

Presentación de mesa de ponencias en InvEsLec VIII: una propuesta de alfabetización
entre pares

Ana María Muñoz Naranjo

Trabajo de Grado para Optar el Título de Licenciada en Literatura y Lengua Castellana

Director
Giovanny Olave Arias
Doctor en Lingüística

Universidad Industrial de Santander
Facultad de Ciencias Humanas
Escuela de Idiomas
Bucaramanga
2026

Dedicatoria

A Mariela, Jhon Jairo y Hernando por todo el esfuerzo y sacrificio de todos estos años.

Agradecimientos

A mi hermana María Isabel por estar a pesar de las diferencias, a Ferney por abrazarme con su amor, a Gianella por el desahogo, a Fernanda por no dejarme sola en este camino largo y al profe Olave por creer en mí cuando yo ya no lo hacía.

Tabla de contenido

| | |
|---|----|
| Introducción | 11 |
| Presentación de la asignatura de práctica..... | 11 |
| Descripción | 13 |
| Justificación | 14 |
| Objetivos | 18 |
| Objetivo general..... | 18 |
| Objetivos específicos | 18 |
| Orden de presentación del informe | 18 |
| 2. Cuerpo del trabajo..... | 19 |
| 2.1 Marco Referencial..... | 19 |
| Escritura académica y universitaria | 19 |
| La ponencia como práctica discursiva | 22 |
| 2.1.1 Metodología | 24 |
| Perfil del curso | 24 |
| Recursos y procedimientos didácticos | 25 |
| Estrategias de evaluación..... | 27 |
| Etapas y actividades ejecutadas | 27 |
| 3. Resultados..... | 29 |
| 3.1 Observación y presentación del proyecto | 30 |
| 3.2 Proceso de investigación..... | 31 |
| 3.3 Elaboración gradual de los textos | 37 |
| 3.4 Evaluación..... | 42 |

| | |
|--|----|
| 3.5 Presentación oral..... | 44 |
| 3.6 Testimonios de los estudiantes..... | 48 |
| a) Respecto al proceso de tutoría por otro par estudiantil..... | 49 |
| b) Respecto a la contribución de la retroalimentación en el proceso de escritura | 51 |
| c) Respecto a la relación tutor-alumno en comparación a docente-alumno | 53 |
| 4. Conclusiones | 55 |
| Fuentes primarias | 61 |
| Referencias bibliográficas..... | 80 |

Lista de Tablas

| | Pág. |
|---|-------------|
| Tabla 1. Contenidos de la asignatura | 12 |
| Tabla 2. Sistema de evaluación cuantitativo..... | 14 |
| Tabla 3. Secciones prototípicas del género ponencia | 23 |
| Tabla 4. Etapas y actividades realizadas en el proyecto | 28 |
| Tabla 5. Guía para la presentación oral | 44 |

Lista de Figuras

| | Pág. |
|--|-------------|
| Figura 1. Bosquejo de apartado introductorio P2 | 38 |
| Figura 2. Bosquejo de la sección de resultados P3 | 39 |
| Figura 3. Borrador de segmento metodológico P3 | 40 |
| Figura 4. Versión A del segmento de resultados P2 | 41 |
| Figura 5. Versión B del segmento de resultados P2 | 42 |
| Figura 6. Ponencia “Desagentivación en resúmenes de artículos académicos” en InvEsLec VIII (P1)..... | 47 |
| Figura 7. Ponencia “Conectores textuales en informes de biología” en InvEsLec VIII (P2)..... | 47 |
| Figura 8. Ponencia “Pronominalización en artículos científicos de lingüística” en InvEsLec VIII (P3)..... | 48 |

Lista de Apéndices

Los apéndices están adjuntos y puede visualizarlos en la base de datos de la biblioteca UIS.

Apéndice A. Diapositivas fuentes bibliográficas.

Apéndice B. Desagentivación en resúmenes de artículos académicos (P1).

Apéndice C. Conectores textuales en informes de biología (P2).

Apéndice D. Pronominalización en artículos científicos de lingüística (P3).

Apéndice E. Etiquetas cohesivas en trabajos de grado de literatura (P4).

Apéndice F. Notas finales de la asignatura.

Apéndice G. Instructivo ponencia.

Apéndice H. Comunicado suspensión InvEsLec VIII.

Apéndice I. Programación InvEsLec VIII.

Resumen

Título: Presentación de mesa de ponencias en InvEsLec VIII: una propuesta de alfabetización entre pares¹

Autor: Ana María Muñoz Naranjo²

Palabras Clave: escritura académica, tutorías pares, alfabetización, ponencias, acompañamiento pedagógico.

Descripción: Desde hace ya varias décadas las instituciones de educación superior han implementado diferentes estrategias para reducir la brecha existente entre las prácticas de lectura y escritura de los nuevos ingresantes a la universidad frente a las que demanda la cultura discursiva universitaria. Sobre esta base, este informe sistematizó una propuesta de práctica en docencia que tuvo como objetivo la presentación de una mesa de ponencias en un evento de difusión institucional, como estrategia de alfabetización académica. Para ello, se llevó a cabo un proceso tutorizado en el grupo B2 de la asignatura Escritura de textos académicos universitarios de la Universidad Industrial de Santander, con la finalidad de orientar a los estudiantes en las diferentes etapas de elaboración de la consigna. Una vez finalizada esta fase se eligieron los cuatro trabajos más sobresalientes para la participación en el encuentro académico. Los resultados describieron las diferentes etapas de desarrollo del trabajo y los principales hallazgos obtenidos. Así, se encontró, entre otras cosas, que la participación en el proyecto posibilitó el acercamiento a la escritura desde su función epistémica, lo que les permitió aprender y transformar el conocimiento a partir de una práctica escritural situada; y, de la misma manera, el espacio aproximó a los estudiantes al aprendizaje de las tareas investigativas propias de su campo disciplinar.

¹ Trabajo de Grado

² Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Idiomas. Director: Giohanny Olave Arias. Doctor en Lingüística.

Abstract

Title: Presentation in a panel sessions at InvEsLec VIII : a proposal for peer literacy³

Author: Ana María Muñoz Naranjo⁴

Key Words: academic writing, peer tutoring, literacy, conference paper, pedagogical accompaniment.

Description: For several decades now, higher education institutions have implemented different strategies to reduce the gap between the reading and writing practices of new university entrants and those demanded by the university discursive culture. On this basis, this report systematized a proposal for teaching practice that aimed to present a table of papers at an institutional dissemination event, as an academic literacy strategy. To this end, a tutored process was carried out in group B2 of the subject Escritura de textos académicos universitarios (Writing of university academic texts) of the Universidad Industrial de Santander, in order to guide students in the different stages of elaboration of the assignment. Once this phase was completed, the four most outstanding works were chosen for participation in the academic meeting. The results described the different stages of development of the work and the main findings obtained. Thus, it was found, among other things, that participation in the project made it possible to approach writing from its epistemic function, which allowed them to learn and transform knowledge from a situated writing practice ; and, in the same way, the space brought students closer to learning the research tasks of their disciplinary field.

³ Degree Project

⁴ Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Idiomas. Director: Giohanny Olave Arias. PhD in Linguistics

Introducción

Presentación de la asignatura de práctica.

La asignatura elegida para el desarrollo del proyecto fue Escritura de textos académicos universitarios (28551) proyectada en el segundo nivel de formación del programa Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana. De acuerdo con el PEP⁵ los créditos dispuestos son tres, y su intensidad horaria es de cuatro horas semanales (dos teóricas y dos prácticas) y cinco de trabajo independiente.

Este curso da continuidad al proceso iniciado en primer nivel con Lectura de textos académicos universitarios y sienta las bases de las competencias de escritura que los estudiantes deben desarrollar a lo largo de su formación. Pues, mientras que en primer nivel se pretende que desarrollen habilidades como la comprensión, interpretación y selección de información en textos académicos y científicos, en segundo nivel se apuesta a que puedan materializar sus ideas en un producto escrito, que conversen con los textos que leen y que lo hagan a través de géneros textuales propios de su disciplina.

Con este fin, la asignatura busca introducir a los estudiantes en las prácticas lecto-escritoras desde el abordaje de elementos comunes de los géneros propios del campo disciplinar y también proporcionar herramientas y estrategias que les permitan escribir para las demás asignaturas del currículo. Pues, si bien cada docente desde su saber particular debe instruir en el proceso de escritura, se entiende la enseñanza de esta práctica como eje transversal en todas las disciplinas y niveles de formación.

⁵ Proyecto Educativo del Programa Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana (2017)

En este sentido, el contenido de la asignatura se planteó desde tres unidades. La primera unidad buscó que el estudiante reconociera el ámbito disciplinar de la producción de textos académicos. En la segunda unidad se realizó un acercamiento a las estructuras textuales y a modelos científicos de organización textual. En la última se mostró cómo integrar la palabra propia y la ajena en el discurso. Los contenidos abordados en cada una de las unidades se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1

Contenidos de la asignatura

| <i>Unidades</i> | <i>Temas</i> |
|--|---|
| 1. Ámbito disciplinar del estudio del texto | 1.1 La lingüística, los niveles formales de la lengua y sus unidades 1.2 La escritura académica en los estudios universitarios 1.3 Los géneros textuales escritos en la educación superior 1.4 El léxico académico y la terminología especializada |
| 2. Lingüística del texto escrito | 2.1 Principios de textualidad 2.2 Cohesión y coherencia textuales 2.3 Anáforas y nominalizaciones 2.4 Progresión textual y enlaces 2.5 Secuencias textuales prototípicas 2.6 Macroestructuras y superestructuras |

| | |
|--|---|
| 3. Retórica del discurso referido | 3.1 Polifonía y voz autoral en el discurso académico |
| | 3.2 Recursos retóricos de posicionamiento y compromiso |
| | 3.3 Estilos directo, directo libre, indirecto e indirecto libre |
| | 3.4 Formatos de presentación de citas |
| | 3.5 Tipos de plagio |

Nota. La tabla presenta los contenidos del curso distribuidos en las tres unidades que propuso el docente de la asignatura. Tomado del Programa de la asignatura Escritura de textos académicos universitarios (2023). Escuela de Idiomas. Universidad Industrial de Santander.

Descripción

En este sentido, este proyecto propuso la construcción de una mesa de ponencias para la octava edición de InvEsLec⁶. Para ello, se llevó a cabo un taller de escritura con la finalidad de orientar a los estudiantes en las etapas de investigación y textualización de una ponencia, correspondiente a la tercera nota parcial de la asignatura Escritura de textos académicos universitarios (Tabla 2). Una vez finalizado este periodo se eligieron los cuatro trabajos más sobresalientes del grupo para la posterior presentación en el encuentro académico. Esta mesa tuvo como eje la *Gramática textual en géneros académicos*, tema abordado en la unidad dos de los contenidos del curso.

⁶ Evento de difusión de los proyectos de lectura, escritura, oralidad y escucha, desarrollados por estudiantes de todos los niveles de programas de pregrado de la Universidad Industrial de Santander

Tabla 2*Sistema de evaluación cuantitativo*

Evaluación cuantitativa:

Primera nota parcial (30%): parcial escrito teórico, sobre los conceptos trabajados en la primera unidad de este curso.

Segunda nota parcial (30%): parcial escrito teórico-práctico, sobre los temas trabajados en las unidades 2 y 3 de este curso.

Tercera nota parcial (40%): ponencia escrita. Las instrucciones para su elaboración (género, extensión, tema, normas de presentación, etc.) se ofrecerán al iniciar la segunda mitad del curso.

El proceso de acompañamiento a los alumnos se realizó durante siete semanas del semestre en curso donde se programaron tutorías individuales que buscaron revisar y comentar los borradores de los textos. Estos espacios, en primera medida, se realizaron en dos horarios asignados y posteriormente a conveniencia de los participantes. La asistencia por parte de los alumnos a estos encuentros fue de manera voluntaria y su participación en el proyecto no tuvo correspondencia en el sistema de evaluación de la asignatura.

