio.edu.co). Armenia, Colombia

<sup>3</sup> Doctora en Didáctica de las Lenguas y la Literatura, Universidad del Quindío. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0450-2174>. E-mail: [guribe@uniquindio.edu.co](mailto:guribe@uniquindio.edu.co). Armenia, Colombia..

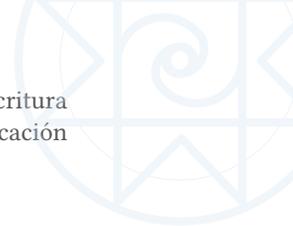
<sup>4</sup> Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad del Quindío, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3333-3840>, E-mail: [elparra@uniquindio.edu.co](mailto:elparra@uniquindio.edu.co). Armenia, Colombia

**Resumen:** Este artículo aborda el complejo problema relacionado con la escritura académica en el contexto universitario, mediante un diagnóstico de las demandas de géneros discursivos en ámbitos científicos de programas de licenciatura, acreditados en alta calidad, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Quindío: Ciencias Naturales y Educación Ambiental (CNEA), Lenguas Modernas (LM), Literatura y Lengua Castellana (LLC), y Matemáticas (M). Para ello, desde el paradigma histórico-hermenéutico y un enfoque mixto, se analizan 28 sílabos de diferentes asignaturas asociadas a la escritura disciplinar, la práctica pedagógica y la investigación; se aplica una encuesta a 56 docentes y 8 entrevistas semiestructuradas a un número representativo de participantes. Los resultados, encadenados a los dos instrumentos de recolección de información, evidencian que, en esta unidad formadora de maestros, los géneros con mayor demanda son el informe (19%), la reseña (17%), el ensayo (17%), el artículo científico (16%) y la infografía (13%); se trata de textos con funciones determinantes en la cultura académica: concepción de procesos investigativos, comunicación científica, formación docente, lectura crítica de las realidades.

**Palabras clave:** comunicación científica, escritura académica, formación de docentes, géneros discursivos, investigación educativa (Tesauros)

### **Demand for discursive genres related to writing in a Faculty of Education Sciences**

**Abstract:** This article addresses a complex issue related to academic writing in the university context, through a diagnosis of the demands for discursive genres in scientific fields among the bachelor's degree programs, which are highly accredited, in the Faculty of Education Sciences at University of Quindío: Natural Sciences and Environmental Education (CNEA), Modern Languages (LM), Spanish Literature and Language (LLC), and Mathematics (M). To this end, from the historical-hermeneutical paradigm and a mixed approach, it was analyzed 28 syllabi of different subjects associated with disciplinary writing,



pedagogical practice and research. Besides, a survey was applied to 56 teachers and 8 semi-structured interviews to a representative number of participants. The results, linked to the two instruments implemented to collect information, show that, in this teacher training unit, the genres with the highest demand are the report (19%), the review (17%), the essay (17%), the scientific article (16%) and the infographic (13%). These are texts with decisive functions in academic culture: conception of research processes, scientific communication, teacher training, critical reading of realities.

**Keywords:** scientific communication, academic writing, teacher training, discursive genres, educational research (Thesaurus)

### **Demanda de gêneros discursivos relacionados à escrita em uma Faculdade de Ciências da Educação**

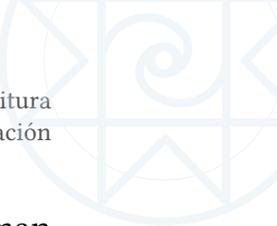
**Resumo:** Este artigo aborda o complexo problema relacionado à escrita acadêmica no contexto universitário, por meio de um diagnóstico das demandas de gêneros discursivos em âmbitos científicos de programas de licenciatura, acreditados com alta qualidade, da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade do Quindío: Ciências Naturais e Educação Ambiental (CNEA), Línguas Modernas (LM), Literatura e Língua Castelhana (LLC) e Matemática (M). Para isso, a partir do paradigma histórico-hermenêutico e de uma abordagem mista, analisam-se 28 ementas de diferentes disciplinas associadas à escrita disciplinar, à prática pedagógica e à pesquisa; aplica-se um questionário a 56 docentes e 8 entrevistas semiestruturadas a um número representativo de participantes. Os resultados, vinculados aos dois instrumentos de coleta de informações, evidenciam que, nesta unidade formadora de professores, os gêneros com maior demanda são o relatório (19%), a resenha (17%), o ensaio (17%), o artigo científico (16%) e a infografia (13%); tratam-se de textos com funções determinantes na cultura acadêmica: concepção de processos investigativos, comunicação científica, formação docente e leitura crítica das realidades.

**Palabras-chave:** comunicação científica, escrita acadêmica, formação de professores, gêneros discursivos, pesquisa educacional (Tesaurus)

## Introducción

Los procesos de escritura establecen actividades lingüísticas complejas, en cuanto que suponen la adquisición simultánea de información sobre el tema en cuestión, y el conocimiento de las regularidades lingüísticas y textuales de los géneros discursivos propios de las materias del currículo de las diversas disciplinas. Asimismo, la ejercitación de las distintas estrategias de producción de textos se convierte en ayudas, mediaciones o andamiajes para el aprendizaje que estimulan, por tanto, la capacidad del estudiante de controlar y regular sus procesos mentales, mejorar su rendimiento y, sobre todo, su capacidad de aprender autónomamente.

La *escritura académica*, en tal sentido, se aleja del carácter mecanicista y adopta una función epistémica, desde la que es posible construir y transformar el conocimiento. Constituye, por ende, una herramienta interdisciplinar que debe trascender las fronteras de las clases de lengua (Carlino, 2013; Cordero y Carlino, 2019; Jarpa-Azagra, 2019; Navarro y Mora-Aguirre, 2019; Hermosillo y Verdín, 2019; Romero y Nieves, 2020; Navarro, 2021; Boillos, 2021; Alcántara, 2022; Camps et al., 2022; Parra et al., 2024). De hecho, y a pesar de algunas diferencias entre términos como *alfabetización*, *escribir a través del currículum*, *culturas académicas*, *alfabetizaciones académicas*, *nuevos estudios sobre culturas escritas y literacidad*, y los contextos en los que han surgido: Reino Unido y Norteamérica, en especial, lo que proponen estas corrientes es que los estudiantes ingresen a la cultura de la escritura de las disciplinas. Dicho de otra manera, se requiere que reconozcan los modos de pensar y expresar de cada campo disciplinar, entendiendo este como un “espacio discursivo, retórico y conceptual” (Bogel y Hjortshoj, 1984, p. 14), en el que la lectura y la escritura se vuelven procesos claves para adueñarse de las nociones de un campo de estudio.



En este orden de ideas, los *géneros discursivos* cobran valor, porque forman convenciones sociales concretas e instituyen conocimientos psico-socio-verbales necesarios de los hablantes, que los clasifican como apropiados para determinadas metas. Así, Ducrot y Todorov (1974) consideran que el problema de los géneros debe plantearse en el ámbito de la tipología estructural de los discursos. Bajtín (1982), por su parte, concibe los géneros discursivos como registros sociales o modos de discurso, definidos por el contexto social, la forma de enunciación y el tema, caracterizados no solo temática y estilísticamente, sino, sobre todo, por su composición o estructuración, y en correspondencia con la multiforme variedad de esferas de la actividad humana que da lugar a tipos estables de enunciados, considerados como unidades de la comunicación discursiva.

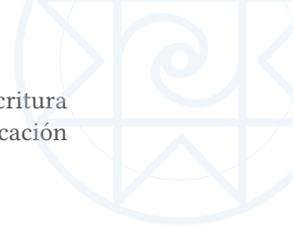
Esto significa que un hablante no solo dispone del léxico y la gramática de su lengua, sino que, igualmente, debe acudir a las formas obligatorias discursivas necesarias para una interacción comunicativa, que son manifestadas por las diferentes esferas de la actividad cultural, y definidas por todo el conjunto de condiciones de una colectividad hablante específica; en términos de Miranda (2012): “cristalizaciones momentáneas, que se modifican con la historia porque las actividades humanas y los recursos de las lenguas naturales van cambiando” (p. 75); o, para Schneuwly (1994), instrumentos semióticos complejos.

