

## **La escritura académica de los estudiantes de comunicación: desafíos para su incorporación al campo disciplinar**

### **Academic writing of communication sciences students: challenges for their disciplinary enculturation**

Mg. Nadia Schiavinato  
Facultad de Ciencias Sociales  
Universidad de Buenos Aires  
Buenos Aires, Argentina  
[nadiaschiavinato@gmail.com](mailto:nadiaschiavinato@gmail.com)

**Fecha de envío:** 3 de julio de 2020

**Fecha de aceptación:** 18 de agosto de 2020

#### **Resumen**

¿De qué hablamos cuando hablamos de escritura académica? ¿Cómo se aprende a escribir en los estudios superiores? ¿Por qué nuestros alumnos de los primeros años universitarios presentan dificultades para comprender y producir textos académicos? Este artículo presenta y sintetiza los datos obtenidos en una investigación orientada a conocer cómo caracterizan y valoran los estudiantes de primer año de carreras de Comunicación sus experiencias de escritura en la universidad. Para alcanzar estos objetivos se elaboró un diseño de investigación cualitativo cuya principal herramienta de recolección de datos fue la realización de grupos focales. La muestra estuvo conformada por estudiantes de primer año de tres universidades privadas ubicadas en el Área Metropolitana de Buenos Aires. Los hallazgos de la investigación señalan que los estudiantes viven el paso de la escuela secundaria a la universidad como el ingreso a un mundo nuevo en el cual la escritura es caracterizada como una herramienta de reproducción de información. Además, se verifica que la escritura académica se desarrolla casi en forma exclusiva desde la lógica de la

certificación. Se concluye que los procesos de alfabetización académica, instancia fundamental para la incorporación a los estudios universitarios, deben ser explicitados y trabajados en todas las instancias de la carrera.

**Palabras clave:** alfabetización académica – escritura académica – Comunicación – estudiantes universitarios

### **Abstract**

What do we talk about when we talk about academic writing? How do we learn to write in higher education? Why do our students in the first years of their university careers have difficulties to understand and produce academic texts? This article presents and synthesizes data from an investigation oriented to know how Communication Sciences students characterize and value their writing experiences at university. To achieve these objectives, we developed a qualitative research based in focus groups. The sample was made up of first-year students from three private universities located in the Buenos Aires Metropolitan Area. The research findings indicate that students experience the transition from high school to university as entering a new world in which writing is characterized as a tool for the reproduction of information. In addition, it is verified that academic writing is developed almost exclusively from a certification logic. Finally, it follows that the processes of academic literacy, fundamental instance for their disciplinary enculturation, must be made explicit and explained all across the career.

**Keywords:** academic literacy - academic writing - Communication - university students

### **Introducción**

El ingreso a la vida universitaria marca siempre un antes y un después en la vida de los estudiantes. Inscribirse en una carrera de nivel superior implica no sólo adscribirse a un campo profesional sino también realizar una filiación institucional, es decir adecuarse a la nueva institución de la cual forma parte (Pierella, 2011). En este proceso, el aprendizaje de las formas de lectura y escritura resulta fundamental, no sólo porque permite al alumno incorporarse a la cultura universitaria, sino porque además supone un quiebre con respecto a las formas de lectura y escritura ejercidas en el nivel secundario (Carli, 2012; Tapia y Marinkovich, 2013; Seré, 2015). En el caso específico de Comunicación, Fernández y Poore (2017) señalan que los estudiantes llegan a la carrera sin saber con certeza de qué se trata ni qué se espera de ellos en las diferentes materias. Al constituir una disciplina joven y alimentada por numerosas ramas de las ciencias sociales y humanas, la elección de Comunicación suele estar acompañada por una intuición más o menos acertada acerca de su contenido y sus campos de aplicación. Por lo general, el conocimiento de las especificidades de la carrera -que incluyen las formas de leer y escribir propias del campo- se va haciendo en forma implícita, a medida que se cursan las diferentes materias.

La escritura y la lectura adquieren una especial importancia en el caso de los estudiantes de Comunicación, ya que más allá de ser las herramientas básicas del proceso de adquisición y producción del conocimiento, son las que utilizarán privilegiadamente en su vida profesional (Belinche y Oliver, 2012; Belinche, Viñas, Oliver, y Viñas, 2013). Los autores señalan que en muchos casos el entorno universitario estigmatiza a los recién llegados, al considerarlos “poco preparados” para el ingreso a la universidad. En este sentido Bidiña y Zerillo (2013) describen la situación como un “pacto de silencio”: el nivel universitario se desentiende de los déficits en las habilidades de lectura y escritura con los que llegan los estudiantes, estas no son tratadas adecuadamente y los únicos responsables de esta situación terminan siendo los alumnos, quienes deben apropiarse por sí mismos de las formas de leer y escribir propias del ámbito universitario.