Justificación

Desde inicios de este siglo surgió la necesidad de fortalecer los procesos de lectura y escritura en la educación superior (Murillo, 2012). Existía una creciente preocupación por las deficientes habilidades lecto-escritoras de los nuevos ingresantes a la universidad, aunque también porque el paso por la misma no reflejaba mejoras significativas en estas prácticas (Pérez y Rodríguez, 2012). En un inicio se le atribuyó la responsabilidad a la educación inicial

(primaria, básica y media), puesto que se señalaba que la escuela enseñaba desde una visión instrumental, enfocada, principalmente, en la resolución de talleres, guías y toma de apuntes. Sin embargo, esta perspectiva concebía la lectura y la escritura como productos culminados, que podían ser llevados a término por los sujetos una vez sortearan los desafíos de una etapa educativa determinada y no como procesos sistemáticos y extensos que requieren actualizarse.

De este modo, la discusión se enfocó en que las universidades debían adoptar estrategias para la enseñanza de la lectura y escritura en la formación profesional. En el panorama latinoamericano se crearon programas y cursos especializados para sobrellevar esta problemática (Molina, 2015) y de manera local estudios de más de una década (González et al., 2015) (Castro Ávila y Ruiz Linares, 2019) señalan los desafíos persistentes en el fortalecimiento de competencias de lectura y escritura desde la educación secundaria hasta la superior.

Así, de cara a un necesario proceso de *alfabetización académica* las universidades colombianas trazaron la ruta para cerrar la brecha entre las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes de formación inicial frente a las prácticas discursivas que demanda el ámbito académico. Al respecto, Carlino (2013) sostiene que las instituciones no deben limitarse a implementar cursos de escritura, lectura o de competencias comunicativas, en cambio, corresponde brindar una enseñanza transversal de estas prácticas en todas las asignaturas, empleando la escritura como una herramienta epistémica que permite aprender y generar conocimiento a través de la elaboración y divulgación de textos propios de la disciplina.

De ahí la necesidad de que los productos de estas asignaturas puedan ser llevados a los eventos de difusión para que este conocimiento no se quede solo en entender los géneros, sino que entren en la dinámica de la investigación y puedan enfrentarse mejor a los retos que

devengan de la carrera, con el fin de que ellos puedan escribir y producir textos académicos, pero también posicionarse en su disciplina. Es importante ampliar el espectro de conocimiento que tienen los alumnos acerca de los géneros discursivos, y más aún, que se trabaje desde el enfoque investigativo, para propiciar la divulgación científica y la creación de nuevo conocimiento por parte de las nuevas generaciones. Cabe resaltar que dentro de las demás asignaturas los alumnos pueden desarrollar sus habilidades de investigación y crítica; sin embargo, esto debe articularse con unas bases sólidas frente a los géneros textuales y discursivos.

En este sentido, en la asignatura Escritura de textos académicos universitarios se optó por la elaboración de una ponencia porque es un género adecuado para la inserción a la cultura académica ya que integra de manera simultánea la búsqueda de información, selección, análisis, argumentación y síntesis, habilidades fundamentales que le permitirán al aprendiz dominar, gradualmente, las prácticas discursivas de la disciplina. Así, se fortalecen tanto las competencias de oralidad como las de escritura, proporcionando un papel activo al estudiante en su proceso de aprendizaje y alfabetización.

Por otro lado, generalmente las indicaciones para la presentación de ponencias en convocatorias, eventos académicos o trabajos de aula suelen especificarse y se caracterizan por ser cortas, se limita un número de páginas y un tiempo estimado de exposición. Su brevedad no implica que sea un trabajo sencillo y simple; por el contrario, requiere que el estudiante realice una selección rigurosa de información que le permita concretar los objetivos de ponencia, tanto en su documento escrito como en la exposición oral. Por lo que, a diferencia de otros textos académicos, en la ponencia prima el criterio práctico.

Ahora bien, la escritura de textos académicos supone un desafío complejo para los estudiantes, pues demanda criterios de formalidad que difieren de sus prácticas cotidianas de redacción. Como señala Carlino (2013), para ingresar a la cultura académica se requiere dominar sus prácticas discursivas, las diferentes formas y prácticas especializadas del lenguaje dentro de las disciplinas. En ese sentido, las tutorías personalizadas suponen una estrategia pedagógica fundamental en el proceso de escritura y elaboración de la ponencia, pues a diferencia de una clase, la asesoría por un par brinda un acompañamiento que permitirá atender de manera específica las necesidades y dificultades puntuales de cada estudiante en las diferentes etapas de producción textual: selección y delimitación del tema, búsqueda y selección de información, planificación, redacción, correcciones, reescritura y preparación para la presentación oral.

De igual manera, conviene destacar la relación tutor-estudiante, en este caso una estudiante de último nivel acompañando la práctica escritural de nuevos ingresantes a la universidad. Esta estrategia pedagógica propicia una experiencia educativa distinta, en la medida que reduce ciertas barreras que suelen interponerse en las aulas de clase debido a la relación de poder entre docente y estudiante. Dicha relación, aunque no se ejerza de manera autoritaria, tiende a intimidar a estos últimos porque es el docente quien establece los criterios de formación y evaluación. En cambio, las tutorías establecen una relación entre pares que posibilita un aprendizaje autodirigido, en la medida que el tutor es un mediador que asesora y orienta el trabajo independiente del estudiante, sugiere correcciones y estrategias que le permitirán mejorar sus producciones escritas. Las sugerencias entre pares suelen fomentar la disposición para replantear ciertas ideas sin la presión de una nota o un juicio valorativo, así como la posibilidad de decidir entre las diversas alternativas según sus objetivos.

Objetivos

Objetivo general

Presentar una mesa de ponencias para la octava edición de InvEsLec integrada por trabajos finales destacados de estudiantes de la asignatura Escritura de textos académicos universitarios del programa Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana en el periodo 2023-2.

Objetivos específicos

Desarrollar espacios de tutorías enfocados en la revisión y retroalimentación de los avances en el proceso de textualización en la escritura de ponencias.

Evaluar las versiones finales de los textos para seleccionar las ponencias que participarán en la mesa temática de InvEsLec.

Orientar el proceso de preparación oral de las ponencias que participarán en la mesa temática de InvEsLec.

Orden de presentación del informe

El presente informe se estructura en cuatro capítulos: en el primero, se argumentan los fundamentos conceptuales y enfoques teóricos de la escritura académica universitaria y la ponencia como práctica discursiva; en el segundo, se detalla el perfil del curso elegido para el desarrollo del proyecto, los procedimientos didácticos, estrategias de evaluación y las etapas y actividades ejecutadas para el logro de los objetivos planteados; en el tercero, se describe la ejecución de las actividades programadas, y algunos comentarios de los autores de las ponencias.

Al final, se expone la autoevaluación de la experiencia, los aprendizajes adquiridos, las proyecciones y una propuesta de institucionalización a modo de cierre.

2. Cuerpo del Trabajo

2.1 Marco Referencial

Escritura académica y universitaria

La escritura es una práctica de comunicación dialógica que implica la interacción de distintas voces y perspectivas que se relacionan, se enfrentan y se influyen (Bajtín,1999). De esta manera, todo texto está compuesto por una multiplicidad de voces y escribir requiere procesos rigurosos y complejos que dialoguen con interpretaciones previas y lecturas actuales que construyan dialógicamente la escritura. Se trata de lo que en su momento Zuleta (1982) reivindicó: una cultura académica de producción que más allá de apropiarse o interpretar una teoría, pueda producir y socializar una “voz autoral”. En consecuencia, la escritura no es una destreza homogénea, sino una práctica culturalmente situada, marcada por ideologías, tradiciones e identidades.

Las representaciones de la escritura disciernen en sus prácticas de enseñanza y aprendizaje; por tanto, varían según el contexto. Asimismo, dado su potencial epistémico, se ha convertido en el centro de discusión tanto en la política pública del país como en el ámbito académico. En lo que respecta a la educación superior, todavía persiste, aunque cada vez menos, el debate acerca de si se debe o no enseñar a escribir en la universidad, si la escritura es una habilidad básica y generalizable cuya responsabilidad para mejorarla le corresponde solo al estudiante. Esta idea, plantean Cassany y Morales (2018), concibe la escritura como una habilidad descontextualizada, estática que es igual para todos y funciona de forma análoga en

cualquier ámbito, nivel y tipo de texto. De manera que los estudiantes universitarios una vez inician su carrera ya deberían tener las habilidades necesarias para desenvolverse en la educación superior.

Por el contrario, desde una visión sociocultural, abordada en diversos trabajos académicos sobre la escritura a través del currículo (Writing Across the Curriculum o WAC), se plantea la urgencia de una enseñanza contextualizada y de una alfabetización académica. Emig (1977), por ejemplo, planteó la reflexión de la producción textual como método de aprendizaje e instrumento de pensamiento, porque involucra procesos cognitivos complejos como analizar, reflexionar, organizar, construir y crear. Es decir que, la materialización del pensamiento a través de la escritura requiere de una experiencia mediadora lenta, repetitiva, propia y comprometida. Por otro lado, Russell (1990), argumenta que cada disciplina configura sus propias formas de leer, escribir y generar conocimiento, por tanto, la enseñanza de la escritura no debe limitarse a los cursos de redacción o lenguaje, sino que debe ser una práctica situada que permita concretar su potencial cognitivo en las diferentes áreas.

En la misma línea, desde una mirada latinoamericana, Carlino (2005), enfatiza en la alfabetización académica, entendida como “[...] el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva [...]” (p.13). Es decir, hace referencia al proceso por el cual se adquieren ciertas formas de leer y escribir en determinado ámbito académico, argumentando que no existe una única alfabetización, sino que son múltiples ya que cada ámbito afianza su propia comunidad discursiva. Por tanto, ingresar a una cultura académica demanda habilidades y destrezas propias de sus convenciones que van más allá de las destrezas generales que adquirieron previamente en la educación media, pues, cada área de conocimiento se caracteriza por tener un enfoque específico, objetos de estudio, así como un bagaje de

conocimientos especializados con teorías y conceptos y metodologías que lo estructuran (Krishnan, 2009).

La universidad, como un conglomerado de comunidades discursivas, demanda ciertos modos de leer, escribir, investigar y transmitir; entre ellos, la escritura destaca como una de las principales prácticas discursivas en la que se establecen esquemas de pensamiento. De este modo, no es posible considerar la escritura como una habilidad que se adquiere solo una vez y de manera definitiva. Por el contrario, cada vez se apunta a enseñarla de manera situada en las distintas disciplinas, en la que se considera como un proceso continuo, que requiere esfuerzo y práctica

Los diversos debates sobre el papel de la universidad en la enseñanza de la escritura y la necesidad de solventar las múltiples dificultades de los estudiantes condujeron a la implementación en sus currículos de cursos iniciales sobre prácticas lecto-escritoras de textos académicos universitarios en las diferentes carreras. Pero ¿para qué se escribe en la universidad?

Que la escritura plantee problemas en la educación superior no se debe sólo a que los estudiantes vengan mal formados de los niveles educativos previos. Las dificultades resultan inherentes a cualquier intento de aprender algo nuevo. Lo que ha de ser reconocido es que los modos de escritura esperados por las comunidades académicas universitarias no son la prolongación de lo que los alumnos debieron haber aprendido previamente. Son nuevas formas discursivas que desafían a todos los principiantes y que, para muchos de ellos, suelen convertirse en barreras insalvables si no cuentan con docentes que los ayuden a atravesarlas (Carlino, 2005, p. 23)

El diseño de la asignatura, su metodología y enfoque pedagógico dan cuenta de las prácticas académicas que promueven, el qué y el cómo se aprenden. Por tanto, es necesario orientar los contenidos más allá de los aspectos superficiales de la producción textual (cuestiones ortográficas, sintácticas, puntuación, etc.), es necesario desafiar el supuesto de la escritura como una habilidad estática y descontextualizada, pues si bien estos aspectos son importantes, no son suficientes, ya que no solventan la problemática presente. Por eso, resulta indispensable tanto el dominio de los contenidos y fundamentos conceptuales de la disciplina como el análisis macroestructural que se emplea en los distintos textos, el qué y cómo se dice, para lograr identificar y dominar los recursos discursivos del campo de estudio. Como plantean Morales y Casanny (2008, p. 72), aprender a escribir en la cultura académica “exige dominar cómo se dicen las cosas, pero también saber qué se tiene, a quién, con qué propósito, cómo se argumenta y cómo se organiza el discurso”. La escritura, frecuentemente, ha sido usada solo como un medio de comunicación, pese a su potencial epistémico.