Ante el desafío que impone tal encuadre referencial, el propósito fundamental de una pesquisa sobre la demanda de géneros discursivos representa un reto investigativo, por cuanto su reconocimiento resulta esencial para tener éxito en los ambientes educativos y laborales. De esta manera lo ha entendido el grupo de investigación en Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura (DiLeMa) desde su creación en 2004. Así pues, tras leer críticamente los resultados que recogen investigaciones en el ámbito nacional e internacional alrededor de los géneros discursivos más solicitados por los profesores (Pérez y Rincón, 2013; Cisneros y Muñoz, 2014; Zambrano et al., 2016; Narváez, 2017; Palmucci, 2017; Navarro, 2019; Bigi et al., 2019; Loayza, 2020; Brambila, 2020; Becerra-Rodríguez et al., 2021; Zambrano-Valencia y Parra, 2021; Colmenares

y Ramírez, 2021; Colombo y Álvarez, 2021; Boillos, 2021; Quezada y Flores, 2023; Narváez-Cardona, 2023, entre otros), justificamos la preocupación que manifiestan los docentes universitarios frente a las falencias localizadas en los procesos lectores y escritores de sus estudiantes y, en consecuencia, la necesidad de encontrar soluciones a una problemática relacionada con la forma como se aprende, se enseña y se genera conocimiento.

Los mismos hallazgos nos permiten plantear que el estudio sobre géneros discursivos demandados en las disciplinas aún constituye una asignatura pendiente. Por lo tanto, hemos pretendido abordar ese vacío a partir de las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los géneros discursivos solicitados por los profesores en algunas asignaturas de cuatro licenciaturas de la Facultad de Ciencias de la Educación (FCE) de la Universidad del Quindío? ¿Son claros los propósitos relacionados con la escritura de estos géneros? ¿Qué clase de apoyos reciben los estudiantes para la consecución de estos propósitos? ¿Cómo se evalúa? ¿Cómo ese mapa de géneros contribuye a la reflexión sobre el fenómeno de la escritura académica en la Universidad? Desde estas cuestiones nos propusimos elaborar un diagnóstico de los géneros discursivos solicitados por los profesores, con el fin de proponer estrategias para la escritura de géneros con mayor demanda, lo que supuso: encuestar a un número representativo de profesores de la Facultad mencionada para indagar acerca de los géneros discursivos que solicitan a sus estudiantes; elaborar un inventario de los géneros mayormente empleados, a partir de las encuestas y del análisis de los sílabos de algunas asignaturas; describir el inventario de géneros discursivos y de estrategias de producción de textos que constituyen las demandas de escritura en algunas asignaturas del currículo; discutir los resultados con el profesorado implicado mediante entrevistas semiestructuradas.

Los resultados de la encuesta y las entrevistas demuestran que los géneros con mayor demanda en la FCE se corresponden con la naturaleza de la cultura académica; un tipo de cultura en la que los géneros son usados con el fin de comprender el ser mismo de cada disciplina, formar profesionales, escribir en el contexto de la ciencia y divulgar los resultados de la investigación



académica. Aún más, en las licenciaturas se apela a (i) un género híbrido, expositivo y/o argumentativo (Valdés-León y Barrera, 2020), que consigue dar cuenta del estado de la cuestión en diferentes escenarios investigativos y ante distintas situaciones problemáticas: la reseña; (ii) dos géneros que permiten la presentación analítica e interpretativa de los referentes teóricos, las rutas metodológicas, los resultados y prospecciones de las pesquisas: artículo científico e informe; (iii) un género multimodal (Palmucci, 2017) con una tradición corta, pero copiosa, que podemos usar con diferentes intenciones y para gestar diversos actos perlocutivos; esto es, narrar, exponer, describir y argumentar: la infografía; y (iv) un género que quizás, entre estos cinco, soporte la más vasta tradición, tanto en el ámbito anglosajón (essay) como en el de habla hispana: el ensayo y que, al tiempo, cumple papeles determinantes en la formación de sujetos críticos y profesionales competentes (Arjones y Fernández, 2021; Zambrano-Valencia y Parra, 2021): presentación y defensa de puntos de vista, efectividad del discurso y resolución de diferencias de opinión. A todas luces, géneros inherentes a la vida académica y a la preparación del profesorado, que aportan a la construcción de propuestas curriculares, la gestión de experiencias de aprendizaje y la producción de recursos pedagógicos contextualizados en las realidades de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en el entorno universitario.

### Metodología

La investigación se inscribe en una perspectiva de corte histórico-hermenéutico que intenta revelar el sentido de las “cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos, los gestos y, en general, el comportamiento humano, así como cualquier acto u obra suya, pero conservando su singularidad en el contexto de que forma parte” (Martínez, 2010, p. 102); y se estructura en un enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo), mediante cuatro fases:

## Fase I. Preparatoria (planificación)

Discutimos la metodología alrededor de las técnicas requeridas, lo que posibilitó la toma de decisiones para las fases restantes. Limitamos la población-sujeto a profesores de programas acreditados en alta calidad, y expusimos el proyecto a los directores de las cuatro licenciaturas implicadas. Además, con el fin de garantizar la validez y confiabilidad de los instrumentos de recolección de información, este estudio adoptó una estrategia metodológica progresiva y complementaria, como veremos en las siguientes fases.

## Fase II. Recolección y análisis de información extraída de los programas de los cursos y de la encuesta

Efectuamos el análisis de 28 sílabos con base en criterios derivados de la revisión de investigaciones previas sobre géneros discursivos y escritura académica en la universidad (Pérez y Rincón, 2013; Carlino, 2009; Guerrero y Choís, 2019). Estas lecturas permitieron identificar aspectos clave relacionados con la mención de géneros, sus propósitos, estrategias de enseñanza y modalidades de evaluación, lo que favoreció una aproximación teóricamente informada y coherente con los objetivos de la investigación.

**Tabla 1**

*Espacios académicos elegidos por programa*

Licenciatura en Lenguas Modernas (LM)	Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana (LLC)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprensión lectora y escritura III.</li> <li>- Lectura crítica y escritura académica.</li> <li>- Habilidades comunicativas integrales IV.</li> <li>- Tipología textual argumentativa.</li> <li>- Lingüística textual.</li> <li>- Seminario de fundamentación y consolidación para la investigación en lengua extranjera.</li> <li>- Didáctica de la lengua extranjera III.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectura y escritura en contextos académicos.</li> <li>- Lectura y escritura en contextos investigativos.</li> <li>- Problemas de investigación en lenguaje II.</li> <li>- Didáctica de los textos argumentativos.</li> <li>- Análisis del discurso.</li> <li>- Literaturas marginales.</li> <li>- Escribir para publicar.</li> </ul>



Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental (CNEA)	Licenciatura en Matemáticas (M)
<ul style="list-style-type: none"><li>- Didáctica de las ciencias naturales I: eje articulador, educación en ciencias, el aula como lugar estético.</li><li>- Didáctica de las ciencias naturales II: eje articulador, pensamiento científico axiológico.</li><li>- Didáctica de la educación ambiental: eje articulador, pensamiento ambiental estético complejo.</li><li>- Epistemología y filosofía en las ciencias naturales y el ambiente.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Historia y epistemología de las matemáticas.</li><li>- Didáctica matemática en educación infantil.</li><li>- Didáctica matemática en básica primaria.</li><li>- Didáctica matemática en básica secundaria.</li><li>- Didáctica matemática en la educación media.</li><li>- Seminario de investigación.</li><li>- Tópicos de investigación II.</li></ul>

Para la lectura de los sílabos formulamos preguntas orientadoras: a) ¿En los sílabos se mencionan géneros de forma explícita? ¿Cuáles? b) Según los sílabos, ¿estos géneros se escriben? c) Esos géneros, ¿a qué tipologías corresponden? d) De acuerdo con los sílabos, ¿se evalúa mediante un género específico? e) ¿En los sílabos se proponen estrategias para la escritura? ¿Cuáles? f) ¿Para qué se escribe según los sílabos? Posteriormente, establecimos cinco categorías de análisis: géneros orales mencionados y su tipología; géneros escritos mencionados y su tipología; géneros con los que se evalúa; estrategias definidas para la escritura; propósitos de escritura de los géneros.

El análisis de los sílabos, a partir de estas categorías, conllevó a un primer acercamiento sobre los géneros solicitados, y los propósitos y estrategias de escritura para su abordaje en el aula. A la luz de esta información diseñamos una encuesta de 7 preguntas (Tabla 2) que aplicamos a 56 profesores elegidos mediante muestreo aleatorio simple. Para fortalecer su validez aparente y de contenido, el instrumento fue revisado por dos profesores expertos en didáctica de la escritura y educación universitaria. Además, se realizó un pilotaje con 16 docentes, cuyos comentarios permitieron ajustar la redacción y secuencia de las preguntas, facilitando su comprensión y pertinencia. Tales ajustes contribuyeron también a optimizar la confiabilidad interna del instrumento.