Es por esto que Carlino (2005b) afirma que la escritura académica debe enseñarse en forma reflexiva y consciente, ya que en la universidad la lectura y la escritura son procesos que

permitirán al estudiante acceder al conocimiento y poder producirlo. La autora señala que en cada nivel educativo se realiza un proceso de alfabetización. Así como el nivel secundario tiene sus formas de leer y escribir, el nivel universitario tiene las propias. Por esto, la alfabetización académica es un proceso que debe comprometer a toda la universidad y no sólo a las materias específicas de escritura.

En este artículo se sintetizan los resultados de una investigación llevada a cabo en el marco de un proyecto mayor que tuvo como objetivo principal caracterizar las representaciones que los estudiantes de carreras de Comunicación tienen de sus propias experiencias como escritores dentro de la universidad. La investigación que aquí se desarrolla fue llevada a cabo durante los meses de abril, mayo y junio de 2018 y buscó conocer las experiencias de escritura de los estudiantes de Comunicación de tres universidades privadas del Área Metropolitana de Buenos Aires.

### **Metodología**

Este estudio se desarrolló en base a un diseño de investigación cualitativo de corte exploratorio, orientado a comprender los acontecimientos desde la perspectiva de los propios sujetos que los producen y experimentan (Vieytes, 2004; Denzin y Lincoln, 2011). Se intentó acceder a los sentidos que los sujetos otorgan a sus acciones a partir de la realización de grupos focales de los que participaron grupos reducidos de no más de diez estudiantes por sesión. La muestra de esta investigación estuvo conformada por estudiantes de primer año de carreras de Comunicación de tres universidades privadas del Área Metropolitana de Buenos Aires.

La técnica de grupos focales permitió conocer las valoraciones, creencias y representaciones de los informantes a partir de un diálogo entre ellos (Hamui-Sutton y Varela Ruiz, 2013), desarrollado con la moderación de la investigadora. El contenido de lo conversado en los grupos focales fue grabado en audio y posteriormente transcrito en su totalidad. En el intercambio entre los actores se buscó poner en discusión ciertos temas

relativos a las experiencias de escritura que llevan adelante como estudiantes universitarios. Se consideró adecuada la técnica del grupo focal porque a partir de la interacción de los informantes se indagaron representaciones y valoraciones que dan sentido a su experiencia (Morgan, 1988; Flick, 2004). Además, la elección de la técnica también tuvo por objetivo evitar un contacto brusco con los participantes, dado que a medida que iba transcurriendo el tiempo (los grupos focales tuvieron, en promedio, una hora de duración) se fueron tocando temas “tabú” con más profundidad y honestidad.

Los datos relevados fueron analizados bajo el método comparativo constante de Glaser y Strauss (1967) en el marco de la teoría fundamentada (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Lucio Baptista, 2014). A partir de los testimonios de los informantes se buscó construir categorías que pudieran dar cuenta del fenómeno estudiado. Para esto, se analizó el corpus en tres etapas. Primero, se realizó una lectura total del mismo asignando etiquetas a los párrafos que contenían información relevante. Dichos párrafos se agruparon en categorías de análisis según los temas y subtemas que abordaba cada uno. En una tercera etapa, se volvió a revisar todo el material unificando las categorías similares y agrupando las mismas en dimensiones de análisis, las cuales se desarrollan en el apartado correspondiente.

### **Alfabetización académica en los primeros años de la universidad**

Como se señaló al comienzo del artículo, la literatura especializada indica que el ingreso a la universidad representa para los estudiantes el desafío de incorporarse a una nueva cultura, la cultura académica, cuyas formas de producir, comunicar y socializar el conocimiento les resultan ajenas (Estienne, 2006, 2008a, 2008b; Gasalla, 2010). Este proceso de enculturación exige que recién llegados se apropien de formas de lectura y escritura diferentes a las que ejercieron en el nivel secundario. Tal como lo señalan Tapia y Marinkovich (2013), la distancia entre los modos de leer y escribir del mundo escolar y del universitario tiene su origen en la naturaleza de los textos, ya que en el nivel secundario los

textos “de manual” no presentan polifonías ni discrepancias, sino que abordan los temas de manera cerrada y categórica, a modo de un saber único.