La ponencia como práctica discursiva

En la actualidad, la investigación constituye una de las principales demandas en el ámbito académico, especialmente en los campos de estudio de las ciencias sociales y humanidades. Dentro de los múltiples formatos de divulgación y géneros especializados de la investigación está la ponencia, la cual corresponde a una producción escrita que surge de un problema susceptible de investigación y se presenta a modo de pregunta. La ponencia, al igual que otros textos académicos, requiere de un proceso sistemático de investigación y análisis, pero se distingue porque se sustenta y discute de manera oral ante una audiencia especializada. Si bien se caracteriza por su componente de oralidad, también requiere de un soporte escrito que, generalmente, queda en las memorias y archivos de los eventos académicos.

Según Cubo de Severino (2005) la función textual de la ponencia se materializa en una situación comunicativa en la que el ponente “da información cumpliendo con las normas de la comunidad discursiva” mientras que el oyente “busca información para actualizar sus conocimientos y mantenerse al día en las prácticas discursivas de su comunidad” (p.116). Sin embargo, una vez se da lugar al espacio de discusión y preguntas, la posición del emisor-receptor pueden ser intercambiables. En cuanto al tipo de ponencia, puede variar según su propósito y contenido, usualmente se emplean para presentar los resultados parciales de una investigación en curso, la revisión y análisis de investigaciones previas sobre un tema en cuestión o los resultados consolidados de una investigación culminada. En cuanto a su estructura, los elementos formales solicitados se resumen en la Tabla 3.

Tabla 3*Secciones prototípicas del género ponencia*

| Sección | Contenido |
|--|---|
| Preliminares | - Título (identifica el tema concretamente) - Autor y filiación institucional - Resumen (150 a 250 palabras, 1 solo párrafo) - Palabras clave (4 a 6 términos, tesauro) |
| Introducción (1 pág. / 5 min.) | -Objetivo o pregunta - Justificación (vacancia) - Antecedentes y enfoque teórico - Estrategia metodológica |
| Resultados (2 págs. / 8 min.) | - Explicación de los hallazgos - Argumentación sobre los hallazgos - Organizados gráficos - Posibles cuantificaciones |
| Conclusiones o aportes (1 pág. / 2 min.) | - Retome de la pregunta u objetivo - Evaluación de los resultados - Proyecciones y pendientes |
| Referencias bibliográficas (1 pág.) | Referentes citados en el texto. |

La escritura de una ponencia como proyecto supone un acercamiento a las formas avanzadas de alfabetización en la que el estudiante debe buscar, organizar, elaborar sus propias ideas y generar discusión en torno a un tema específico. En este proceso, se emplea la escritura con una doble función: redactar con el propósito de ordenar las propias ideas, identificar qué es lo que desea expresar en su ponencia, profundizar en su comprensión del tema y seleccionar la información relevante, es decir, escribe para sí mismo; análogamente, escribe con claridad y precisión, empleando un léxico especializado, las ideas elaboradas que transmitirá a su público, teniendo en cuenta su destinatario (Flower,1979).

En consecuencia, la ponencia constituye una opción idónea para incorporar a los estudiantes a la cultura académica, integrando la oralidad y la escritura. Pese a su brevedad (en comparación con otros géneros académicos), su elaboración contribuye a profundizar en la comprensión de los temas abordados y comprender que esta práctica no es un acto aislado y homogéneo, sino una herramienta de aprendizaje que fomenta la capacidad de síntesis y argumentación.

2.1.1 Metodología

Perfil del curso

El proyecto se desarrolló en el grupo B2 de la asignatura Escritura de textos académicos universitarios, conformado por 19 estudiantes pertenecientes al programa Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana. Teniendo en cuenta que este curso tiene como requisito de matrícula la aprobación de Lectura de textos académicos universitarios, se esperaba que los alumnos en el primer nivel desarrollaran competencias y habilidades de lectura, relacionadas con

la interpretación, comprensión, selección y procesamiento de información en textos científicos y académicos propios del ámbito universitario. No obstante, se entiende que estas prácticas son procesos permanentes y transversales en la formación de los futuros licenciados, de modo que el enfoque se centró en propiciar escenarios para reforzar los aprendizajes adquiridos en el nivel anterior o, en casos concretos, favorecer el acercamiento a los mismos.

Recursos y procedimientos didácticos

La implementación del proyecto comprendió dos momentos diferenciados: uno, destinado al acompañamiento y orientación en la elaboración de las ponencias y otro, encaminado a la exposición oral de los trabajos destacados en un evento académico institucional. Esta propuesta se sostuvo a través de un proceso tutorial que acompañó cada una de las etapas de elaboración de los textos, hasta llegar a la instancia final. La guía por parte de por un par estudiantil surge como una intervención formativa que propicia el aprendizaje en una doble dirección, y visibiliza el rol del estudiante de licenciatura como futuro docente. El espacio tutorizado se realizó a través de un modelo de instrucción dialógico basado en algunos elementos claves:

1. Fomentar la interacción activa entre tutor-alumno a través del intercambio de ideas y opiniones.
2. Formular preguntas abiertas que propicien la reflexión o discusión.
3. Proporcionar comentarios que hagan visibles las posibles opciones de mejora o la ruta a seguir.
4. Establecer un espacio seguro para que los estudiantes expresen sus dudas o formulen preguntas.

En la fase de investigación fue necesario explicar a los estudiantes algunas cosas relevantes que preceden al proceso de escritura, como lo es la revisión de la bibliografía. Para ello, se creó un recurso TIC sobre las fuentes bibliográficas y se estableció que el material fuese diapositivas por la cualidad de ser un recurso de alta accesibilidad y que permite integrar elementos interactivos como imágenes, videos o enlaces directos a otros documentos. (Apéndice A)

La presentación se dividió en las tres secciones que conforman las fuentes bibliográficas. Primero, la consulta de fuentes; segundo, la gestión de los datos u organización y almacenamiento de la información; y, por último, las referencias bibliográficas y pautas de citación, en este caso el formato APA, teniendo en cuenta que son la guía más divulgada en la presentación de investigaciones en las ciencias humanas.

En la primera parte se presenta la clasificación de las publicaciones científicas- primarias, secundarias y terciarias- con algunos ejemplos propios del área de conocimiento. La segunda sección aborda la definición de fuentes bibliográficas y la importancia de estas en la redacción. Seguido, se presenta una tabla acerca de la presencia de la consulta de fuentes en el proceso de investigación científica, adaptada de la propuesta de Olave y Cisneros (2019). Posteriormente desarrollan las variables para una consulta estratégica de fuentes, organizada en cuatro categorías: pertinencia, pluralidad, credibilidad y rapidez. La cuarta sección profundiza en la gestión de datos, que se divide en organización, sistematización y almacenamiento. Por último, se puede encontrar la sección de las referencias bibliográficas y la normativa de citación con algunos ejemplos puntuales.

Estrategias de evaluación

En el marco de esta experiencia, la evaluación se concibió como un proceso formativo y continuo orientado a acompañar a los estudiantes en su experiencia de aprendizaje y promover espacios de reflexión. De esta manera, las estrategias de acompañamiento se establecieron con el propósito de ofrecer retroalimentación en las diferentes instancias del desarrollo de la consigna y de promover la participación activa y reflexiva del estudiante con el fin de que autorregulara su propio proceso de aprendizaje. En este sentido, algunas de las estrategias implementadas se exponen a continuación:

1. Comentarios orales o escritos de carácter propositivo en la etapa de investigación.
2. Formulación de preguntas abiertas y orientadoras durante el proceso gradual de escritura.
3. Identificación de aspectos a mejorar en los encuentros presenciales y virtuales.

Etapas y actividades ejecutadas

El itinerario completo de la elaboración de las ponencias constó de tres grandes etapas: 1) investigación; 2) elaboración gradual de los textos; y 3) presentación oral de las ponencias en un evento académico institucional. A su vez, el proceso de construcción de la mesa se desarrolló junto con el docente de la asignatura Escritura de textos académicos universitarios y se dividió en la evaluación de los textos, la selección de las ponencias mejor elaboradas, y la búsqueda de una temática que agrupara los textos. El acompañamiento a través de tutorías tuvo lugar durante siete semanas del semestre 2023-2, inicialmente, se estableció una franja horaria para la atención de los estudiantes: martes y jueves de 08:00 a 10:00 a.m. Pese a que en el curso estaban matriculados a la fecha 19 alumnos, solo asistieron 14 y eventualmente disminuyó el número

conforme el semestre avanzaba. En la Tabla 4 se puede observar al detalle las actividades realizadas en cada una de las etapas.

Tabla 4

Etapas y actividades realizadas en el proyecto

| Etapas | Fechas | Actividades realizadas |
|------------------------------------|---|---|
| Observación y presentación | Martes 03 y jueves 05 de septiembre de 2023 | -Presentación del proyecto al grupo B2. -Observación del grupo. |
| Investigación | Del 16 de octubre al 06 de noviembre | <i>Tutorías grupales o individuales:</i> -Elección del tema -Planteamiento del problema -Construcción del corpus -Búsqueda de fuentes teóricas -Análisis, interpretación y discusión de la información *Se implementó el recurso TIC titulado <i>Fuentes bibliográficas</i> , para apoyar esta etapa. |
| Escritura gradual del texto | Del 06 al 27 de noviembre | <i>Tutorías individuales:</i> -Revisión del bosquejo de planificación textual. -Revisión y acompañamiento en el proceso de textualización. |

| | | |
|---------------------------------|--|---|
| Evaluación de los textos | Martes 28 de noviembre de 2025 | -Evaluación de las ponencias de los estudiantes junto con el docente del aula. -Selección de los trabajos destacados para conformación de mesa de ponencias. |
| Presentación oral | 30 de noviembre y 01 de diciembre de 2023 Miércoles 06 de marzo de 2024 | -Revisión del material de apoyo visual de los ponentes. -Presentación oral de las ponencias en la octava edición de InvEsLec. |
| Evaluación del proyecto | Entre el 2024 y 2025 | Entrevistas semiestructuradas a los ponentes |

Nota: La octava edición de InvEsLec estaba propuesta 05 y 06 de diciembre de 2023, pero por eventualidades relacionadas con coyunturas estudiantiles la jornada se suspendió y se reprogramó para el 05 y 06 de marzo de 2024.

3. Resultados.

En este capítulo se describe el proceso relacionado con los cuatro textos que conformaron la mesa de ponencias y se mencionarán otros trabajos para describir ejemplos específicos que aporten a la discusión del tema. El enfoque que se utilizará será técnico-descriptivo y abordará cada una de las etapas desarrolladas en el proyecto. Se aclara que, en este análisis, no se especificarán directamente los nombres de los autores, de ahí que, para identificarlos en el texto, se ponga en relación el título de la ponencia con la siguiente designación:

P1: *Desagentivación en resúmenes de artículos académicos* (Apéndice B)

P2: *Conectores textuales en informes de biología* (Apéndice C)

P3: *Pronominalización en artículos científicos de lingüística* (Apéndice D)

P4: *Etiquetas cohesivas en trabajos de grado de literatura* (Apéndice E)

3.1 Observación y presentación del proyecto

La etapa de observación y presentación del proyecto se llevó a cabo el martes 03 y jueves 05 de octubre de 2023 en el horario de 8:00 a 10:00 a.m. En la primera fecha se socializó con los estudiantes en qué consistía la propuesta, los objetivos y los alcances esperados. Seguido, se aclaró que la participación en la iniciativa no tendría correspondencia en el sistema de evaluación de la asignatura y se dispuso un espacio para la formulación de preguntas, comentarios o sugerencias, no obstante, no se presentaron intervenciones del grupo.