**Tabla 2**

*Preguntas y opciones de respuesta de la encuesta*

<b>Interrogantes</b>	<b>Alternativas de respuesta</b>
1. ¿Qué tipo de textos conoce?	A. Descriptivo; B. Argumentativo; C. Narrativo; D. Expositivo; E. Dialogal-conversacional; F. Otro
2. ¿Cuáles de los siguientes textos solicita escribir en el aula?	A. Infografía; B. Reseña; C. Informe (¿cuál?); D. Artículo científico; E. Ensayo; F. Otro
3. De acuerdo con los textos elegidos en la pregunta anterior, ¿les enseña a sus estudiantes las características y estructuras de estos?	Sí; No; Algunas veces
4. ¿Cuáles de las siguientes estrategias de producción de textos aplica o propone en el aula?	A. Planificar; B. Idear o Investigar; C. Crear; D. Analizar; E. Revisar; F. Otra
5. ¿Considera que es su responsabilidad enseñar la estructura y las características de los textos que demanda su asignatura?	Sí; No
6. ¿Qué tipo de apoyo les brinda a sus estudiantes en los procesos de escritura de su disciplina?	A. Asesorías; B. Revisiones; C. Comentarios; D. Entrega de bibliografía; E. Lecturas comentadas; F. Otro
7. ¿Con qué finalidad exige la escritura a sus estudiantes? (marque las 3 opciones más utilizadas) De las opciones elegidas, señale, en orden de importancia, las más utilizadas.	A. Para evaluarlos; B. Para que asimilen los contenidos de clase; C. Para que aprendan a realizar los escritos que utilizarán como profesionales; D. Para aportar conocimientos en sus campos de saber disciplinar; E. Para participar con ponencias o eventos académicos; F. Otra, ¿cuál?

### **Fase III. Entrevistas semiestructuradas**

Decidimos llevar a cabo 8 entrevistas individuales a profesores de las cuatro licenciaturas, 2 de cada programa, con el objetivo trífido de discutir tales resultados con los docentes, interrogar por las estrategias usadas para el tutelaje de procesos de composición de géneros y partir de sus aportes para



la elaboración de propuestas que permitan afrontar la cualificación de las prácticas de escritura académica. La selección de los entrevistados se basó en un criterio de representatividad por programa, experiencia académica y participación activa en procesos de formación, lo cual aportó riqueza al corpus. Las entrevistas fueron grabadas, transcritas y codificadas temáticamente por los investigadores, de manera independiente, siguiendo procedimientos de validación cruzada. Esta doble lectura facilitó el control interpretativo y favoreció la validez interna del análisis cualitativo.

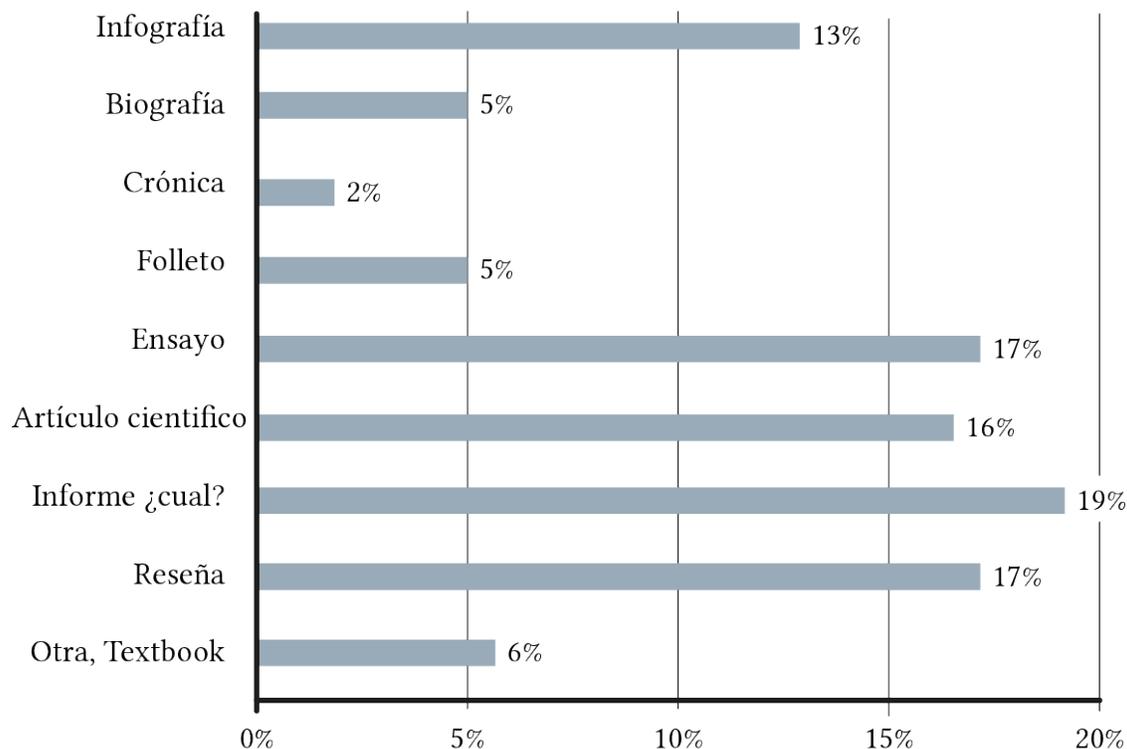
## Resultados y discusión

### Géneros discursivos con mayor demanda. Una reafirmación de lo fundamental

La Figura 1 lista los géneros discursivos más empleados en el aula por los profesores de los cuatro programas de licenciatura sujetos de investigación:

**Figura 1**

*Frecuencia de los géneros discursivos solicitados, según la encuesta*



Los resultados dejan claro que los intereses principales de los docentes versan sobre géneros del discurso propios de la cultura académica (informe, artículo científico, reseña, ensayo) que, por excelencia en este ámbito de interacción humana, suelen preferirse para el abordaje de procesos de lectura y escritura (quién, cómo, dónde, cuándo y para qué hacerlo), y de enseñanza y aprendizaje de las disciplinas de cara a las prácticas inmersas (Carlino, 2013; Navarro et al., 2020; Navarro, 2021; Alcántara, 2022; Camps et al., 2022; Narváez-Cardona, 2023; Parra et al., 2024). Se usan estos mismos géneros para poner en crisis las realidades al advertir fisuras o disrupciones que evoquen irremediablemente el pensamiento crítico (Díaz et al., 2020; Arjones y Fernández, 2021); para vitaminar la construcción de los objetos de estudio, la concepción de anteproyectos, el desarrollo de pesquisas y la divulgación de las ciencias (Brambila, 2020; Loayza, 2020; Llamas-Nieves et al., 2021; Herrera-Melo et al., 2022; Colombo y Álvarez, 2021; Boillos, 2021; Quezada y Flores, 2023). En definitiva, nos encontramos frente a cristalizaciones momentáneas (Miranda, 2012), aunque prototípicas, que permiten hacer ciencia y reflexionar sobre el valor de la escritura en la formación del profesorado y la investigación:

Se escribe para comunicar a otros algo que inicialmente es de uno; esto en la investigación tiene que ver con publicar, difundir. Además, a través de esta comunicación escrita, el que escribe empieza a promocionarse profesionalmente. Ambas funciones se logran a través de la escritura pública. Pero en la investigación también hay una escritura privada, y ella ocurre cuando el investigador escribe para sí mismo. (Carlino, 2006, p. 11-12)

Igualmente, llama la atención, de un lado, que no se precisa una forma específica del informe (lectura, laboratorio, campo, investigación, práctica pedagógica), y que la infografía cuenta con un 13% de demanda, más allá de considerarse un género menor, por su devenir histórico, si se le compara con los cuatro primeros, a pesar de postulados que sostienen que se ha incorporado al discurso científico-pedagógico a raíz de la diagramación digital, como