Asimismo, varios autores afirman que, si bien se espera que en la universidad los alumnos asimilen las pautas de lectura y escritura académicas, estas no son enseñadas en forma explícita (Carlino, 2005a; Fernández Fastuca, 2010; Bidiña y Zerillo, 2013; Vázquez, 2016). Si se dejan de lado las asignaturas especializadas en escritura, se verifica que en el resto de las materias no se explica a los estudiantes qué se espera de ellos al momento de pedirles una monografía, un informe de lectura o un parcial. Al respecto, Carlino afirma que “los modos de escritura esperados por las comunidades académicas universitarias no son la prolongación de lo que los alumnos debieron haber aprendido previamente” (2005a: 23) y, por lo tanto, deben ser enseñados por profesores universitarios.

Resulta importante entonces aclarar qué es la escritura académica y cuáles son sus características. Según Fernández Fastuca (2010), la escritura académica “es la que se produce en el ámbito universitario y científico. Comprende tanto los trabajos producidos por los alumnos universitarios (...) como también los textos de género académico elaborados para la difusión del conocimiento científico” (p. 18). Los estudiantes, desde que ingresan a la universidad, se ven expuestos a tipos textuales propios del nivel superior, distintos al “manual” clásico de la escuela secundaria. La cultura universitaria se vale de la escritura para hacer accesible al alumno novato las formas, los términos y los estilos propios de los géneros discursivos universitarios. La inclusión de las personas a este tipo de cultura requiere haber internalizado un tipo particular de lenguaje, de reglas, de convenciones, de formas de leer y escribir institucionalizadas. Asimismo, requiere la construcción de una identidad social, sentimientos de pertenencia, representaciones y acciones compartidas (Estienne, 2006).

Estos procesos de enseñanza y aprendizaje son denominados alfabetización académica. El concepto refiere al “conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar de la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (Carlino, 2005a: 13). Este término alude

también al proceso de incorporación al ámbito universitario, por el cual se llega a ser parte de una comunidad disciplinar específica (Carlino, 2013). El término anglosajón literacy hace referencia a este doble movimiento: la acción de incorporar las formas propias del discurso universitario y el ingreso a una comunidad académica o científica con sus dinámicas, asimetrías y posiciones de poder (Flower, 1994; Pampillo, 2010; Pérez y Natale, 2016). La idea de alfabetización académica refiere a que no existe una alfabetización única y definitiva, sino que el ingreso de un sujeto a distintos espacios sociales (nivel primario, nivel secundario, nivel universitario, campo profesional, comunidad académica, etc.) requiere una re-alfabetización, un aprendizaje de los modos de producir, circular y consumir información propios de un campo determinado.

### **El potencial epistémico de la escritura: del escritor obligado al escritor voluntario**

A partir de lo planteado hasta el momento, es posible afirmar que la escritura académica permite a los estudiantes realizar un ejercicio de enculturación, apropiándose de códigos que los harán parte de la comunidad académica. De esto se desprende que la escritura no es simplemente una herramienta de transposición del pensamiento al texto, sino que encierra en sí misma una potencialidad de transformación. Esta función epistémica de la escritura, por la cual escribir es parte fundamental para la generación de nuevo pensamiento, es la que permite que el escritor universitario deje de ser un simple reproductor del texto de otros para ser productor de conocimiento gracias a la capacidad de la escritura de ser una forma de estructuración del pensamiento (Carlino, 2005a; Natale, 2011; Di Stefano y Pereira, 2004; Di Benedetto y Carlino, 2007; Fernández Fastuca, 2010; Brailovsky y Menchón, 2014). Desde esta perspectiva, la escritura no sólo tiene como finalidad el producto escrito, sino que permite desarrollar la actividad cognitiva del escritor.

Esta potencialidad de la escritura permite pensar dos tipos de escritores, ya sea que éstos simplemente busquen transcribir lo que saben o que, apelando al destinatario construido y a los objetivos de su redacción, intenten transformar el conocimiento para dar origen a nuevas ideas. A estas dos formas de escribir Bereiter y Scardamalia (1987a, 1987b) las

conceptualizan como “decir el conocimiento” por oposición a “transformar el conocimiento”: en el primer caso quien escribe recupera de su memoria lo que sabe y lo transcribe al papel, mientras que en el segundo caso quien redacta tiene en cuenta su propósito de escritura y reelabora la información otorgándole un nuevo significado. A estos dos tipos de escritores Marucco (2004) los denomina escritor voluntario y escritor obligado; el escritor voluntario es aquel que está dispuesto a pensar retóricamente su texto, a ir y volver en él corrigiendo y mejorando en función de las condiciones de recepción en el cual dicho texto será leído. El escritor obligado, al escribir con la única finalidad de ser evaluado, revisa sus producciones de manera superficial, sin detenerse a pensar en la correspondencia entre su texto y lo que quiere comunicar.