En la segunda fecha se observó el desarrollo de la sesión. El docente conceptualizó algunos mecanismos de cohesión textual como *anáforas/catáforas* y *nominalizaciones*, y otras estrategias cohesivas, temas correspondientes a la unidad dos. La clase se desarrolló de manera dialógica: con apoyo de diapositivas el profesor explicó a través de ejemplos la definición de esos mecanismos de cohesión textual y las varias funciones de las anáforas/catáforas a partir de la definición de Halliday, seguido, formuló algunas preguntas abiertas para evaluar la asimilación de los contenidos expuestos. Después se abordó el tópico de la categorización y se realizó un ejercicio práctico con un fragmento del libro *Ética para amador*, la consigna consistió en identificar en el texto las palabras que agrupaban elementos bajo un mismo concepto. En la socialización de la actividad propuesta se evidenció la comprensión de la noción trabajada, pero no una lectura crítica del tema, pues el docente en su explicación problematizó la categorización como un problema estratégico al tratarse de una elección que clasifica la realidad desde una

perspectiva ideológica, social y cultural, no obstante, esa lectura no fue retomada por ninguno de los estudiantes.

Durante la sesión el grupo mostró una actitud receptiva y colaborativa, tomaron apuntes, hicieron preguntas y, en general, mostraron bastante disposición. Para el desarrollo de la actividad práctica se realizó un acercamiento con la finalidad de ayudar con la resolución de la consigna, pero también para generar confianza y que se familiarizaran con la relación tutor-alumno. En esa interacción los estudiantes mostraron apertura al diálogo: preguntaron si el desarrollo era correcto, manifestaron dudas y en algunos casos expresaron su preocupación por la aprobación de la materia, incluso, uno de ellos expresó que ya tenía una idea sobre el tema de la ponencia. Antes de finalizar la clase se acordó que los talleres tutorizados iniciarían una vez el profesor socializara las instrucciones para la elaboración del texto (género, extensión, tema, normas de presentación).

3.2 Proceso de investigación

Esta etapa comprendió algunos momentos: la elección del tema; el planteamiento de preguntas o planteamiento de hipótesis; la construcción del corpus; la búsqueda de fuentes teóricas; el análisis, interpretación y discusión de la información; y la elaboración de conclusiones.

Durante la primera semana de tutorías, se orientó el acompañamiento a establecer un objeto de estudio para la investigación; el docente del aula facilitó el trabajo, dado que sugirió un temario, de modo que quedó a libre elección de los alumnos seleccionar alguno de los tópicos sugeridos o proponer otro a conveniencia. El primer desafío que se presenta en esta etapa es la libertad de elegir el tema, porque es importante dar espacio a que los estudiantes tomen un rol

activo en su proceso de aprendizaje, partiendo de que es el docente el que preselecciona los contenidos, las obras y los autores que se trabajan en el aula de clase, pero no se debe desdibujar su rol en la selección de los temas u objetos de estudio, porque es él quien hace parte de la comunidad especializada y en últimas el que mostrará el camino que el estudiante debe recorrer para hacer parte de ella.

Algunos de los temas seleccionados hacían parte de los contenidos de la unidad dos del curso y se relacionaban con el campo de la lingüística del texto escrito. En P1 el tema fue la desagentivación; P2, el uso de conectores textuales; P3, la pronominalización; P4, las etiquetas cohesivas. Esta elección facilitó el proceso investigación en dos direcciones: primero, porque pudieron aplicar habilidades desarrolladas en el aula de clase para profundizar en sus investigaciones. Segundo, porque ya tenían fuentes bibliográficas para el abordaje teórico adquiridas en la bibliografía del curso.

Por el contrario, otros temas representaban algunos problemas o desafíos. Se toma por ejemplo el uso del lenguaje formal en el discurso cotidiano en plataformas de mensajería instantánea como WhatsApp. El tópico en sí mismo implicaba una posición sobre la definición de registro formal de la lengua y discurso cotidiano, y la consideración de diversas variables que podían influir en los resultados lo que suponía un trabajo extenso y dispendioso, aún si se delimitaba; la elección de la plataforma no fue la más acertada al tratarse de una aplicación de mensajería instantánea que usa la agenda de contactos, lo que indica cercanía en las interacciones. Por otra parte, si bien es un tema que puede aportar al campo de vacancia supone conocimientos y procedimientos de un autor experto y no de un aprendiz.

Un caso similar ocurrió con P3, respectivamente, ya que sus autoras en un momento inicial tenían por objeto analizar el principio textual de la intencionalidad en portadas de libros

académicos, lo que no solo se muestra como un tema muy amplio, sino que requería de cierto dominio de análisis semiótico para el planteamiento de las variables y el desarrollo de la discusión. Estos errores son comunes en los aprendices de primeros niveles, quienes son ambiciosos con los temas a investigar, lo que representa en muchas ocasiones un obstáculo en la escritura, porque aún no tienen el suficiente conocimiento del campo disciplinar, de las teorías y metodologías. Esto deriva, en la mayoría de los casos, en un texto con poca profundidad, sin análisis o mal desarrollado.

La elección del tema es una de las dificultades académicas más recurrentes no solo en los primeros niveles, sino en los más avanzados; de hecho, es común encontrarse con este problema en la escritura de los trabajos de grado o monografías finales (Cisneros, 2012). Se considera, a modo de ejemplo, el comentario de uno de los participantes, en relación con la delimitación del tema:

Pues en un comienzo que uno piensa como en algo muy grande, me recuerdo que al comienzo yo quería como comparar la desagentivación en diferentes idiomas y pues eventualmente me di cuenta que el tiempo era muy corto, entonces pues algo que aprendí ahí también pues que uno puede partir de algo inicial que es muy grande, muy poco delimitado y después con el tiempo que uno investigando y leyendo se va dando cuenta que es necesario delimitarlo. (P1,2024)

Después de definir el tema se planteó la siguiente pregunta ¿cuál es el propósito comunicativo de la ponencia? Es decir, lo que ellos deseaban comunicar a sus lectores. Esta interrogante serviría como un puente para establecer el objetivo o el planteamiento del problema para la investigación. Sin embargo, para los estudiantes representó un desafío en un primer

momento, porque las dinámicas de producción en las universidades atienden a una función habilitadora de la escritura, lo que limita el alcance de los textos y deja como potencial lector únicamente al docente que estableció la consigna y como propósito escribir para aprobar. La tarea de crear un texto que refleje la propia comprensión constituye, en la práctica, la función principal que se atribuye a la escritura, y con frecuencia descuida las demás funciones que puede desempeñar simultáneamente (Lillis,2001).

Para superar este reto se les sugirió determinar en el público objetivo, es decir pensar su texto como parte de la mesa temática, además de como un entregable del último corte, también, explorar las motivaciones por las que seleccionaron el tema y los resultados o hallazgos en la exploración de este. A su vez, resultó importante establecer qué tipo de ponencia era más adecuada para analizar no solo el tema, sino la apropiación de los saberes teóricos y procedimentales del área, así como involucrar otras variables tales como el tiempo que tenían para ejecutar un plan de trabajo y el espacio para la reescritura. En algunos casos se optó por un avance de investigación, un informe de investigación, es decir ya culminada, o una revisión de tema, esta última no fue tan usada.

El siguiente paso comprendió lo relacionado con los textos para realizar el análisis. Para la construcción del corpus fue necesario definir algunos criterios como los tipos de documentos que se usarían, la estructura según la tipología, la accesibilidad a los datos, etc. Los estudiantes no estaban familiarizados con los métodos para realizar esta labor, de modo que esta fue una de las instancias en las que la intervención de la figura del tutor tuvo más presencia y donde se dio, además de la orientación, apoyo práctico.

En el caso de P2, el corpus lo conformaron informes de laboratorio de una asignatura del programa de Biología de la UIS, así pues, la primera tarea fue comprobar que se pudieran

adquirir los documentos. Fue necesario ir a la Escuela, solicitar los datos de los docentes que impartían la asignatura, socializar el propósito de la investigación, validar que los textos suministrados cumplieran con los criterios pertinentes para las variables de análisis, etc. Aunque estas puedan parecer tareas fáciles en realidad requieren de ciertas habilidades y conocimientos, también de mucha organización, porque suelen demandar tiempo, por eso se precisó acompañar a la aprendiz en todas las instancias. Al respecto, la autora de P2 manifestó, como parte del ejercicio final de metacognición, que “El reto inicial que tuve para escribir fue la cuestión del corpus, primero fue eso y ya después más que nada buscar unas teorías respecto a los conectores y además cosas para reforzar la ponencia” (P2,2024)

Para las otras ponencias, la información se adquirió en bases de datos y repositorios institucionales. Con los documentos listos se precisó en que en la tutoría se decidiera qué se iba a incluir o excluir, con la finalidad de evitar retrasos y de que se aplicara la metodología adecuada. Se sugirió un corpus acotado, dado el recurso humano disponible y el tiempo que tenían para el desarrollo de la consigna; no se optó por el uso de software porque tomaría aún más tiempo adquirirlo y aprender a usarlo, entonces no era viable.

Con el corpus listo se inició la fase de búsqueda de las teorías que les permitirían discutir y conversar con los textos analizados. Para la búsqueda de fuentes teóricas se utilizó el instrumento TIC dedicado al estudio y selección de la bibliografía. Las fuentes bibliográficas son un elemento importante en el proceso de investigación, pese a la creencia colectiva de entender este segmento como la lista de referencias que se usaron en el trabajo, se resalta la complejidad y transversalidad que tiene la misma.

Las diapositivas tenían la finalidad de ofrecer una relación de diferentes bibliotecas digitales, bases de datos, repositorios, haciendo énfasis en el catálogo de la Biblioteca UIS, u

otras fuentes de búsqueda de libre acceso en internet. Así como las pautas sobre cómo realizar una búsqueda exitosa, pues si bien es importante tener acceso a estas herramientas, es igual de relevante saber cómo filtrar y evaluar la información.

La consulta de fuentes es un punto de inflexión dentro de toda investigación y “constituye un aprendizaje técnico y requiere práctica para convertirse en una operación cada vez más efectiva” (Cisneros y Olave, 2019, p.100). Es importante que el investigador tenga claro los objetivos que orientan la búsqueda. Porque de esta manera podría seleccionar o depurar la información según las necesidades particulares de la consulta. Asimismo, en los espacios de tutoría se mostraron los diferentes tipos de buscadores, así como sus características. Lo mismo con los directorios, catálogos y bases de datos. Por último, se incluyeron algunas estrategias y opciones de filtrado al interior de las plataformas.

Respecto a los resultados, lo primero que se realizó fue el análisis de la información, para ello fue necesario organizar los datos: con P1, se realizó el conteo de las estructuras desagentivadoras en los resúmenes; con P2, se identificaron los conectores usados los informes; con P3, se señalaron los tipos de pronominalización en los artículos analizados; y con P4, se hallaron las etiquetas cohesivas más recurrentes. Seguido, se les indicó a los estudiantes que tenían que presentar la información a través de un organizador gráfico para facilitar la comprensión de los resultados.

Después, se avanzó hacia la interpretación de los datos, se plantearon preguntas abiertas para fomentar la autonomía en los estudiantes y estimular los procesos cognitivos y habilidades operativas como la identificación de patrones o recurrencias, hacer inferencias, evaluar si los resultados comprobaban o refutaban la hipótesis, que incluyeran la discusión con el marco teórico y que lo hicieran a través de movidas retóricas.

3.3 Elaboración gradual de los textos

Esta fase estuvo compuesta por la planificación y textualización. El proceso de revisión se realizó de forma transversal durante la escritura de modo que no se considera como una fase aparte. El plan de trabajo se organizó a partir de las categorías estructurales (superestructura) del género ponencia. En ese sentido, en las siguientes semanas el trabajo pasó de ser grupal a individual porque era más práctico desarrollarlo de esa manera. En esta etapa sucedieron dos cosas, por una parte, algunos estudiantes solicitaron más tutorías que en la fase anterior, mientras que otros dejaron de asistir. De hecho, se encuentra una correlación en esto porque aquellos que accedieron a este espacio con más regularidad tuvieron un mejor desempeño en la asignatura, como se puede evidenciar en las notas finales (Apéndice F) y en la nota parcial del corte número 3, correspondiente a la escritura de la ponencia.