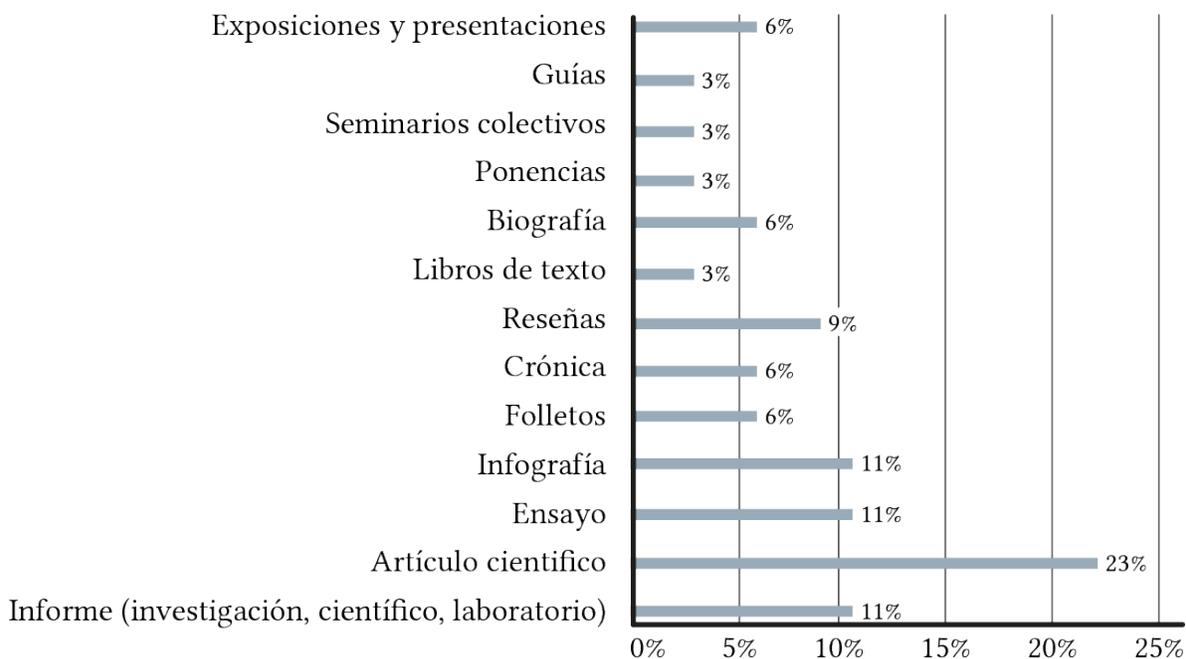


evidencia de las transformaciones tecnológicas y culturales que revolucionaron la comunicación en el siglo pasado (Palmucci, 2017). Y de otro lado, parece factible sostener, en vista de la Figura 1, que para algunas licenciaturas otros géneros discursivos carecen de rigor (biografía, crónica, folleto, *textbook*), o no son del todo indispensables. Léase géneros de la ficción (cuento, novela, microrrelato, poema...), que si bien no proveen información especializada de manera estructurada como sí lo logran los géneros con mayor demanda, contienen una sustancia esencial: la fabulación, que provoca la inflexión del mundo (doblar y desdoblar), la potenciación de la imaginación y la actuación como revulsivo del pensamiento crítico. ¿Acaso ello no es categórico para escribir en la universidad, generar ambientes de aprendizaje diversos y formar para enseñar?

La Figura 2, por su parte, muestra datos de los cuatro programas de licenciatura, a partir de la pregunta, ¿qué géneros discursivos son solicitados por los profesores de las distintas disciplinas?

**Figura 2**

*Frecuencia de los géneros discursivos solicitados, según las entrevistas*



Un parangón entre las Figuras 1 y 2 advierte una variación destacada. En la encuesta el artículo científico ocupa el cuarto lugar con un 16%, mientras que en las entrevistas se posiciona en el primero con un 23%. Es posible que la muestra de docentes entrevistados (8) disponga de mayor conciencia sobre el sentido de este género, en virtud de su trayectoria académica, su rico andar por la divulgación científica y su experticia en la investigación formativa. Sea como fuere, el artículo científico se posiciona como el instrumento semiótico complejo o megainstrumento con mayor demanda en la FCE, por tratarse de “una configuración estabilizada de varios subsistemas semióticos (sobre todo lingüísticos, pero también paralingüísticos)” (Schneuwly, 1994, p. 161). En síntesis, desde los resultados de ambos instrumentos, pervive una ratificación de lo fundamental en tanto demandas de lectura y escritura en la educación superior.

### **Estrategias de producción de textos académicos. Las apuestas de los formadores**

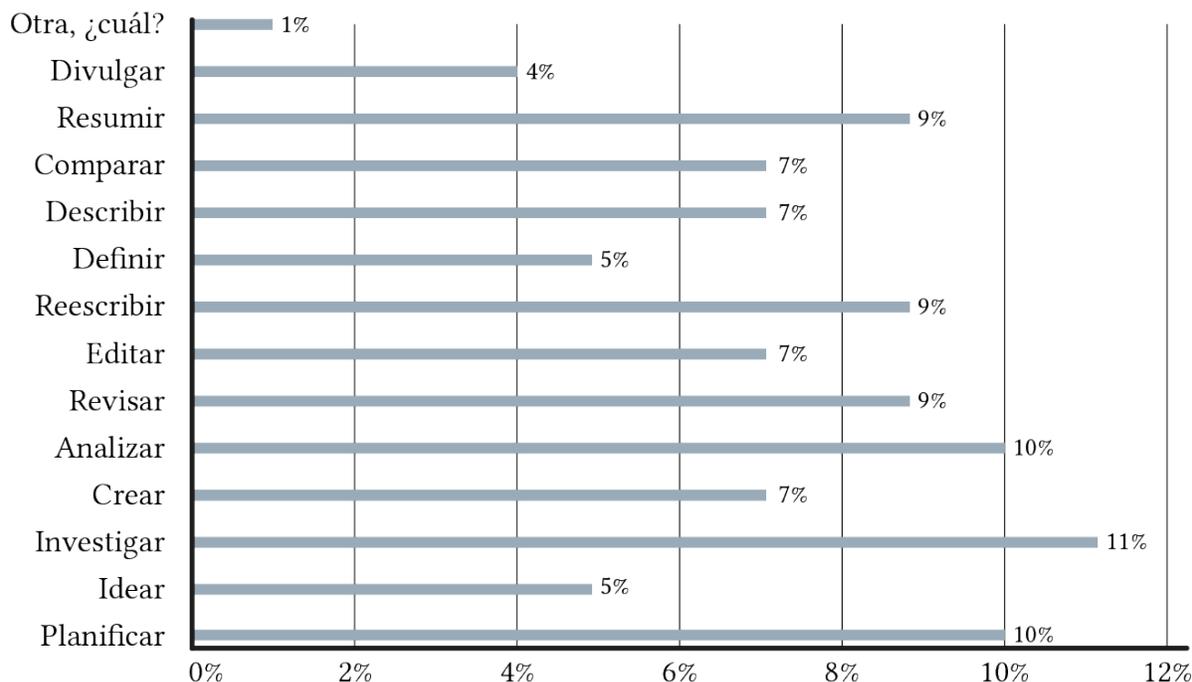
36

Con base en las respuestas al interrogante, ¿les enseña a sus estudiantes las características y estructuras de los textos que demanda?, presentamos en la Figura 3 las estrategias especialmente empleadas en las aulas por los profesores en los cuatro programas de licenciatura (esto es, medidas de frecuencia obtenidas en las estrategias de producción de textos):