De la misma manera, Brailovsky y Menchón (2014) señalan que existen dos formas de escritura en los estudiantes de nivel superior: por un lado, una escritura alienada, en la que los alumnos escriben lo que creen que el profesor quiere leer, sin detenerse a pensar por sí mismos a través de la escritura; por otro lado, la escritura soberana, en la cual el alumno se apropia del dispositivo escritural para plantear sus propias ideas a través de las palabras. Una de las consecuencias de la escritura alienada son las prácticas deshonestas por parte de los alumnos, como el copypasteo y el plagio (Brailovsky y Gerstenhaber, 2010). Los autores describen como práctica habitual entre sus estudiantes el recorte y la reproducción literal de apuntes, fotocopias o material encontrado en Internet, anexada en forma tal que los diferentes registros se mezclan y pierden el sentido.

Brailovsky y Menchón (2014) afirman que en gran cantidad de ocasiones los propios alumnos desconocen que estas prácticas son deshonestas, ya que consideran que ellos mismos no pueden escribir lo que les piden los docentes, y creen que el copypasteo es una forma autorizada de recurrir a la voz de las fuentes. La escritura soberana se relaciona con la apropiación del vocabulario y las reglas formales de la escritura académica para luego poder expresar el pensamiento propio, elaborar ideas a partir de los autores que se leen en las distintas materias y practicar lo que los autores llaman una escritura con riesgos: el alumno que apela a la creatividad y explora las posibilidades epistémicas de la escritura se

arriesga, evita lo seguro, aventura algunas conceptualizaciones propias. Por su parte, el alumno que ejerce una escritura segura es el que se mantiene dentro de lo que sabe que el docente o la cátedra solicitan, clausurando así toda posibilidad de pensar por sí mismo a través de la escritura.

### **Las representaciones de los estudiantes sobre sus prácticas de escritura académica**

En cuanto a las representaciones de los alumnos sobre su escritura en la universidad, es conveniente definir qué son las representaciones sociales para luego revisar, a través de los autores consultados, cuáles son las que orientan la mirada de los estudiantes sobre los temas aquí tratados. Para esto, retomaremos la definición de representaciones sociales elaborada por Tapia y Marinkovich (2013) a partir de ideas de Moscovici (1981), quien sostiene que las representaciones sociales son construcciones de orden simbólico que tienen su origen en la interacción entre los agentes. Moscovici define las representaciones sociales como un

(...) conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana, en el curso de las comunicaciones interindividuales. Equivalen, en nuestra sociedad, a los mitos y sistemas de creencias de las sociedades tradicionales; puede, incluso, afirmarse que son la versión contemporánea del sentido común (1981: 181).

Las representaciones sociales “son comprendidas como formas de conocimiento que le permiten al sujeto y a su grupo volver parte de su mundo interior a un objeto nuevo y extraño que genera desequilibrio” (Tapia y Marinkovich, 2013: 151). La escritura académica y las representaciones que los estudiantes tienen de esta práctica, pueden ser consideradas como aquel objeto nuevo que los estudiantes deben incorporar a su mundo para ingresar exitosamente en la cultura universitaria. En primer lugar, se verifica a partir del análisis de los testimonios de los estudiantes que estos consideran a la escritura como un “vehículo” transmisor de las ideas y no como una posibilidad de pensamiento. Según lo conversado en los grupos focales, los estudiantes reconocen desarrollar una escritura poco

reflexiva, que tiende a reproducir un conocimiento cerrado, a la cual evalúan en función de su extensión y no a partir de la calidad de los textos que producen:

Tenés que tener en claro las diferencias, a mí me pasó, (el docente) me hizo escribir algo, no me acuerdo sobre qué, Primera Guerra Mundial, creo, y yo escribí como escribía en el colegio, alargaba todas las preguntas, en vez de poner algo específico lo alargaba. Yo hacía la letra grande para que ocupara más espacio (Grupo focal 3).

Como que todo el tiempo tenés que buscar un vocabulario que antes no tenías; incorporarlo (...). Tenés que abarcar mucho la escritura, hacer una cosa más formal, no tanto como en el colegio que ponías algo y zafabas (Grupo focal 3).

Sí, yo me estoy acostumbrando porque en el colegio me preguntaban bien concreto. Eran tres renglones y acá obligatorio es una hoja; entonces me tuve que ir acostumbrando a eso (Grupo focal 3).