La dinámica que se llevó a cabo en las revisiones consistió en la escritura de un apartado de la ponencia, seguido de un espacio de tutoría para realizar la correspondiente revisión. Los comentarios se realizaron tanto a la forma como al contenido, priorizando el contenido sobre la forma. Una vez realizados los comentarios o las sugerencias se dio paso a las reformulaciones.

Para la planificación se usó el material de apoyo "instructivo ponencia" elaborado por el docente del aula (Apéndice G). Bajo este modelo los estudiantes organizaron un bosquejo de lo que debería contener cada apartado según su tema específico. Se propuso la organización previa para que, llegado el momento de la redacción no tuvieran problemas de bloqueos o de no saber cómo dar continuidad temática al escrito. Por ejemplo, en la Figura 1 se muestra un bosquejo del apartado introductorio que elaboró la autora de P2, a partir del material de apoyo. Para la revisión de los apartados introductorios se tuvo en cuenta que se establecieran de manera clara

los objetivos de la investigación, la justificación o la vacancia dentro del campo disciplinar, los antecedentes, la distinción del enfoque teórico y la metodología.

Figura 1

Bosquejo de apartado introductorio P2



La elaboración de planes textuales no es útil únicamente para el estudiante, sino para que el docente pueda realizar el seguimiento oportuno al trabajo, aunque es probable que en la redacción se modifique, ya que a medida que se construye el texto pueden surgir nuevas ideas, que se encuentren nuevos hallazgos, o se delimite el tema. Un ejemplo sería el caso del plan textual de los resultados que se planteó para la ponencia 3 (Figura 2), allí se puede observar que inicialmente se presentaban cuatro hallazgos y que el número dos en realidad correspondía a la representación gráfica de los datos de los dos últimos. En la versión final, se identifican tres hallazgos, manteniéndose el primero y los dos últimos, como en el planteamiento inicial y se optó por organizador gráfico una tabla.

Figura 2

Bosquejo de la sección de resultados P3

Pronominalización en artículos científicos

Ponencia

Organización resultados**Hallazgo 1**

Contextualización pronominalización y tipos que existen.

Hallazgo 2

Gráfico de frecuencia: pronominalización más y menos usada en artículos científicos.

Hallazgo 3

Análisis de la pronominalización más utilizada.

Hallazgo 4

Análisis pronominalización menos utilizada.

En relación con la metodología, se planteó a modo de lista de chequeo las siguientes preguntas: ¿qué tipo de investigación fue realizada?; ¿cuál fue el enfoque utilizado?; ¿cuál fue el método?; ¿cuál fue el corpus?, ¿cuáles eran sus características?; y ¿cuáles fueron las fases de ejecución? Se sugirió que el apartado tuviera una extensión de entre uno y dos párrafos y que la información fuera clara y concisa; sin excluir datos relevantes para la validez de los resultados. En la Figura 3 se muestra uno de los apartados metodológicos elaborados bajo esta consigna.

Figura 3

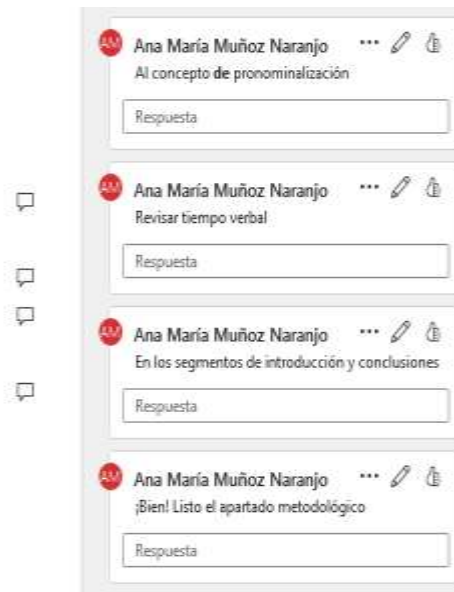
Borrador de segmento metodológico P3

Sánchez, 2014), de estas concepciones obtuvimos los parámetros que nos permitieron analizar los resultados. También, extrajimos la pregunta detonante de esta investigación: ¿cuál es el tipo de pronominalización más utilizada en los artículos científicos?

Para responder a esta pregunta utilizamos una metodología cualitativa documental y cuantitativa descriptiva. En primer lugar, nos acercamos al concepto pronominalización a través de la consulta bibliográfica que realizamos. En segundo lugar, seleccionamos 6 artículos científicos que engañan por temática la lingüística, e identificamos las pronominalizaciones en la introducción y conclusiones de cada uno. Después, contamos la cantidad de pronominalizaciones y realizamos un cuadro para visualizar los datos obtenidos. Finalmente, realizamos el análisis de estos datos.

Resultados

1. Concepto de pronominalización



Para la escritura de los resultados se empezó por aclarar que el segmento debía ser descriptivo y que tenía por finalidad exponer los hallazgos de la investigación. Se recordó la tarea propuesta de elaborar tablas u otros organizadores gráficos para presentar la información de manera ordenada y lo más limpia posible, de manera que los estudiantes adquirieron el compromiso de realizar un primer borrador bajo estas sugerencias. En el siguiente espacio de tutoría se revisó el documento y se identificaron y señalaron las áreas de mejora a través de comentarios específicos para orientar los ajustes necesarios para cada texto, también se dio el espacio para que ellos manifestaran sus dudas para evaluar si era necesario ofrecer explicaciones o ejemplos adicionales.

En la Figura 4 se muestra uno de los comentarios escritos en uno de los borradores en donde se sugiere relacionar dos variables y se formula una pregunta abierta para que el

estudiante realice inferencias a partir de la información que tiene. La Figura 5 corresponde a la versión final del apartado en donde el autor incluyó la sugerencia. Los comentarios escritos establecen una relación de retroalimentación dialógica “que proveen información al escritor en vistas a orientar su proceso de escritura para que esta se ajuste a estándares de calidad propios de la comunidad discursiva en la que se produce” (Tapia Ladino et al.,2016, p.3)

De este modo, se fomenta la autonomía del estudiante porque exige que sea quien infiera las relaciones que se establecen en el texto o que ajuste y reconstruya sus ideas, lo que en últimas conduce a una autorregulación de su propio proceso de aprendizaje.

Figura 4

Versión A del segmento de resultados P2

Fuente: elaboración propia.

En el primer informe se encontraron 28 conectores textuales, de 11 tipos distintos. Los más usados fueron de tipo contrastivo, esto debido a que uno de los objetivos del laboratorio era determinar diferencias entre dos tipos de azúcar distintos «azúcares reductores y no reductores», por lo tanto, esta elección obedece a la necesidad de argumentar y contrastar por qué resultaban positivos o negativos. En contraste, en el segundo informe se halló un total de 12 conectores, de los cuales solo 2 son contrastivos, causalmente a este informe le fue asignada una nota inferior (3.7) en comparación con el primero (4.7).

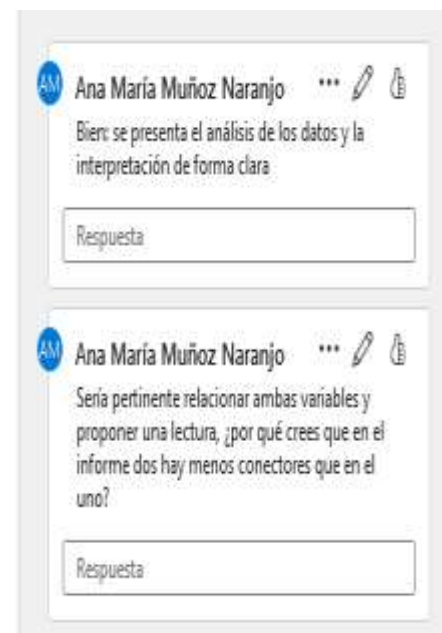


Figura 5*Versión B del segmento de resultados P2*

En el primer informe se encontraron 28 conectores textuales, de 11 tipos distintos. Los más usados fueron de tipo contrastivo, esto debido a que uno de los objetivos del laboratorio era determinar diferencias entre dos tipos de azúcar distintos «azúcares reductores y no reductores», por lo tanto, esta elección obedece a la necesidad de argumentar y contrastar por qué resultaban positivos o negativos. En contraste, en el segundo informe se halló un total de 12 conectores, de los cuales solo 2 son contrastivos, causalmente a este informe le fue asignada una nota inferior (3.7) en comparación con el primero (4.7). La relación entre la calificación y el uso de los conectores puede entenderse desde dos puntos distintos: 1) identificar menos conectores podría representar que en informe número 2 había menos ideas por enlazar que en el número 1; sin embargo, el que las conexiones no sean explícitas no significa necesariamente menos desarrollo; o 2) los autores del informe número 2 aplicaron menos muestras lo que no permitiría, a su vez, contrastar los resultados.

En la versión A se presenta el análisis de los datos observables, se relaciona la cantidad y el tipo de conectores del primer informe, en contraste con el segundo, se interpreta la información y se establece una relación entre el uso de conectores y la calificación obtenida en cada trabajo. En este punto el estudiante ya había hecho una inferencia a partir de la información, pero se mostraba como un hecho y no como una posibilidad: menos conectores igual a peor nota. Al plantearle la pregunta, se invitó al aprendiz a analizar la información y proponer una lectura más amplia y compleja, lo que en últimas se traduce como un razonamiento más crítico que se puede ver en la movida retórica de la versión B.

3.4 Evaluación

Aunque la evaluación fue transversal en todo el proceso de elaboración de las ponencias, este apartado corresponde a la valoración cuantitativa de la tercera y última nota de la asignatura. La fecha estipulada para la entrega del documento fue el martes 28 de noviembre de 2023 a las 8:00 a.m., se requería en presentación impresa y directamente por sus autores. La revisión de los

textos se realizó junto con el docente de la asignatura ese mismo día porque las jornadas de InvEsLec estaban programadas para el 05 y 06 de diciembre, de manera que la información de la propuesta de mesa debía enviarse en el menor tiempo para que los ponentes contaran con el tiempo suficiente para la preparar la presentación oral. De 19 estudiantes matriculados en la asignatura, solo uno no realizó la entrega y doce aprobaron la actividad. Los criterios que se tuvieron en cuenta para la valoración se exponen en la Tabla 4.

Tabla 4

Criterios de evaluación ponencia escrita

Criterios de evaluación documento final:

Pertinencia: el trabajo se articula de acuerdo con las unidades temáticas abordadas en clase.

Estructura: el texto respeta la estructura solicitada. Contiene: preliminares, resumen, palabras clave, introducción, resultados, conclusiones y referencias bibliográficas.

Cohesión y coherencia: el texto demuestra relación entre sus elementos formales, así como unidad temática.

Ortotipografía y normas APA: el texto demuestra un manejo adecuado de los recursos gramaticales y ortográficos de la escritura, así como el correcto uso de las normas APA

Argumentación: se evidencia una postura argumentativa clara y soportada en hallazgos pertinentes

Sobre las pautas para la selección de los textos que conformaron la mesa, se tuvieron en cuenta los siguientes elementos: primero, que el texto reflejara la apropiación de saberes de la asignatura; segundo, que la metodología usada fuese apropiada y justificada en los resultados; tercero, que el autor integrara de manera exitosa la voz ajena y la propia en el discurso; cuarto, que el texto diera cuenta de un proceso; y quinto, que los trabajos seleccionados fuesen de diferentes temas para enriquecer la discusión. De este modo se seleccionaron los trabajos más

sobresalientes para conformar la mesa. Seguido, se determinó que la temática general que agrupaba los trabajos era *Gramática textual en géneros académicos*, de modo que con los ya seleccionados y la temática seleccionada el docente llenó el formulario establecido por el comité organizador del evento para enviar la propuesta.

3.5 Presentación oral

La octava edición de InvEsLec estaba propuesta para el 05 y 06 de diciembre de 2023, pero debido a cuestiones ajenas a los organizadores del evento se suspendió el día 04 de diciembre (Apéndice H). Dado que la cancelación tuvo lugar un día antes de iniciar las jornadas, los alumnos ya habían preparado su presentación oral y el material de apoyo visual.