**Figura 3**

*Estrategias más usadas para la producción de textos, según la encuesta*

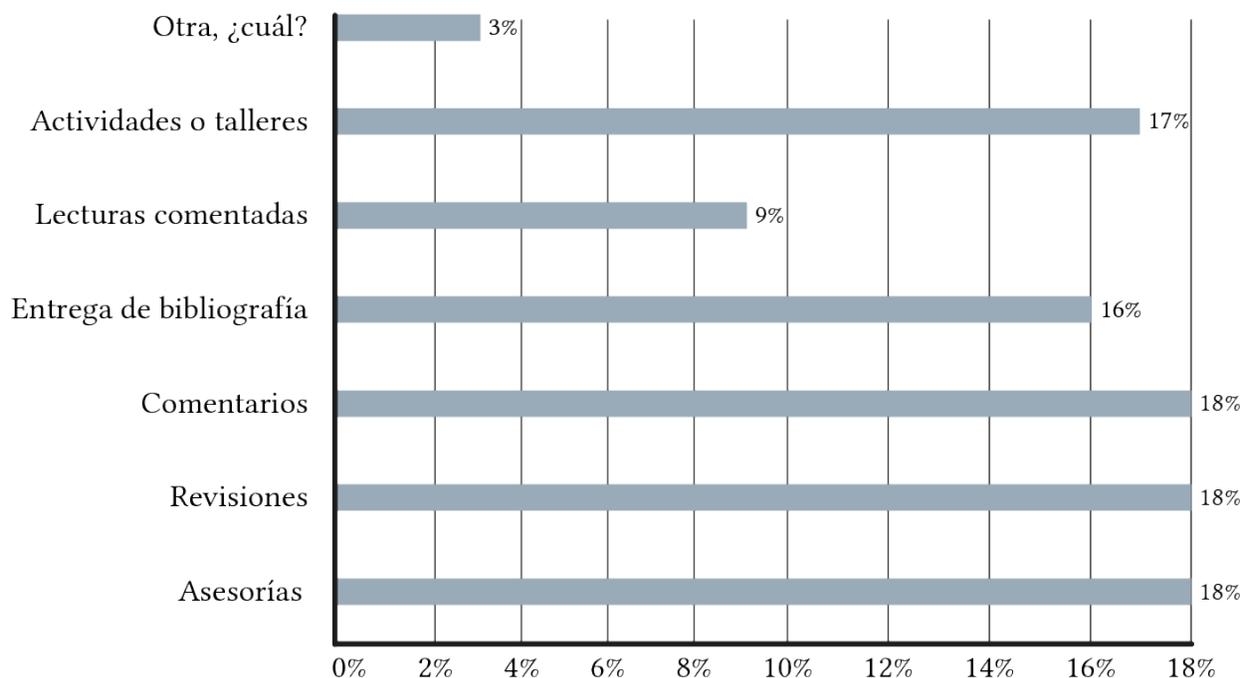


La estrategia más usada para la producción de textos es investigar, pero con un porcentaje nada alejado de planificar y analizar; al igual que de resumir, revisar y reescribir. La explicación es evidente. En la actualidad, la mayoría de los textos académicos escritos tienen su fundamento en la investigación (Palmucci, 2017; Loayza, 2020; Brambila, 2020; Valdés-León y Barrera; Becerra-Rodríguez et al., 2021; Colombo y Álvarez, 2021; Alcántara, 2022; Narváez-Cardona, 2023), proceso que se acompaña de la planificación, el análisis, la revisión y la reescritura (Colmenares y Ramírez, 2021; Zambrano-Valencia y Parra, 2021; Boillos, 2021; Parra et al., 2024). Estas dos últimas estrategias se han incorporado en los ámbitos educativos, desde la concepción de la didáctica de la escritura como un proceso que el grupo Didactext concibe como: “una función mental y discursiva que supone volver a trabajar el pensamiento a partir del borrador, para clarificarlo y reescribir el texto; lo que implica evaluar y mejorar la redacción (aspectos retóricos), y también transformar el conocimiento y construir pensamiento” (Uribe y Álvarez, 2022, p. 10), tareas esenciales en la educación que los docentes están aprendiendo a asumir con mucha responsabilidad.

Por su parte, el tipo de apoyo que los profesores ofrecen a sus estudiantes en los procesos de producción, particularmente de los géneros discursivos, se evidencia en la Figura 4:

**Figura 4**

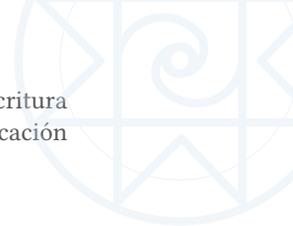
*Tipo de apoyos brindados a los estudiantes en los procesos de escritura, según la encuesta*



Los resultados corroboran lo expuesto en el párrafo anterior; por eso, esta investigación, después de conocer los géneros con mayor demanda y las estrategias más utilizadas por los profesores, pretende invitarlos a cualificar sus intervenciones en el aula con una guía que facilite a sus estudiantes la producción de ensayos y la composición de infografías y, por ende, a través de estas mediaciones didácticas y el diseño de herramientas tecnológicas de ayuda, les haga menos difícil el proceso de escritura.

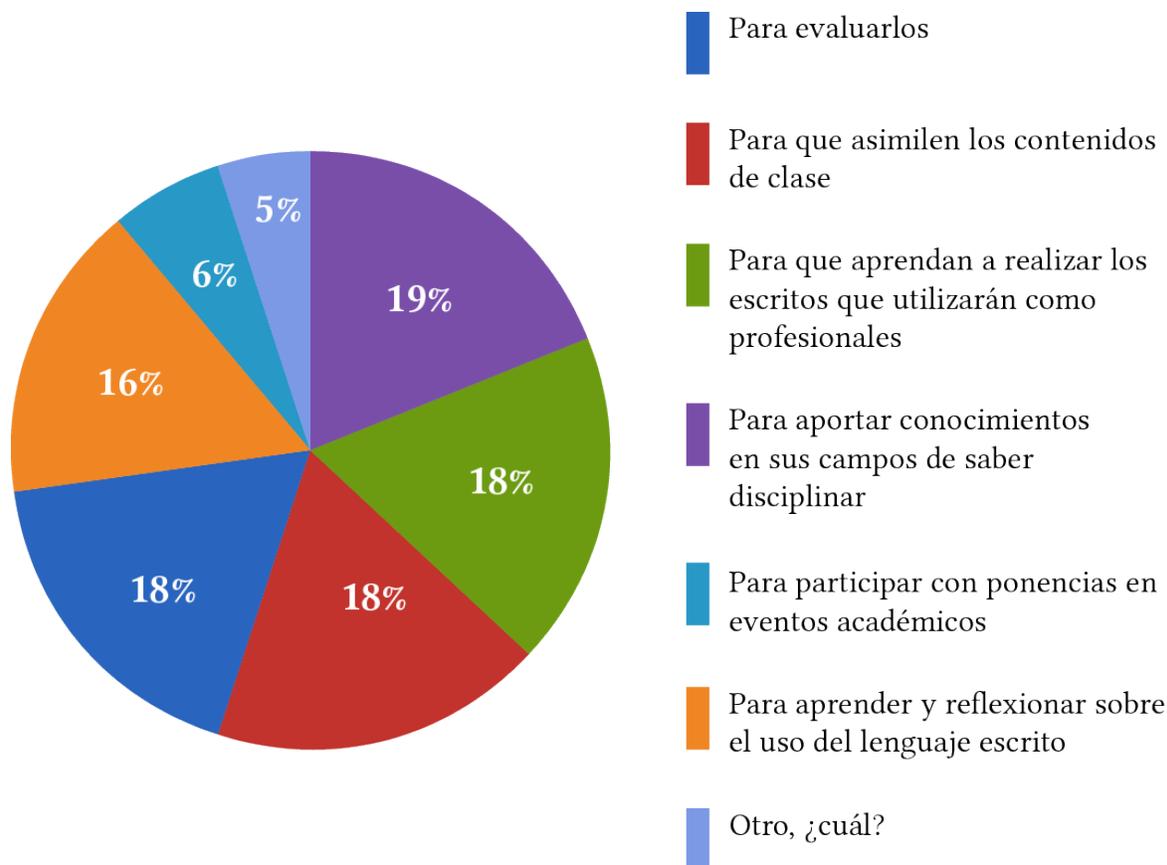
### **Finalidades de las exigencias de escritura. Los caminos adoptados por el profesorado**

Con el objeto de focalizar los resultados de este acápite, establecimos en la encuesta seis parámetros relacionados con las diferentes finalidades de la escritura (Figura 5):



**Figura 5**

*Finalidades de la escritura en los cuatro programas de licenciatura, según la encuesta*

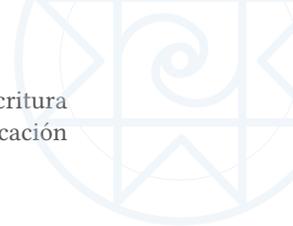


Según la encuesta, la escritura constituye un instrumento valioso tanto para aportar conocimientos disciplinares como para evaluarlos. Otras investigaciones han mostrado una tendencia similar (Pérez y Rincón, 2013; Carlino, 2013; Cordero y Carlino, 2019; Navarro, 2019; Bigi et al., 2019; Jarpa-Azagra, 2019; Arjones y Fernández, 2021; Navarro, 2021; Alcántara, 2022; Camps et al., 2022; Narváez-Cardona, 2023). Sin embargo, la lectura de estos datos debe invitar a la reflexión sobre las interacciones de los alumnos durante las tareas de escritura para “evaluar la pertinencia de las propuestas didácticas en el marco de un aprendizaje verdaderamente significativo” (Parra y Zambrano-Valencia, 2022, p. 40).

En una radiografía de los resultados concernientes a las estrategias más usadas para la producción textual (apuestas) y las finalidades de la escritura (camino), de acuerdo con las preocupaciones de Didactext (2015), Cisneros y Muñoz (2014), Navarro (2019) y Alcántara (2022), sostenemos que en la FCE se estimula el uso de estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales. Si seguimos el radar teórico del modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico de escritura (Didactext, 2015), en las *fases de acceso al conocimiento* (momento 1), *producción* (momento 3) y *presentación oral* (momento 6) es provechoso generalizar, suprimir, identificar, resumir, apostillar, subrayar, resaltar, describir, analizar, crear, divulgar, investigar e idear; en las *fases de planificación* (momento 2), *revisión y reescritura* (momento 4) y *edición* (momento 5) son tareas vitales la relectura, la esquematización, la inferencia, la preparación y proyección de la escritura, la evaluación, la comparación, la reescritura, la edición y la investigación.