Los datos analizados permiten identificar que los estudiantes llegan a la universidad con una idea de escritura monolítica, que sólo puede reproducir aquello que ya ha sido elaborado previamente por un autor. Di Stéfano y Pereira (2004) señalan que los alumnos de los primeros años asumen un rol reproductor más que productor, que no tiene en cuenta el destinatario al que está dirigido el texto, las convenciones de género académico ni las marcas discursivas que generan efecto de sentido en el texto que producen. Los alumnos se limitan a reproducir textualmente los materiales proporcionados por cada una de las cátedras, pensándose a sí mismos como un simple punto de pasaje, sin tomar en cuenta la resignificación generada el momento de la elaboración de los textos:

Hay una cosa que yo me di cuenta puntualmente. En el colegio no te enseñan lo que es metodología de estudio y cómo escribir. Llegás acá en pelotas, escribís y es cuestión de unir los conceptos porque, como decían, acá no te hacen preguntas concretas y concisas, no, es desarrolle la teoría, ir comparando (Grupo focal 3).

Entonces a mí me pasó en el primer parcial que yo tenía todos los textos leídos, pero todo lo que había leído no me servía para nada, solo porque lo tenía resaltado y lo iba pasando a una hoja (Grupo focal 1).

A respecto, Brailovsky y Gerstenhaber (2010) afirman que una de las consecuencias de estas prácticas de reproducción es la infantilización del alumno, quien se ubica en un lugar subalterno con respecto a su profesor. El estudiante universitario de los primeros años “produce un texto del que no es autor sino emisario, y cuya finalidad principal es ser evaluado” (p. 2). Efectivamente, en el discurso de los estudiantes la escritura se circunscribe a las instancias de examen escrito, a las que entienden como instancias de reproducción de textos que les fueron dados a leer. Esta lógica certificante (Brailovsky y Menchón, 2014), según la cual se escribe para aprobar y no para aprender, ubica al alumno en el lugar de escritor obligado (Marucco, 2004), que comprende su texto como algo que se hace para otro, sin tener en cuenta la construcción de la propia voz como escritor:

A mí me pasó en el parcial de (...), yo había estudiado un montón, pero había cosas que no sabía si ponerlas porque (...) no sé si (el docente) las va a contar como que me estoy desviando. Entonces mi dificultad no era la pregunta del parcial en sí sino decidir qué tanto poner (Grupo focal 1).

Escribo lo que creo que el profesor quiere leer. Vos sabés que el profesor hizo mucho enfoque en esa clase o lo remarcó, ponés eso; decís “ah, sí, esto le va a gustar” y lo ponés (Grupo focal 2).

A mí lo que me pasó en (...) en el final teníamos que elegir un tema para escribir y yo me acuerdo que elegí un tema que a la profesora le había gustado mucho, entonces como me di cuenta eso, dije: “bueno escribo sobre eso” y me fue muy bien a pesar de que no contesté todas las preguntas; no contesté las cinco preguntas y me fue muy bien (Grupo focal 2).

Igual creo que eso de escribir para el profesor o escribir lo que yo opino depende también de cómo yo vea al profesor. Si sé que el profesor me va a corregir dependiendo de lo que él quiere que escriba yo voy a escribir para eso y si sé que el profesor me deja desarrollar mis ideas yo las voy a desarrollar (Grupo focal 3).

Este último testimonio destaca que, aunque la lógica que prima es la certificante, existe la posibilidad de escribir a partir de ideas propias: “si el profesor me deja desarrollar mis ideas yo las voy a desarrollar”. Si bien el docente sigue siendo considerado el gatekeeper que habilita o no este tipo de desarrollos, el carácter epistémico de la escritura comienza a ser pensado como una posibilidad. Llamativamente, al ser consultados por otro tipo de escrituras que ejercitan en la universidad, los estudiantes de Comunicación indicaron que en los apuntes de clase y en los resúmenes que elaboran para estudiar es posible construir conocimiento a partir de lo leído:

Yo no tomo apuntes, pero sí escribo resúmenes porque a medida que voy leyendo el texto me acuerdo de las clases y escribo resúmenes que me sirven para estudiar. Estudio de lo que escribí, generalmente me va bien cuando escribo algo y me tomé el tiempo, me va mucho mejor de lo que me va cuando estudio de otras maneras (Grupo focal 2).

No se desprende del discurso de los informantes que los mismos comprendan estas escrituras privadas desde su función epistémica. Esta situación de escritura soberana (Brailovsky y Menchón, 2014) se lleva a cabo en soledad. Al indagar por escrituras por fuera del dispositivo de evaluación los estudiantes manifiestan “escribir para entender”, vinculando los textos con interpretaciones personales a la luz de la bibliografía seleccionada, pero no logran identificar a estas prácticas de escritura como generadoras de un pensamiento propio.