El día 29 de noviembre se programó un encuentro presencial que tenía por objetivo socializar algunas pautas específicas para la presentación oral (Tabla 5), sin embargo, por eventualidades ocurridas en el campus de la Universidad evacuaron la misma y el espacio se tuvo que reprogramar para el día siguiente. Para evitar imprevistos se determinó que la tutoría se hiciera virtual, allí se conectaron todos los autores, se socializaron las pautas y se compartió la plantilla institucional para que pudieran avanzar en la elaboración de las diapositivas y contar con tiempo suficiente para la respectiva revisión.

Tabla 5

Guía para la presentación oral

Criterios para tener en cuenta en la presentación oral:

1. El discurso debe contar con una estructura definida.

-Introducción: Tema, campo de vacancia, objetivo, metodología

-Resultados: Exposición de los hallazgos y discusión con la teoría

-Conclusiones: Retome de la pregunta u objetivo y evaluación de los resultados (a modo de lista)

2. Brevedad y concisión. Capacidad de síntesis y selección de información (al tratarse de un evento académico se espera que el público haga parte de la comunidad especializada, de modo que la introducción únicamente debe ubicar contextualmente a los participantes, no es necesario exponer definiciones o explicar enfoques teóricos o metodologías) El punto más importante es la presentación de los resultados, la interpretación y discusión de estos.

3. Apoyo visual. Elaborar un instrumento de apoyo visual adecuado.

-Tamaño de letra pertinente

-Cantidad de información necesaria (no más de 12 diapositivas)

-Uso de organizadores gráficos

-Uso adecuado de reglas ortográficas y gramaticales

*Al tratarse de un evento institucional es pertinente usar la plantilla de la Universidad.

4. Relación con el auditorio. Generar atención y conexión con el público: abrir con una pregunta retórica o un dato interesante en relación con el tema. No hacer pausas demasiado largas. Invitar al auditorio a proponer preguntas al finalizar la intervención.

5. Registro oral pertinente: Lenguaje claro y académico: no utilizar palabras coloquiales, pero tampoco tecnicismos innecesarios.

6. Otros aspectos:

-Tono de voz y ritmo adecuados

-Buena presentación personal

-Puntualidad

Se programó un nuevo espacio de tutoría virtual el 04 de diciembre en horas de la mañana para escuchar las cuatro ponencias e identificar puntos a mejorar, a partir de los criterios ya compartidos. Este ejercicio permitió que los estudiantes se involucraran grupalmente al pasar de ser escritores a lectores de sus pares, escuchar y valorar al otro con el objetivo de comentar y

sugerir son competencias que no se promueven a menudo en el aula de clase, ya sea porque el docente desde su perspectiva de evaluación no esté interesado en paradigmas heterogéneos o porque el estudiante no considera que sea su labor dar retroalimentación a sus compañeros, sino que cree que está ahí para ser parte de un público que se dedica exclusivamente a escuchar pero no a valorar. En concordancia con esta perspectiva, Hernández-Sellés et al. (2018) sostienen que la evaluación por pares es una estrategia potencial con la que los estudiantes de educación superior demuestran un compromiso colaborativo. No obstante, es necesario que estas dinámicas sean mediadas por el docente, en este caso tutor, para mantener el rigor del proceso evaluativo y que se valore bajo el principio de la calidad académica.

En horas de la tarde de ese mismo día se informó a través de una comunicación oficial la suspensión del evento debido a acontecimientos de alteración del orden público dentro del campus de la Universidad. No obstante, la comunicación manifestaba que se esperaba efectuar la actividad con los interesados en una próxima convocatoria.

A finales del mes de febrero del 2024 el equipo organizador del evento se contactó con los docentes moderadores de las mesas temáticas y se confirmó que el espacio tendría lugar el 5 y 6 de marzo en el Ágora de la Facultad de Ciencias Humanas. Seguido, se les informó a los estudiantes para confirmar que aún estuvieran interesados en participar.

Se incluyó la mesa en la programación del 06 de marzo (Apéndice I), y fue moderada por el docente de la asignatura. Aunque, la propuesta estaba conformada por cuatro intervenciones, no se llevó a cabo la presentación de *Etiquetas cohesivas en trabajos de grado de literatura* (P4) por motivos personales del autor. En las Figuras 6,7 y 8 se evidencia la participación de los ponentes en la jornada.

Figura 6

Ponencia “Desagentivación en resúmenes de artículos académicos” en InvEsLec VIII (P1)

**Figura 7**

Ponencia “Conectores textuales en informes de biología” en InvEsLec VIII (P2)



Figura 8

Ponencia “Pronominalización en artículos científicos de lingüística” en InvEsLec VIII (P3)

**3.6 Testimonios de los estudiantes**

Con la finalidad de comprender de manera más detallada los alcances y limitaciones del proyecto se realizaron entrevistas semiestructuradas a los participantes de la mesa temática. Esta estrategia permitió conocer sus percepciones y valoraciones en relación con las diferentes etapas del trabajo. La voz de los estudiantes denota los significados que le atribuyen a la experiencia, el papel de la retroalimentación en el proceso y su opinión respecto a la participación en la misma. En este segmento se exponen los principales hallazgos condensados en tres categorías que agrupan tanto percepciones comunes como experiencias particulares.

a) Respecto al proceso de tutoría por otro par estudiantil

Se señala el potencial didáctico que representa esta modalidad de aprendizaje colaborativo que se da a través de una relación asimétrica (el rol de tutor y tutorado derivado del diferente nivel de competencia sobre la materia) y un objetivo común, conocido y compartido” (Durán & Vidal, 2004, p.38). En esta experiencia, se da en la relación entre una estudiante que ya distingue las prácticas lectoescritoras propias del campo disciplinar (últimos niveles del programa) y estudiantes que recién ingresan a dichas prácticas (primeros niveles de formación) en el marco de una consigna establecida en una asignatura.

En este sentido, el acompañamiento del tutor se entiende como una guía para el proceso académico del estudiante, ya que la inserción a nuevas prácticas, con formas particulares del saber y hacer, representan un desafío y, en el caso de no contar con las herramientas y estrategias de aprendizaje adecuadas, una dificultad. A continuación, se presentan algunos comentarios de los estudiantes en los que señalan los principales aportes de esta estrategia:

“Pues yo diría que sobre todo la asesoría durante el proceso, sobre todo cuando uno tenía como dudas respecto a, no sé, por ejemplo, la metodología que uno iba a aplicar y tal vez a veces correcciones, sí”. (P1, 2024)

Este comentario remarca uno de los beneficios que representa la relación asimétrica de los roles de tutor y tutorado, pues un estudiante más avanzado ya ha desarrollado diferentes conocimientos y habilidades con los que el nuevo ingresante recién se está familiarizando, como lo son los procedimientos, técnicas y enfoques que se emplean en investigación. Asimismo, otros testimonios denotaron una perspectiva similar en la que los estudiantes subrayan el beneficio de contar con la orientación de alguien con más experiencia:

Pues yo creo que fue formador. Entonces, pues para mí fue muy importante, más que nada en el hecho de la escritura, que tenía muchos vacíos, al menos en el cambio de escuela o universidad y llevar a cabo la investigación y más que nada todos los datos y demás, fue bastante... me ayudó mucho en mi formación académica. (P2, 2024)

Claro, hacer ese primer, por así decirlo, proyecto de escritura pues me ayudó mucho a impulsar la forma en la que yo tenía de escribir, de redactar. Al empezar a escribir así, siendo de un nivel tan bajo, tener una buena tutora y un buen acompañamiento yo creo que eso me ayudó para los siguientes niveles a desenvolverme mejor en cuanto a la escritura. (P4,2025)

El primer comentario coincide con el expuesto anteriormente porque menciona aspectos relacionados al abordaje metodológico, pero además resalta la brecha existente entre la educación media y la superior, lo que también se percibe de manera menos explícita en el segundo segmento. Estas concepciones de disparidad tienen origen porque la transición de un nivel de formación a otro representa desafíos y dificultades para los alumnos nuevos, ya que están habituados a las prácticas escolares y a las formas de leer y escribir propias de la educación media, lo que incluso afecta a estudiantes que ya dominan los procesos lectoescritores. Es en este punto en el que la figura de acompañamiento por parte de un compañero más avanzado cobra sentido, primero, porque ha pasado recientemente por la misma experiencia y conoce de primera mano las dificultades que se presentan, segundo, porque al pertenecer al mismo campo de estudio puede proveer estrategias, recursos y conocimientos que haya adquirido en el camino de formación que el novato empieza a recorrer, esto ubica a la figura del tutor en el lugar de un mediador del proceso de aprendizaje.

Por otra parte, la asesoría personalizada facilita el trabajo del alumno porque la retroalimentación constante garantiza cierto nivel de calidad en los trabajos y porque la cooperación del tutor vista desde la orientación, acompañamiento y retroalimentación, se traduce en un apoyo con el que habitualmente no cuenta el estudiante en el desarrollo de consignas, como se puede ver en el siguiente comentario:

“Lo más valioso fue no solamente en cuestiones de las notas, sino también en la formación estudiantil y en la experiencia, yo supongo yo y pues como lo dije anteriormente, no solamente eran las materias escritura de textos, sino en otras materias como narrativa y demás que eran materias que también estaban haciendo como mucha presión ahí, entonces como que era muy significativo.” (P2,2024)

Según Cifuentes, Guzmán y Santelices (2022) uno de los principales retos señalados por los estudiantes, que pasan por la transición de los estudios iniciales a los profesionales, fueron los cambios en las tipologías de los textos escolares, el nivel de complejidad de los contenidos curriculares, la exigencia de trabajo independiente, la gestión del tiempo y el desconocimiento de estrategias de estudio. Estas dificultades, en los casos más críticos, pueden ser causal de deserción o generar barreras de aprendizaje para los alumnos. Lo anterior apoya la lógica de los potenciales formativos del acompañamiento por un par estudiantil más avanzado y que se pueden rastrear en esta propuesta a través del aspecto procesual y organizado del desarrollo de las diferentes etapas

b) Respecto a la contribución de la retroalimentación en el proceso de escritura

La retroalimentación entre pares constituye un aporte significativo en el proceso de escritura, ya que propicia un escenario en que el escritor confronta su texto a la valoración de un lector que no lo evalúa desde la perspectiva habilitadora, que sí está establecida en las dinámicas

de la relación docente-alumno, sino desde una mirada formativa, lo que flexibiliza la interacción, aunque esto podría representar una dificultad pues el tutorado podría prescindir de las valoraciones del tutor porque no lo considera una autoridad en la materia. No obstante, dadas las características asimétricas que se dan en este contexto el estudiante novato asumió la retroalimentación como un recurso para visibilizar aspectos de mejora, lo cual se refleja en los testimonios:

Pues muchas veces, pues siento que sirve para mejorar el texto, lo que uno había escrito, que por ejemplo cuando uno lo escribe y ya está acostumbrado a leerlo no se da cuenta de muchos errores que puede tener y la tutoría sirvió precisamente para eso, para darse una cuenta de los errores y corregirlos. (P1,2024)

claro, si había errores puntuales, no sé, partes del texto que, pues estaban quizás en un desorden estructural y pues la asesoría sirvió pues para pulir mejor el texto, creería yo (P4,2025)

Pues yo tomé en cuenta todo lo que me decías, entonces como que siempre la retroalimentación era muy importante para mí. (P2,2024)

Las apreciaciones de los estudiantes permiten identificar diferentes contribuciones del proceso de retroalimentación que van desde orientar una estructuración más definida al texto hasta hacer evidentes errores que se escapan de una revisión individual. En relación con lo anterior, Carlino (2008) establece que “los escritores-alumnos aprenden a tomar sugerencias de los lectores no como algo que debe cumplimentarse por acatamiento de autoridad, sino comentarios a examinar y a evaluar” (p.23). Desde esta perspectiva, la retroalimentación se convierte en una oportunidad de mejora del texto y permite que el estudiante tome un rol activo

de acción y autorregulación, en donde decide qué aspectos mejorar o puntualizar a la sugerencia del tutor.