Pese a este alentador panorama varias preguntas afloran: ¿El uso de dichas estrategias está acompañado por mediaciones, tutelas o andamiajes que puedan favorecer los procesos de escritura de textos académicos? ¿Los profesores les enseñan a los estudiantes a inferir, resumir, apostillar, reescribir, evaluar...? ¿Los procesos de evaluación se encuentran respaldados por criterios cualitativos? ¿Los docentes revisan todas las versiones de un texto (intermedias y definitivas) o sólo la versión final? ¿Las pautas y consignas de la producción textual son transparentes para los estudiantes? Para responder a estos interrogantes, no obstante, sería necesario el diseño de nuevas investigaciones, sin duda, ancladas a las mediaciones pedagógicas, las interacciones de los estudiantes, el hecho educativo y la revisión sistemática de literatura especializada en esta materia, pues, tal como sugiere Narváez (2017, 2023), no es una práctica habitual que se exploren de manera rigurosa investigaciones académicas o que se realicen metaanálisis de la divulgación científica escrita.

### **Descripción de las entrevistas. Las perspectivas de los profesores**



Con respecto a la pregunta, ¿son claros los propósitos relacionados con la escritura de estos géneros?, se exponen algunas de las intenciones de los profesores, para entender la finalidad de trabajar los géneros discursivos en el aula (por qué y para qué lo hacen). En CNEA: 1) identificar los argumentos, las pruebas o evidencias científicas que dan cuenta de los fenómenos biológicos observados; 2) presentar los datos importantes de una manera llamativa y relacionar la temática que se trabaja; 3) desarrollar la habilidad de argumentar el porqué de cierto resultado; 4) lograr que el estudiante se apropie de saberes y diferencie conceptos por medio de argumentos escritos y conversacionales.

En LLC: 1) recuperar la oralidad con ejercicios experimentales; 2) elaborar esquemas o lecturas discontinuas; 3) desarrollar competencias argumentativas; 4) escribir para publicar y ser leído. En cuanto a M: 1) asumir una posición frente a una situación determinada; 2) resolver problemas; 3) desarrollar pensamiento matemático; 4) afrontar situaciones problémicas que se presenten en los colegios; 5) desarrollar competencias argumentativas. Por último, en LM: 1) presentar información de manera creativa; 2) desarrollar habilidades para argumentar de forma oral.

En relación con ¿qué clase de apoyos reciben los estudiantes para la consecución de estos propósitos?, los profesores argumentan que los apoyos obtenidos por los estudiantes para la lectura y escritura de los géneros discursivos no siempre son precisos, dado que a menudo el tiempo no es suficiente, ni tampoco el repertorio de técnicas y recursos. Los docentes de CNEA utilizan ocasionalmente herramientas tecnológicas y rúbricas de evaluación; los de M apuestan por una ruta de trabajo de acuerdo con la temática orientada, a más de *textbook* (sólo lectura) y libros de su autoría; los de LM recurren a rejillas de otros colegas que adaptan a las necesidades de sus asignaturas; mientras que los docentes de LLC acuerdan los propósitos de escritura con los estudiantes, definen los criterios de revisión y apelan a rutas de trabajo procesual, a pesar de que no indican de modo directo si usan modalidades de revisión individual, entre pares o colaborativa (López y Molina, 2018; Calle-Álvarez, 2019; Padilla,

2019; Boillos, 2021; Colombo y Álvarez, 2021; Colmenares y Ramírez, 2021; Quezada y Flores, 2023; Parra et al., 2024), toda vez que los enfoques de escritura sociocognitivo y sociocultural prueban la importancia de integrar, a más de la voz del profesor, otras voces para la mejora de la escritura; y se preguntan: ¿cuáles son los papeles del docente y los pares académicos en los procesos de revisión de textos?, ¿cómo gestionar el proceso de realimentación en terreno educativo? (Zambrano-Valencia y Parra, 2021; Alcántara, 2022; Parra y Zambrano-Valencia, 2022; Parra et al., 2024).

Hasta este punto es preciso aseverar que coexisten en la Facultad perspectivas de enseñanza disímiles y adyacentes derivadas de problemas de escritura específicos, que interconectan los distintos componentes del sistema didáctico. Un hecho relevante si asumimos que la didáctica “tiene como terreno de aplicación el conjunto de los problemas relativos a los procesos de enseñanza y de aprendizaje en vigor, en situación escolar” (Bronckart y Scheuwly, 1996, p. 62), pues se trata de una disciplina que además de estudiar dichos procesos, se ocupa de las “complejas relaciones entre los tres polos del *triángulo didáctico*: profesor, alumno y saber; y aborda las interrelaciones y las interdependencias entre estas instancias que constituyen una totalidad organizada, denominada *sistema didáctico*” (Dolz et al., 2009, p. 118).

A propósito de la cuestión, ¿cómo se evalúa?, los docentes coinciden en que los procesos de evaluación requieren distintos métodos para lograr un valor pedagógico mediante el que se verifique el cumplimiento de los objetivos y se contemplen distintos puntos de vista, a través de estrategias de heteroevaluación con rúbrica, oralidad dialógica, producción textual y exposición oral; no obstante, no se reconoce el uso de otro tipo de valoración: entre pares, co y autoevaluación. Parece innegable, en todo caso, que los estudiantes producen textos académicos en virtud de diferentes operaciones mentales y retos metacognitivos que, en última instancia, posibilitan el desarrollo de competencias genéricas (lectura crítica, comunicación escrita, competencias ciudadanas, razonamiento lógico y proficiencia en una segunda lengua), y de aquellas inherentes a la labor docente (enseñar, formar, evaluar).



Estimamos, por esa razón, que la evaluación transita una perspectiva argumentativa que alimenta las capacidades retóricas de los alumnos, porque tal como lo indican los entrevistados, los actos de habla argumentativos, en especial aquellos que en virtud de claves antifónicas obligan a los interlocutores a asumir compromisos que conduzcan a la resolución de las diferencias de opinión de modo crítico (Van Eemeren et al., 2006), resultan cruciales en los procesos de evaluación; lo cual redundará de forma positiva en la misión indiscutible de preparar docentes conocedores de los saberes profesionalizantes y de las habilidades investigativas.

### Mapa de géneros discursivos. Es tan sólo el comienzo

En la Tabla 3, a modo de resumen, presentamos un mapa de los géneros del discurso oral y escrito más demandados por los profesores de la FCE, codificados en cuatro tipologías textuales: argumentativa, expositiva, descriptiva y narrativa:

**Tabla 3**

*Mapa de géneros discursivos con mayor demanda*

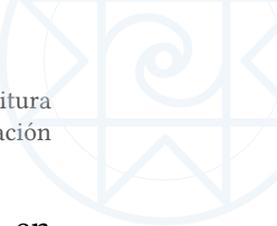
Del texto argumentativo (8)	Del texto expositivo (10)
- Ensayo, infografía, examen, debate, reseña académica, ponencia, diálogo, discusión en clase.	- Artículo científico, informe (investigativo, científico, de laboratorio), infografía, exposición y presentación, reseña, examen, folleto, resumen, <i>textbook</i> , ponencia.
Del texto descriptivo (5)	Del texto narrativo (3)
- Infografía, informe (investigativo, científico, de laboratorio), reseña, guía, conferencia.	- Crónica, biografía, infografía.

La tipología textual que recoge el mayor conjunto de géneros discursivos demandados es la expositiva; un hecho atribuible a que representa un tipo de texto de uso frecuente en el ámbito académico, cuyo propósito fundamental es

la comprensión o conocimiento de temas; allí, el artículo científico sobresale como el género dilecto para vehicular la episteme disciplinar (Loayza, 2020; Colombo y Álvarez, 2021; Herrera-Melo et al., 2022; Narváez-Cardona, 2023.). Le siguen algunos de los géneros discursivos propios de la tipología argumentativa y, en tal contexto, el ensayo se erige como género franco para la tensión de asuntos relativos a los procesos de aprendizaje de maestros en formación. El uso de textos descriptivos por los profesores de esta Facultad también es habitual. Se destacan la infografía y el informe; la primera, por su estructura –en la que se conjugan la palabra escrita y la imagen–, su versatilidad –debido a que le viene bien a cualquier tipo textual– y su faz multimodal –rasgo consustancial a la hibridación de modos de representación que tributan, en ilación coral, potenciales de significación, en la elaboración de mensajes (Palmucci, 2017; Becerra-Rodríguez et al., 2021)–; y el segundo, por su amplia gama de usos. Por su parte, en la tipología narrativa reposan únicamente tres géneros. Curiosamente, conforma el tipo de texto menos solicitado, contrario a lo que sucede en la educación básica y media.