Con respecto a los resultados presentados en este apartado, resulta interesante reflexionar acerca de los procesos de escritura de los estudiantes de Comunicación de las tres universidades analizadas. En principio, no se verifica en los testimonios de los estudiantes

una planificación de la escritura. Siguiendo el modelo cognitivo de Flower y Hayes (1977, 1980, 1981) la composición escrita es un proceso recursivo en el cual el autor planifica su texto, pone en acto lo planificado y luego vuelve sobre lo escrito para revisarlo. Esto incluye múltiples subprocesos como la redacción de borradores o notas auxiliares. En el discurso de los estudiantes consultados, pareciera que la escritura se realiza “de un tirón”: no hay referencias a borradores, planificación del texto o posteriores revisiones.

## **Conclusiones**

Lo planteado hasta el momento permite señalar que la escritura es un medio de producción y transformación del conocimiento, ya que el anclaje que genera la palabra escrita permite pensar y repensar aquello que se quiere aprender. Es por esto que la escritura académica constituye el espacio privilegiado para el acceso al conocimiento en la educación superior. Además, la apropiación de las formas escriturales propias de su disciplina y el ejercicio de la escritura académica forman parte de un proceso de construcción identitaria, ya que el estudiante se hace a sí mismo a medida que aprende a escribir en la universidad y se involucra en la cultura de las disciplinas (Carlino, 2013).

La escritura académica, entonces, constituye una parte fundamental de la didáctica de nivel superior. Los estudiantes que participaron de esta investigación entienden que existe un salto cualitativo entre el nivel secundario y el nivel superior, pero la representación que sostienen de sus propias prácticas de escritura los muestra como escritores inmaduros (Bereiter y Scardamalia, 1987a, 1987b). Esta “inmadurez” se relaciona con que aún no han identificado a la escritura como una instancia de producción de conocimiento. Antes bien, continúan en la lógica reproductiva propia del nivel secundario.

Por otra parte, se verifica que la escritura en la universidad tiene un fuerte componente evaluativo. Al ser consultados por sus experiencias de escritura la referencia casi permanente de los estudiantes fueron los parciales presenciales e individuales, con una menor presencia de los trabajos domiciliarios. Hubo muy pocas menciones a prácticas de

escritura grupal o a escrituras auxiliares (ayuda memoria, líneas de tiempo, palabras clave). Indagados por sus escrituras privadas, como son los apuntes de clase y los resúmenes, los estudiantes parecieron no reconocer en ellas una dimensión epistémica, aun cuando revelaron que es en estas prácticas solitarias cuando mejor y más profundamente ejercitan la reflexión y la cognición. Es probable que la lógica certificante que inviste a la escritura en la universidad sea uno de los obstáculos que impiden que el estudiante se encuentre a sí mismo como escritor dentro del campo académico. La idea reinante de que se escribe “para” el profesor, bajo una concepción equivocada de los criterios de evaluación como “gustos y preferencias” del docente puede obturar la potencialidad de pensamiento propia de la escritura académica.

Por último, es posible pensar cuál es el rol que ocupa el lector en los procesos escriturales de los estudiantes. Flower (1979) distingue la “prosa basada en el escritor” de la “prosa basada en el lector”; la primera se identifica con los escritores inexpertos, ya que refleja el proceso de pensamiento de quien escribe, mientras que la prosa basada en el lector tiene en cuenta al destinatario del texto y se identifica con los escritores más experimentados. En el caso que se describe en este artículo, la prosa de los estudiantes se orienta al escritor, ya que sus afirmaciones dan cuenta de una reproducción de los textos más que de una producción propia que tenga cuenta a sus posibles lectores. Resulta interesante, entonces, identificar indicios de una prosa orientada hacia el lector en las escrituras privadas de los estudiantes, es decir en aquellas que no tienen por finalidad ser evaluadas. Los apuntes de clase y los resúmenes personales son espacios donde el estudiante, siendo él mismo el destinatario del texto, puede desplegar procesos cognitivos profundos y transformar el conocimiento a partir del potencial epistémico de la escritura.

En vistas de lo mencionado anteriormente, el concepto de literacidad disciplinar puede ser interesante para proponer una salida. Este modelo, en línea con el enfoque teórico de las ACLIT, identifica a la lectura y la escritura no como un conjunto de habilidades y herramientas parcelables, sino como una serie de prácticas que socializan al estudiante dentro del ámbito académico (Lea y Street, 1998, 2006; Lillis y Scott, 2007; Pérez y Natale,

2016). Esta perspectiva interpela a toda la comunidad disciplinar, ya que entiende que la alfabetización académica no es una responsabilidad únicamente del alumno; participan de este proceso los docentes, las instituciones y las diversas instancias de formación (Carlino, 2013). Para que los estudiantes puedan incorporarse exitosamente al mundo universitario, las prácticas docentes en su totalidad deben favorecer su participación en actividades que fomenten la reflexión sobre sus procedimientos escriturales, explicitando procedimientos, alentando reescrituras y sobre todo colaborando para que la lógica pedagógica sea la que oriente la escritura en los espacios universitarios.