c) Respecto a la relación tutor-alumno en comparación a docente-alumno

Docencia y tutoría entre pares se constituyen como formas de orientación que se enmarcan dentro del espectro educativo desde diferentes matices. Mientras la primera destaca desde su experticia, la transmisión de saberes y la evaluación académica, la segunda propicia la construcción de saberes compartidos, el diálogo y la cercanía. Esto se da, principalmente porque esta última “está dada por el rol de estudiantes de ambos participantes, lo cual puede aminorar la distancia que caracteriza las relaciones entre docente y alumno, y permitir un clima más tranquilo y de confianza” (López-Higuera et al., 2017, p.169). Aspectos como el tipo de comunicación, el nivel de conocimiento e incluso la relación jerárquica propician un ambiente mucho más flexible entre tutor par y estudiante, que se puede evidenciar desde la voz de los estudiantes:

Yo siento que la relación de tutor-estudiante fue mucho más cercana que con docente-estudiante, debido que muchas veces, o al menos en mi caso, no siento que pueda llegar a profundizar mucho con un docente respecto a más cosas aparte de las clases o al menos en cuestión de dudas y demás también me da un poco de pena en mi caso por el tiempo del profesor porque no quisiera incomodar. En el caso de la relación tutor-estudiante pues siempre es mucho más cercano y el vínculo se siente más genuino porque en un ambiente más inmediato ellos también pueden llegar a pasar por las mismas situaciones o han pasado por las mismas situaciones por las que uno está pasando, entonces se siente mucho más genuino y cercano y también es conocer en parte la perspectiva del tutor respecto al docente y la experiencia (P2,2024)

Yo creo que es mucho más personal, o sea, yo diría que es más flexible, porque también es una cuestión de tiempo porque como tal con la relación docente-estudiante no hay mucho tiempo que digamos extra por fuera del currículo, de la clase. Entonces es bastante diferente y yo diría que en cuanto a proyectos es mucho mejor tutor-estudiante (P4, 2025)

En estos fragmentos, se denota una de las características mencionadas y atribuidas a la relación docente-alumno: la relación jerárquica. Esta connotación no está necesariamente marcada por comportamientos o actitudes que los maestros hayan establecido con los estudiantes sino porque son propias del rol que cada uno ejerce en el campo educativo. Los estudiantes ven al cuerpo profesoral como actores aislados de su entorno y sus preferencias, aunque ambos hagan parte del mismo contexto, sus roles están bien definidos y marcados por el tipo de comunicación que establecen, por el carácter de las interacciones y por su nivel de conocimiento. Respecto con este último se puede contrastar el siguiente comentario:

Pues diría que la relación docente-estudiante sirve sobre todo para fomentar o ahondar en aspectos teóricos y la relación tutor-estudiante sobre todo como para cosas más prácticas del trabajo. (P1,2024)

El nivel de conocimiento del docente es especializado, producto de una trayectoria académica y profesional amplia, mientras que el del tutor es intermedio y se sitúa en un plano de aprehensión mucho más próximo.

En suma, tanto el docente como el tutor aportan significativamente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, aunque en ocasiones de formas bastante diferenciadas, pero mayormente complementarias. Mientras el maestro aporta desde su experticia y el conocimiento de las formas, el par estudiantil lo hace a través de un acompañamiento cercano, desde su propia experiencia de aprendizaje. En lugar de establecer estos roles como figuras opuestas, se deben remarcar como partes complementarias completamente imbricadas en el quehacer educativo.

4. Conclusiones

El objetivo de la asignatura Escritura de textos académicos universitarios más allá de reconocer los diferentes tipos de textos, busca que los estudiantes adquieran conciencia de las prácticas de escritura académico científicas presentes en las comunidades discursivas propias de sus áreas de estudio, de cómo se construye y se organiza el sentido de los textos. Para ello, se abordaron diversos contenidos: aspectos morfosintácticos, superestructura textual, argumentativa y características del discurso académico científico, especialmente de la ponencia académica en vista de la elaboración de una como proyecto final de la asignatura. En ese sentido, no solo se abordaron contenidos teóricos en el curso, sino que se emplearon como herramientas fundamentales para la enseñanza de prácticas discursivas académicas. Asimismo, desde la práctica docente se realizó un acompañamiento en la elaboración de la ponencia, a través de tutorías consensuadas con los estudiantes.

El acompañamiento y las tutorías estuvieron enfocadas en discutir y reflexionar sobre los distintos niveles textuales y guiar a los estudiantes en los diferentes momentos del proceso de redacción. Así, cada uno presentaba, en las reuniones acordadas previamente, el borrador de la ponencia. Este espacio, no evaluable, permitía realizar una revisión sustantiva de los diferentes

avances, así como realizar las respectivas orientaciones y correcciones que les permitía desarrollar y mejorar las ideas que los tutorados pretendían desarrollar. Para ello, se procuró ir más allá de los aspectos superficiales de la composición y dirigir las asesorías en el análisis de la estructuración global del texto, confrontando el proceso cognitivo de escritura de los estudiantes mediante una adecuada retroalimentación de cada una de las etapas en la elaboración del trabajo final. Una herramienta indispensable en el acompañamiento fueron las preguntas guiadas, tales como “¿qué querías lograr con esta idea?, ¿cómo puedes sustentar este argumento?, ¿qué evidencias apoyan esta afirmación? ¿cómo se relaciona esta idea con la del párrafo anterior?, etc.”, que permitían a los estudiantes analizar y evaluar el desarrollo de sus habilidades escriturales, involucrándose más en su proceso cognitivo, dando lugar a la redacción de párrafos más coherentes y sólidos. Asimismo, el modelo de preguntas abiertas suscitó una interacción activa entre tutor-alumno a través de la discusión y el intercambio de ideas, lo que permite señalar que la instrucción dialógica fue una estrategia eficaz en el proyecto.

Por otro lado, el hecho de que los avances presentados no eran evaluados y las tutorías eran personalizadas, permitía suscitar un ambiente más espontáneo y flexible en el que podían manifestar sus dudas sin temor a ser juzgados. Los resultados se podían evidenciar en sus procesos de escritura, conceder un lugar al error les permitía reconstruir sus premisas y afianzar sus argumentos. Esta estrategia sin duda responsabiliza al estudiante su propio aprendizaje y rescata la importancia de la voz autoral, proporcionando estrategias que le permitan potenciar y desarrollar sus ideas. Esta práctica permite visibilizar unos de los problemas más recurrentes en el aprendizaje de la escritura: la evaluación y la corrección. Si bien los alumnos ingresan a la universidad con ciertas bases, las múltiples dificultades que presentan, especialmente, al inicio de su carrera universitaria son un claro ejemplo de que su base de conocimientos no es suficiente

para responder a las exigencias académicas de la universidad. Por ende, no se puede considerar la escritura de textos académicos como un conocimiento tácito, pues corresponde a una nueva cultura académica que enfrenta el estudiante. Así, las tutorías suponen uno de los caminos que permite afrontar dichas dificultades, una práctica que se aleja de la evaluación tradicional en la que solo se reconoce el error, por el contrario, prioriza la experiencia de aprendizaje. La alfabetización académica como un proceso permanente le permite al estudiante no solo aprender contenidos conceptuales, sino apropiarse y transformar el saber mismo a través de la escritura, proporcionando herramientas que le permitirán progresar, de manera autónoma, durante todo su trayecto de formación.

Por otra parte, se destaca que la participación en un evento de difusión académica de manera temprana le permite al nuevo ingresante no solo acercarse a las prácticas científicas propias de su campo disciplinar, sino participar y posicionarse en ellas. A su vez, el rigor académico de estos espacios exige que el estudiante se esfuerce mucho más de lo que lo haría únicamente escribiendo desde una función habilitante y a menudo ese esfuerzo se traduce en la transformación de nuevo conocimiento.

La experiencia en la práctica docente permite destacar algunos aspectos. El proceso de escritura de un texto académico permitió desnaturalizar lo obvio, la percepción de la escritura como una habilidad que se adquiere una vez. En general, los estudiantes presentaron múltiples dificultades, pues sus experiencias en torno a lo escrito estaban relacionadas especialmente con el registro de información y la elaboración de talleres o actividades de aula. Sin embargo, la escritura rebasa estas prácticas, requiere múltiples lecturas con un objetivo adicional al de saber solamente qué dice el texto y qué propone el autor, los estudiantes deben tener la capacidad de identificar, seleccionar y jerarquizar la información más pertinente que le permitan consolidar

una base teórica con la cual puedan sustentar y desarrollar sus propias ideas. Este desafío cognitivo no solo ayuda a mejorar las habilidades de lectoescritura, sino que también supone los inicios de un futuro investigador autónomo y un paso más a la construcción del pensamiento crítico.

Con este proyecto se tuvo la oportunidad de vivir una experiencia distinta a la que habitualmente se tiene en la praxis de las licenciaturas en el país, donde generalmente se desarrollan las prácticas pedagógicas en la educación primaria, básica y media. Trabajar con estudiantes de primeros niveles universitarios suscitó una reflexión metacognitiva que, desde una mirada personal, difícilmente se pudo dar en otro contexto de formación. En el camino de enseñanza se fue entretejiendo un espacio de aprendizaje distinto al desarrollado a lo largo de la carrera, más crítico y autorregulado, consciente de que el futuro licenciado debe ser capaz de mediar no solo los procesos de aprendizaje de sus alumnos, sino también los suyos.

La reflexión germinada a lo largo de la práctica docente evidencia la necesidad de profundizar en las herramientas y estrategias para mejorar las habilidades de escritura de los estudiantes universitarios, especialmente en los primeros semestres, puesto que estas interfieren en la calidad académica de toda su formación. Así, proporcionar las herramientas necesarias desde un inicio, de manera oportuna, no solo permite al estudiante incorporarse de manera competente a esa nueva cultura académica, sino que contribuye a la prevención de deserción académica y reprobación de asignaturas suscitada por la carencia de habilidades de escritura que demanda la universidad.

La presentación de la mesa temática posibilitó que los estudiantes atendieran a una función empoderadora de la escritura que les permitió posicionarse como futuros investigadores críticos y capaces de aportar al estudio de su campo disciplinar. Por su parte, las tutorías

orientaron a los estudiantes en el aprendizaje de las tareas propias de la investigación en su disciplina. Un acierto significativo fue que la retroalimentación se constituyó como una práctica formativa y no correctiva, que en la discusión e intercambio de ideas suscitó la reflexión y la generación de nuevos conocimientos. Asimismo, la escritura gradual de los textos permitió realizar procesos de metacognición al llevar al estudiante a preguntarse por su propio aprendizaje.

No obstante, también se identificaron limitantes que condicionaron el desarrollo del proyecto. Se esperaba mayor participación de los estudiantes en las tutorías, ya que algunos solo acudieron al acercarse la fecha de entrega de la consigna y esto no permitió realizar una valoración más representativa del acompañamiento brindado por la tutora. Un desacierto consistió en no establecer un mecanismo estructurado de seguimiento del proceso tutorizado con el fin de evaluar el impacto, los avances y dificultades de este de forma más detallada y rigurosa. También, al establecer los encuentros presenciales en su mayor parte de la retroalimentación fue oral, de manera que no se contaba con suficientes comentarios escritos para nutrir la discusión respecto a este aspecto.