Desde la didáctica de la lengua (o las lenguas), los hallazgos presentados ofrecen un horizonte fértil para repensar la enseñanza de la escritura académica en la universidad. La identificación de los géneros discursivos más demandados por los docentes confirma la centralidad de dichos textos en la cultura académica y posibilita comprender cómo se configuran ciertas prácticas letradas en contextos formativos concretos (Cisneros y Muñoz, 2014; Bigi et al., 2019; Brambila, 2020; Camps et al., 2022). Esta delimitación precisa de géneros aporta una base empírica que puede orientar la planificación curricular, el diseño de secuencias didácticas y la elaboración de materiales que respondan de forma situada a las exigencias del quehacer universitario.

En ese marco, resulta prioritario advertir que la enseñanza de los géneros con mayor demanda no ha de limitarse a la transmisión de estructuras formales o esquemas compositivos (Cordero y Carlino, 2019; Jarpa-Azagra, 2019; Navarro, 2019; Navarro et al., 2020; Narváez-Cardona, 2023). Por el contrario, es fundamental atender a las dimensiones sociocognitivas, epistémicas y



retóricas que les son inherentes, en tanto productos culturales inscritos en comunidades discursivas específicas. Desde la perspectiva de las literacidades académicas, se impone entonces la necesidad de formar a los estudiantes en la apropiación crítica de estos géneros, habilitándolos para cumplir con los requisitos evaluativos de sus asignaturas y posicionarse como sujetos activos en la producción y circulación del conocimiento en sus respectivos dominios disciplinares (Padilla, 2019; Alcántara, 2022).

En ese sentido, uno de los aportes pedagógicos más significativos de esta investigación radica en visibilizar la tensión entre la demanda de escritura por parte de los docentes y la escasez de apoyos sistemáticos para el desarrollo de las mismas prácticas. Esta brecha pone de relieve la urgencia de fortalecer las mediaciones didácticas, concebidas como dispositivos de acompañamiento que hagan posible el tránsito de los estudiantes por los distintos géneros académicos (Díaz et al., 2020; Arjones y Fernández, 2021; Zambrano-Valencia y Parra, 2021; Colombo y Álvarez, 2021; Parra et al., 2024). De ahí que el diagnóstico realizado pueda constituir un insumo valioso para la formulación de políticas institucionales de lectura y escritura que trasciendan lo declarativo y se materialicen en acciones concretas de formación y asesoría (Pérez y Rincón, 2013).

Asimismo, al considerar los géneros identificados como manifestaciones de determinadas literacidades –escolares, laborales, digitales–, se abre la posibilidad de diseñar propuestas pedagógicas que promuevan una visión ampliada de la escritura. En este sentido, la inclusión de géneros multimodales como la infografía (Palmucci, 2017; Becerra-Rodríguez et al., 2021) señala una movida que conviene atender desde la didáctica, esto es, una cultura escrita cada vez más permeada por lo visual, lo hipertextual y lo interactivo, así como por las inteligencias artificiales generativas. Este fenómeno traza el reto de integrar nuevas formas de representación del conocimiento en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sin desatender las exigencias epistémicas propias del discurso académico (Cordero y Carlino, 2019; Padilla, 2019; Navarro et al., 2020; Alcántara, 2022; Narváez-Cardona, 2023).

## Conclusiones

Escribir en la universidad constituye uno de los modos dominantes para aprender y enseñar una disciplina. De ahí que sea indispensable caracterizar las formas abstractas (tipos de textos) y tangibles (géneros discursivos), en la que tal habilidad adopta maneras propias de la comunicación en los distintos ámbitos sociales. Para lograrlo, en esta investigación partimos del reconocimiento del ser mismo de los tipos de texto y sus géneros discursivos y de la posibilidad de determinar los de mayor demanda, de acuerdo con los objetivos específicos que nos propusimos. Sin embargo, esta es apenas una etapa preliminar de lo que sería una investigación que permita diagnosticar los géneros solicitados con más frecuencia en la Universidad del Quindío. Quizá tal iniciativa amerite de objetivos que se correspondan con la descripción del inventario de géneros y con itinerarios para la elaboración de protocolos que orienten los procesos de lectura, escritura y oralidad, y que fortalezcan las políticas concernientes a la proficiencia en español, escenario obligado en todos los programas académicos de pregrado y posgrado de la Institución.

46

Conviene subrayar que este estudio contribuye a mapear las prácticas escriturales predominantes en la formación docente e invita a problematizarlas a la luz de los desafíos contemporáneos en materia de literacidad. La universidad –y especialmente las facultades de ciencias de la educación– es responsable de formar sujetos capaces de leer críticamente el mundo y de intervenir en él mediante escrituras situadas, argumentadas y socialmente significativas. En ese sentido, indagaciones como esta son clave para fundamentar transformaciones pedagógicas que hagan de la escritura un acto genuino de pensamiento y comunicación.

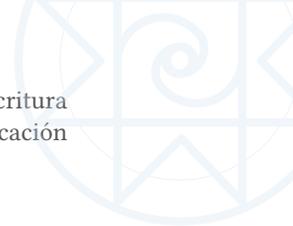
Dadas estas circunstancias, nos preguntamos, entonces: ¿Cuáles son las estrategias más adecuadas para favorecer estos procesos en el aula de clase? ¿Desde qué ángulos didáctico-pedagógicos y conceptuales deben estudiarse los géneros discursivos de cada ámbito académico? ¿Qué tipo de voluntades y relaciones intersubjetivas se tejen entre estudiantes y profesores, entre es-

tudiantes y estudiantes para el aprendizaje de los géneros y el desarrollo de competencias en comprensión y producción oral y escrita? ¿Será suficiente con investigaciones de esta índole, o urge otro tipo de proyectos y la participación de otros agentes académicos? Una vía coherente para responder tales cuestiones supondría el cruce de las ciencias de la comunicación y del lenguaje y la neuroeducación (¿cómo aprende el cerebro?).

## Referencias

- Alcántara, F. (2022). La escritura escolar y su valor epistémico. *Ciencia Latina. Revista Multidisciplinar*, 6(6), 11021-11040. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/4183>
- Arjones, M. & Fernández, A. (2021). El ensayo como instrumento para la formación docente en Educación para Ciudadanía y Derechos Humanos. *REIDICS*, (8), 190-208. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.190>
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Madrid, España: Siglo XXI. <https://circulosemiotico.files.wordpress.com/2012/10/estetica-de-la-creacion-3b3n-verbal.pdf>
- Becerra-Rodríguez, D., Barreto-Tovar, C., Bernal-Torres, C. & Ordóñez, A. (2021). Lectura grupal e infografías en la enseñanza y el aprendizaje de contenidos de divulgación científica en el contexto universitario. *Formación Universitaria*, 14(2), 47-56. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000200047>
- Bigi, E., García, M., & Chacón, E. (2019). ¿Qué textos académicos escriben los estudiantes universitarios de Educación? *Zona Próxima*, 31, 25-55. <http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n31/2145-9444-zop-31-26.pdf>
- Bogel, F. & Hjortshoj, K. (1984) Composition Theory and the Curriculum. En: F. Bogel & K. Gottschalk (Eds.), *Teaching Prose. A Guide for Writing Instructors* (pp. 1-19). Norton & Company.
- Boillos, M. (2021). Incidencia de la revisión por pares en la construcción de textos académicos a nivel universitario. *DELTA: Documentação E Estudos Em Linguística Teórica E Aplicada*, 37(3), 1-21. <https://www.scielo.br/j/delta/a/NHF5k65sSFHHjLF3VsWw4Vh/>

- Brambila, R. (2020). Red de géneros discursivos de soporte para la escritura del artículo científico en la Física. *Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura*, 5(2), 1-33. <https://doi.org/10.36799/el.v5i2.101>
- Bronckart, J-P. & Schneuwly, B. (1996). La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía impensable. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, (9), 61-78. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:35783>
- Calle-Álvarez, G. (2019). La rúbrica de autoevaluación como estrategia didáctica de revisión de la escritura. *Revistas de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 10 (2), 323-335. <https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n2.2020.10628>
- Camps, A., Fontich, X. & Milian, M. (2022). Los géneros de aprendizaje en la actividad académica. En: M. Castelló y N. Castellás (Eds.), *Escribir en la Universidad española: entre la realidad y el deseo* (pp. 19-58). Octaedro.
- Carlino, P. (2006). La escritura en la investigación. En: A. Mulcahy & M. Larondo (Eds.), *Documentos de trabajo No. 19* (pp. 1-43). Universidad de San Andrés. <https://www.academica.org/paula.carlino/66>
- Carlino, P. (2009). Exploración de géneros, diario de tesis y revisión entre pares: análisis de un ciclo de investigación-acción en talleres de tesis de posgrado. En: E. Narvaja de Arnoux (Ed.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado* (pp. 227-246). Santiago Arcos.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 55-381. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>
- Cisneros, M. & Muñoz, C. (2014). *Tras las huellas de las investigaciones sobre lectura y escritura en la universidad*. Universidad Tecnológica de Pereira. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/tras-las-huellas-ultima-version-pdf-HjN06-libro.pdf>
- Colmenares, S. & Ramírez, A. (2021). Revisión de pares en un concurso de escritura creativa en inglés: foco y posicionamiento de los revisores.