### **Bibliografía**

Belinche, M. y Oliver, S. (2012). “Jóvenes, lectura y escritura: una tensión posible”. Ponencia presentada en las *Jornadas de Jóvenes Investigadores en Educación*. FLACSO. <https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2020/01/Belinche-Vinas-Oliver.pdf>

Belinche, M.; Viñas, R.; Oliver, S.; Viñas, M. (2013). Leer y escribir, un proceso continuo para la formación en la universidad. *XV Congreso de RedCom*, 15, 16 y 17 de agosto de 2013, San Salvador de Jujuy. Mapas comunicacionales y territorios de la experiencia. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.10448/ev.10448.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10448/ev.10448.pdf)

Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987a). Knowledge telling and knowing transforming in written composition. En Rosemberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics: reading, writing and language process*. Cambridge University Press.

Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987b). *The psychology of written composition*. Routledge.

Bidiña, A. y Zerillo, A. (2013). *La lectura y la escritura en el ingreso a la universidad. Experiencias con alumnos y docentes de la UNLaM*, Buenos Aires: Universidad Nacional de La Matanza.

Brailovsky, D. y Gerstenhaber, C. (2010). La escritura en las carreras de formación docente: más allá del “copipasteo”. *Segundas Jornadas Nacionales de Investigadores en Formación en Educación. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE)*, Universidad de Buenos Aires. <https://docplayer.es/34124327-La-escritura-en-las-carreras-de-formacion-docente-mas-alla-del-copipasteo.html>

Brailovsky, D. y Menchón, A. (2014), *Estrategias de escritura en la formación. La experiencia de enseñar escribiendo*. Noveduc.

Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Carlino, P. (2004). *El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria*. *Educere*, 8(26), 321-327. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35602605.pdf>

Carlino, P. (2005a). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2005b). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. *Revista de Educación*, 336, 143-168. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/130.pdf>

Carlino, P. (2013). “Alfabetización Académica Diez Años Después”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (18)57, 355-381. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>

Denzin, N. y Lincoln, Y. (comps.) (2011). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En *El campo de la investigación cualitativa* (pp. 43-101). Gedisa,

Di Benedetto, S. y Carlino, P. (2007). Correcciones a exámenes escritos en la universidad: cómo son y para qué sirven a los alumnos. *Memorias de las XIV Jornadas de Investigación*

en Psicología y Tercer encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur, Tomo I, 273-275. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/94>

Di Stefano, M. y Pereira, C. (2004). La enseñanza de la lectura y escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales. En Carlino, P. (coord.). Textos en Contexto 6. Asociación Internacional de Lectura / Lectura y Vida.

Estienne, V. (2006). Enseñar a leer en la universidad. Una responsabilidad compartida. *Revista Científica de UCES* (1) 10, 37-46.

<http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/handle/123456789/322>

Estienne, V. (2008a). Leer en la universidad. Un estudio exploratorio acerca de las dificultades en el abordaje de la lectura de los alumnos ingresantes. *Revista Científica de UCES* (2) 12, 37-53.

[http://dspace.uces.edu.ar:8180/dspace/bitstream/handle/123456789/107/Leer en la universidad.pdf?sequence=1](http://dspace.uces.edu.ar:8180/dspace/bitstream/handle/123456789/107/Leer%20en%20la%20universidad.pdf?sequence=1)

Estienne, V. (2008b). *Cultura lectora universitaria: exploración de las prácticas de lectura en el primer año según perspectivas de docentes y alumnos*. (Tesis de Maestría). FLACSO.

Fernández Fastuca, L. (2010). *La enseñanza de la escritura académica en las universidades del área metropolitana de Buenos Aires (Tesis de Maestría)*. Universidad de San Andrés.

Fernández, F. y Poore, F. (2017). *Comunicadores en crisis. Expectativas y realidades en las trayectorias de los estudiantes de Ciencias de la Comunicación*, UBA. (Tesina de Licenciatura). Universidad de Buenos Aires.

Flick, U. (2007). Entrevistas y debates del grupo de discusión, en *Introducción a la investigación cualitativa* (pp. 126-138), Madrid: Ediciones Morata.

Flower, L. (1979). *Writer-Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing*. *College English*, (41)1, 19-37. doi:10.2307/376357

Flower, L. (1997). *The construction of negotiated meaning: a social cognitive theory of writing*. Southern Illinois: University Press.