*Revista Boletín Redipe*, 10 (12), 254-270. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1585/1496>

Colombo, L. & Álvarez, G. (2021). Iniciativas didácticas basadas en la revisión entre pares y orientadas a la enseñanza-aprendizaje de la escritura de tesis a nivel de posgrado. *Educación y Humanismo*, 23(40), 1-18. <https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/3995/5459>

Cordero, G. & Carlino, P. (2019). El análisis de la actividad docente: un medio para reflexionar sobre el uso epistémico de la escritura en una asignatura de ingeniería. En: C. Bazerman et al. (Eds.), *Conocer la escritura: Investigación más allá de las fronteras* (pp. 349-370). Pontificia Universidad Javeriana. <https://doi.org/10.37514/int-b.2019.0421.2.17>

Díaz, C., Fuentealba, T., Maureira, N. & Pedreros, P. (2020). Preservice Teachers' Essay Writing: An Analysis of Their Grammatical and Lexical Errors. *Lenguas Modernas*, (55), 9-36. <https://revistahistoriaindigena.uchile.cl/index.php/LM/article/view/58701>

Didactext, Grupo (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, (27), 219-254. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_DIDA.2015.v27.50871](http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.50871)

Dolz, J., Gagnon, R., & Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 21, 117-141. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0909110117A>

Ducrot, O. & Todorov, T. (1974). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Siglo XXI.

Guerrero, H. & Chois, P. (2019). Prácticas de escritura en posgrado: el caso de una maestría en educación. *Lenguaje*, 47(1), 120-146. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v47i1.6094>

Hermosillo, P. & Verdín, P. (2019). Perspectivas de la escritura académica en la universidad: causas, problemáticas y propuestas. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 16(31), 41-57. <https://doi.org/10.29197/cpu.v16i31.324>

- Herrera-Melo, C., Serna-Vargas, J. & González-Sanabria, J. (2022). Sistema basado en reglas para la evaluación de calidad de referencias de artículos científicos. *Información Tecnológica*, 33(2), 213-224. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642022000200213>
- Jarpa-Azagra, M. (2019). La escritura académica para el desarrollo de la reflexión pedagógica en la formación docente: una crónica del docente-director. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(1), 85-101. <http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v24n1/0123-3432-ikala-24-01-00085.pdf>
- Loayza, E. (2020). La investigación cualitativa en ciencias humanas y educación. Criterios para elaborar artículos científicos. *Educare et Comunicare*, 8(2), 56-66. <https://doi.org/10.35383/educare.v8i2.536>
- López, K. & Molina, V. (2018). Incidencia del trabajo colaborativo docente en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1477>
- Martínez, M. (2010). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas. [https://www.academia.edu/29811850/Ciencia\\_y\\_Arte\\_en\\_La\\_Metodologia\\_Cualitativa\\_Martinez\\_Miguel\\_PDF](https://www.academia.edu/29811850/Ciencia_y_Arte_en_La_Metodologia_Cualitativa_Martinez_Miguel_PDF)
- Miranda, F. (2012). Los géneros: Una perspectiva interaccionista. En: M. Shiro, P. Charaudeau & L. Granato (Eds.), *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis* (pp. 69-86). Iberoamericana & Vervuert.
- Narváez, E. (2017). Las teorías de los géneros discursivos en el campo de la lectura y la escritura en la educación superior: análisis de datos emergentes de artículos publicados en una revista científica colombiana. *Acción Pedagógica*, 26 (1), 70-87. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6344975>
- Narváez-Cardona, E. (2023). La escritura y las experiencias formativas en entornos reales en una universidad colombiana. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 28(3), 1-19. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.352669>



- Navarro, F. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *DELTA: Documentação E Estudos Em Linguística Teórica E Aplicada*, 35(2), 1-32. <https://doi.org/10.1590/1678-460X2019350201>
- Navarro, F. (2021). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en la educación superior. *Leer, Escribir y Descubrir*, 1(9), 38-56. [https://www.researchgate.net/publication/357167906\\_Mas\\_alla\\_de\\_la\\_alfabetizacion\\_academica\\_las\\_funciones\\_de\\_la\\_escritura\\_en\\_educacion\\_superior](https://www.researchgate.net/publication/357167906_Mas_alla_de_la_alfabetizacion_academica_las_funciones_de_la_escritura_en_educacion_superior)
- Navarro, F. & Mora-Aguirre, B. (2019). Teorías implícitas sobre escritura académica y su enseñanza: contrastes entre el ingreso, la transición y el egreso universitarios. *Universitas Psychologica*, 18(3), 1-17. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/22179/23448>
- Navarro, F., Ávila, N. & Cárdenas, M. (2020). Lectura y escritura epistémica: movilizand o aprendizajes disciplinares en textos escolares. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(e15), 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e15.2493>
- Padilla, C. (2019). Escritura epistémico-argumentativa e identidad académica en estudiantes doctorales de humanidades: trayectorias previas, revisión colaborativa y perfiles del escritor. *Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 6(11), 86-115. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/2000>
- Palmucci, D. (2017). Las infografías, nuevos espacios de lectura para el discurso científico-pedagógico. *Discurso & Sociedad*, 11(2), 262-288. [http://www.dissoc.org/ediciones/v11n02/DS11\(2\)Palmucci.pdf](http://www.dissoc.org/ediciones/v11n02/DS11(2)Palmucci.pdf)
- Parra, E., Caro, M. & Zambrano-Valencia, J. (2024). Acercamiento al estado del arte sobre la revisión de textos académicos. *Zona Próxima*, 41, 38-65. <https://doi.org/10.14482/zp.41.365.444>
- Parra, E. & Zambrano-Valencia, J. (2022). La fase de revisión y reescritura (II): enfoques y modalidades. En: T. Mateo, G. Uribe & S. Agosto (Coords.), *Revisión y reescritura para la mejora de los textos académicos* (pp. 37-44). Octaedro.

Pérez, M. & Rincón, G. (Coords.). (2013) *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Pontificia Universidad Javeriana. <https://wac.colostate.edu/books/colombian/highered.pdf>

Quezada, V. & Flores, M. (2023). Escritura cooperativa de problemas matemáticos a través de la tutoría entre iguales. *Revista de Innovación y Nuevas Prácticas Docentes*, 12(2), 26-41. <https://journals.uco.es/ripadoc/article/view/15703>

Romero, A. & Nieves, M. (2020). La escritura académica de estudiantes universitarios de humanidades a partir de sus producciones. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(85), 395-418. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14064761008>

Schneuwly, B. (1994). Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. En: Y. Reuter (Ed.), *Les interactions lecture-écriture: actes du colloque* (pp. 155-173). Peter Lang. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:34262>

Uribe, G. & Álvarez, T. (2022). Presentación. En: T. Mateo, G. Uribe & S. Agosto (Coords.). *Revisión y reescritura para la mejora de los textos académicos* (pp. 9-12). Octaedro.

Valdés-León, G. & Barrera, L. (2020). La reseña como puerta de entrada a los géneros académicos: un estudio de caso. *Formación Universitaria*, 13(4), 119-128. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000400119>

Van Eemeren, F., Grootendorst, R. & Snoeck, F. (2006). *Argumentación: Análisis, evaluación, presentación*. Biblos.

Zambrano, J., Orozco, A. & Caro, M. (2016). Cinco estrategias para la enseñanza de la producción de textos argumentativos en el área de ciencias biológicas. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18(1), 43-55. <https://doi.org/10.14483/calj.v18n1.8991>



Zambrano-Valencia, J. & Parra, E. (2021). El texto argumentativo y su producción. Las fases del modelo Didactext en la producción de un miniensayo. *Lenguaje y Textos*, 53, 7-17. <https://polipapers.upv.es/index.php/lyt/article/view/15423/14080>