Flower, L. y Hayes, J. (1977). *Problem-Solving Strategies and the Writing Process*. *College English*, 39(4), 449-461. doi:10.2307/375768

Flower, L. y Hayes, J. (1980). *The Cognition of Discovery: Defining a Rhetorical Problem*. *College Composition and Communication*, 31(1), 21-32. doi:10.2307/356630

Flower, L. y Hayes, J. (1981). *A Cognitive Process Theory of Writing*. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. doi:10.2307/356600

Gasalla, B. (2010). Apuntes para pensar las prácticas de lectura y escritura en la universidad. En Vázquez, A. Novo, M.C, Jakob, I. y Pelliza, L. (comps.). *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar* (pp.521-528), Córdoba: UniRio Editora.

[https://www.unrc.edu.ar/unrc/digital/libro\\_jornadas\\_unesco\\_unrc\\_2010.pdf](https://www.unrc.edu.ar/unrc/digital/libro_jornadas_unesco_unrc_2010.pdf)

Glaser, V. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company.

Hamui-Sutton, A. y Varela Ruiz, M. (2013). *La técnica de grupos focales*. *Investigación en Educación Médica*, (2)5, 55-60. <http://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v2n5/v2n5a9.pdf>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

Lea, M. R. y Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education* (23)2,157-172.

<https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>

Lea, M. R. y Street, B. V. (2006). *The 'academic literacies' model: theory and applications. Theory into practice* (45)4,368-377.

[https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504\\_11](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504_11)

Lillis, T. y Scott, M. (2007). Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics* (118)4, 1279-1333.  
<https://doi.org/10.1558/japl.v4i1.5>

Marucco, M. (2004). Aprender a enseñar a escribir en la universidad. En Carlino, P. (coord.). *Textos en Contexto 6*. Asociación Internacional de Lectura / Lectura y Vida.

Morgan, D. (1988). *Focus groups as qualitative research*. Sage Publications.

Natale, L. (2011). La enseñanza y el aprendizaje de los géneros discursivos en la educación superior. Interacciones entre las representaciones de los profesores universitarios sobre la escritura académica, las valoraciones acerca de los estudiantes y la elección de los géneros solicitados en las materias. *Texturas. Estudios interdisciplinarios sobre el discurso* (10)11, 87-109.

[https://www.academia.edu/5021884/La\\_ense%C3%B1anza\\_y\\_el\\_aprendizaje\\_de\\_los\\_g%C3%A9neros\\_discursivos\\_en\\_el\\_nivel\\_superior.\\_An%C3%A1lisis\\_de\\_representaciones\\_en\\_el\\_discurso\\_de\\_docentes\\_universitarios](https://www.academia.edu/5021884/La_ense%C3%B1anza_y_el_aprendizaje_de_los_g%C3%A9neros_discursivos_en_el_nivel_superior._An%C3%A1lisis_de_representaciones_en_el_discurso_de_docentes_universitarios)

Pampillo, G. (2010). El movimiento de los procesos de escritura en G. Pampillo; F. B. Aren; I. Klein; A. Méndez y T. Vernino. *Escribir. Antes yo no sabía que sabía*, Buenos Aires: Prometeo.

Pérez, I. y Natale, L. (2016). Inclusión en educación superior y alfabetización académica. En L. Natale y D. Stagnaro (comps.). *Alfabetización académica: un camino hacia la inclusión en el nivel superior*, Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Pierella, P. (2011). El ingreso a la universidad como experiencia subjetiva y cultural en estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario. *Revista Argentina de Educación Superior*, 3(3), 26-48. [http://untref.edu.ar/raes/documentos/raes\\_3\\_pierella.pdf](http://untref.edu.ar/raes/documentos/raes_3_pierella.pdf)

Seré, M. F. (2015). Construyendo la lectoescritura. Cómo hacerlo en la universidad. *Revista Letras*, 1(1), 61-66. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/46597>

Seré, M. F. (2017). Entre la Comunicación y la Ingeniería: una lectoescritura en común. *Actas de Periodismo y Comunicación*, 2(1), 1-7.  
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61043>

Tapia, M. y Marinkovich, J. (2013). Representaciones sociales sobre la escritura de la tesis en dos carreras del área de humanidades: Periodismo y Trabajo Social. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, 13(1), 145-169.  
<https://doi.org/10.1590/S1984-63982013000100008>

Vázquez, A. (2016). Lectura, escritura y aprendizaje en la universidad, en *La lectura, la escritura y el interés por aprender en la universidad: problemas, saberes y propuestas*. Córdoba: UniRío Editora.

Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad. Epistemología y técnicas*, Buenos Aires: Editorial de las Ciencias.