Finalmente, se reconocen las estrategias institucionales que la Universidad Industrial de Santander promueve para contribuir en la formación integral y el éxito académico de sus estudiantes, principalmente movilizadas por el programa SEA Lenguaje⁷ y los proyectos o actividades de extensión propuestos por diferentes dependencias académicas. Sin embargo, la alfabetización como proceso implica una formación continua que difícilmente se puede llevar a cabo porque estos recursos se proponen desde una visión remedial y aislada que busca superar

⁷ Programa del Sistema de Excelencia Académica que promueve el hábito y gusto por la lectura y la habilidad en comunicación escrita de los estudiantes de la UIS.

deficiencias originadas en la educación primaria y media e introducir a los nuevos ingresantes en los géneros discursivos de la educación superior, pero que no da cuenta de que estas prácticas son situadas, permanentes y progresivas, lo que sitúa estos esfuerzos como insuficientes. La lectura y escritura en la educación superior supone desafíos y exigencias propios de ese nivel de formación, por tanto, deben existir estrategias institucionales que le ayuden al estudiante a desarrollar las habilidades necesarias para afrontarlos. En este sentido, se propone que la Universidad, atendiendo a uno de sus fines sustanciales como lo es la formación de profesionales de alta calidad, cree una política institucional en la que se incluya las prácticas de lectura y escritura como eje transversal en el currículo. Asimismo, se plantea como estrategia transicional, la institucionalización de las tutorías por pares en las asignaturas de *Lectura de textos académicos universitarios* y *Escritura de textos académicos universitarios*, con el fin de disminuir la brecha entre la transición de la educación media a la superior y la creación de espacios institucionales de apoyo permanente donde los estudiantes puedan recibir orientación sobre sus prácticas de lectura y escritura, de acuerdo al campo disciplinar de su programa de formación.

Fuentes primarias

Programa de asignatura Escritura de textos académicos universitarios

| | | | | |
|---|------------------------|---|-------------------------------|----------------|
| UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER | | | | |
| ESCUELA DE IDIOMAS | | | | |
| Licenciatura en Literatura y Lengua castellana | | | | |
| ESCRITURA DE TEXTOS ACADÉMICOS UNIVERSITARIOS | | | | |
| Código: 28551 | | Número de créditos: 3 | | |
| Intensidad horaria semanal | | Requisitos: Lectura de textos académicos universitarios (28546) | | |
| TAD | | | | TI 5 |
| Teóricas: 2 | Prácticas: 2 | | | |
| Talleres: | | Laboratorio: | Teórico-práctica: X | |

Justificación

Con la asignatura Escritura de textos académicos universitarios se busca continuar la introducción de los estudiantes a las “prácticas letradas académicas” (Lea & Street, 2006) o literacidades académicas en la carrera que han elegido. La escritura se aborda como una práctica sociocultural, central en el desempeño tanto en la vida universitaria como en la futura vida profesional. En ese sentido, no se trata solamente de enseñar técnicas de escritura académica o de revisar clasificaciones de tipos de textos, sino de adquirir conciencia en la práctica sobre las demandas y funciones de la escritura académico-científica en las comunidades discursivas (Hyland, 2009) específicas.

Aunque cada una de las áreas especializadas debe orientar el proceso escritural, con esta asignatura también se busca orientar al estudiante en la producción de textos escritos universitarios a partir del abordaje de los elementos comunes a la escritura académica, con el fin de brindarle instrumentos para producir textos en las demás asignaturas del currículo. En este sentido, el curso aborda los denominados “géneros de formación”, es decir, géneros específicos para la enseñanza, construcción y evaluación del conocimiento de quienes ingresan a las culturas disciplinares (Nesi & Gardner, 2012).

Propósitos de la asignatura

Los propósitos específicos corresponden a las funciones que cumplen simultáneamente las prácticas letradas académicas (Lillis & Scott, 2007; Lea & Street, 2006; Navarro, 2018) al inicio de la educación superior:

1. Propósito epistémico: enseñar a escribir para aprender los saberes, enfoques y discusiones básicas del campo disciplinar elegido.
2. Propósito retórico: enseñar a escribir para aprender el metalenguaje y los procedimientos discursivos propios del campo disciplinar elegido.
3. Propósito crítico: enseñar a escribir para aprender a reconocer juicios ajenos y a construir argumentalmente puntos de vista propios acerca de problemáticas sociopolíticas ligadas con la profesión elegida.
4. Propósito expresivo: enseñar a escribir para aprender a buscar una voz autoral personal, manifestar su subjetividad y proyectar su identidad profesional.

5. Propósito habilitante: enseñar a escribir para aprender a acreditar o demostrar el dominio de los saberes disciplinares adquiridos o por adquirir en su carrera.

Competencias

1. Cognitivas

1.1 Reconocer el ámbito disciplinar dentro del cual el texto y la escritura académica son objetos de estudio, para interrogarlos analíticamente e insertarlos en el ámbito investigativo de las ciencias del lenguaje.

1.2 Diferenciar metalingüísticamente los usos de la lengua y las demandas comunicativas en la educación superior, para contrastarlos con las etapas anteriores de su trayecto escolar.

2. Procedimentales

2.1 Poner en práctica modelos sistemáticos de producción textual en las asignaturas de su carrera profesional, para llevar a cabo ejercicios de escritura con complejidad creciente.

2.2 Incorporar estrategias de escritura académica para la elaboración de textos disciplinares.

3. Actitudinales

3.1 Autorregular las acciones y procedimientos requeridos para comunicarse por escrito en los entornos académicos y científicos de su carrera profesional.

3.2 Valorar las funciones e implicaciones de la escritura en su formación universitaria y en su futuro quehacer profesional, con el fin de que sean incorporadas a sus prácticas formativas.

Contenidos

Unidad 1. Ámbito disciplinar del estudio del texto

- 1.1 La lingüística, los niveles formales de la lengua y sus unidades
- 1.2 La escritura académica en los estudios universitarios
- 1.3 Los géneros textuales escritos en la educación superior
- 1.4 El léxico académico y la terminología especializada

Unidad 2. Lingüística del texto escrito

- 2.1 Principios de textualidad
- 2.2 Cohesión y coherencia textuales
- 2.3 Anáforas y nominalizaciones
- 2.4 Progresión textual y enlaces
- 2.5 Secuencias textuales prototípicas
- 2.6 Macroestructuras y superestructuras

Unidad 3. Retórica del discurso referido

- 3.1 Polifonía y voz autoral en el discurso académico
- 3.2 Recursos retóricos de posicionamiento y compromiso
- 3.3 Estilos directo, directo libre, indirecto e indirecto libre
- 3.4 Formatos de presentación de citas

3.5 Tipos de plagio

Estrategias de enseñanza y aprendizaje

Se opta por un modelo de instrucción dialógica (Skidmore & Murakami, 2016), fundamentado en tres técnicas principales:

1. El planteamiento constante de preguntas abiertas por parte del profesor y directas a los estudiantes.
2. Integración paulatina de las respuestas obtenidas por parte de los estudiantes en el planteamiento de nuevas preguntas, y
3. Posibilidad de ajustar permanentemente el tópico de la discusión, de acuerdo con los intereses de los estudiantes que el profesor vaya detectando.

El curso tiene un componente práctico central, que se traduce en la ejercitación en el aula (trabajos de formulación y reformulación de fragmentos textuales, propios y ajenas), a veces en colaboración y otras veces individualmente. Desde la pedagogía del género discursivo, se tendrán en cuenta las cuatro etapas procedimentales para la elaboración textual: negociación del campo, deconstrucción textual, construcción conjunta y construcción independiente (Martin & Rose, 2012). El trabajo final integrará el aprendizaje de las unidades de contenido a través de una práctica de escritura académica con anclaje disciplinar, basados en el modelo de orientación

de escritura colaborativa e interdisciplinar (Natale y Stagnaro, 2016) entre profesores de dos asignaturas del mismo semestre académico.

Sistema de evaluación

Criterios cognitivos de evaluación

- Análisis, interpretación y argumentación de sus puntos de vista.
- Elaboración escrita de definiciones y secuencias explicativas.
- Precisión conceptual en la escritura de reporte del conocimiento.

Criterios procedimentales de evaluación

- Elaboración de esquemas mentales y recursos audiovisuales.
- Problematización y explicación de hechos observados en las situaciones de aula.
- Diseño de tareas, actividades y ejercicios propuestos que responden a necesidades de aprendizaje.

Criterios actitudinales de evaluación

- Participación en el desarrollo de las clases presenciales.
- Cumplimiento, puntualidad y actitud favorable durante el curso.
- Responsabilidad y compromiso en cada una de las actividades de aprendizaje planteadas.

Evaluación cuantitativa:

Primera nota parcial (30%): parcial escrito teórico, sobre los conceptos trabajados en la primera unidad de este curso.

Segunda nota parcial (30%): parcial escrito teórico-práctico, sobre los temas trabajados en las unidades 2 y 3 de este curso.

Tercera nota parcial (40%): ponencia escrita. Las instrucciones para su elaboración (género, extensión, tema, normas de presentación, etc.) se ofrecerán al iniciar la segunda mitad del curso.

Bibliografía

- Adam, J. M. (1999). *Linguistique textuelle: Des genres de discours au textes*. Nathan.
- Adam, J. M. (2011). *A Lingüística Textual. Introdução a la Lingüística Textual*. Cortez Editora.
- Bazerman, Ch. (2012). *Géneros textuales, tipificación y actividad*. Benemérita Autónoma de Puebla.
- Beaugrande, R. y Dressler, W. (1997). *Introducción a la Lingüística del Texto*. Ariel.
- Berrendonner, A. et Reicheler-Begelin, M. (eds.) (1995). *Du syntagme nominal aux objets-de-discours: SN complexes, nominalisations, anaphores*. Université de Neuchâtel.
- Blanche-Benveniste, C. (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Gedisa.
- Bosque, I. y Demonte, V. (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Tres tomos. Espasa.

- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel.
- Ciapuscio, G. (1994). *Tipos textuales*. Eudeba.
- Domínguez, N. (2016). *Organizadores del discurso*. Arco/Libros.
- Ferreiro, E. (Comp.) (2002). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Gedisa.
- Fuentes, C. (2000). *Lingüística pragmática y Análisis del discurso*. Arco Libros.
- Halliday, M. & Hasan, R. (1976). *Cohesión in english*. Longman.
- Hyland, K. (2009). *Academic Discourse. English in a global context*. Continuum.
- Koch, I.G.V. (2004). *Introdução à Lingüística Textual*. Martins Fontes.
- Koch, I.G.V. (2009). *As tramas do texto*. Nova Fronteira.
- Lea, M., & Street, B. V. (2006). The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications. *Theory into Practice*, 45(4), 368-377.
- Lillis, T., & Scott, M. (2007). Defining Academic Literacies Research: Issues of Epistemology, Ideology and Strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 5-32.
- López Alonso, C. (2014). *Análisis del Discurso*. Síntesis.
- López Samaniego, A. (2014). *Las etiquetas discursivas: cohesión anafórica y categorización de entidades del discurso*. EUNSA.
- Martin, J. R., y Rose, D. (2012). *Learning to write. Reading to learn*. Equinox.
- Martínez, M. C. (2015). *Análisis del Discurso. Cohesión en español* (4ª ed.). Univalle.
- Montolío, E. (2001). *Conectores de la lengua escrita*. Ariel.
- Natale, L. y Stagnaro, D. (2018). *La lectura y la escritura en las disciplinas: lineamientos para su enseñanza*. UNGS.

- Navarro, F. (2018). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. En: M. Alves & V. Iensen (Eds.), *Formação de professores: Ensino, linguagem e tecnologias* (pp.13-49). Editora Fi.
- Nesi, H. & Gardner, S. (2012). *Genres across the Disciplines. Student Writing in Higher Education*. Cambridge University Press.
- Olave, G., Cisneros, M. y De la Cruz, I. (2020). *Cómo citar. Manual de escritura del discurso referido*. Ecoe ediciones.
- Orlandi, E. P. (2009). *O que é linguística*. Brasiliense.
- Parodi, G. y Burdiles, G. (Eds.) (2015). *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales. Géneros, corpus y métodos*. Ariel
- Real Academia Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Tres tomos. Espasa.
- Saussure, F. (2007). *Cours de linguistique générale*. Payot. Original de 1916.
- Saussure, F. (2004). *Escritos sobre lingüística general*. Gedisa.
- Serrano, M. J. (2006). *Gramática del discurso*. Akal.
- Shiro, M., Charaudeau, P. y Granato, L. (Eds.) (2012). *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis*. Iberoamericana.
- Skidmore, D. & Murakami, K. (2016). *Dialogic Pedagogy*. Multilingual Matters.
- Van Dijk, T. (2005). *Estructura y Funciones del Discurso* (14a ed. actualizada). Siglo XXI.^[1]_{SEP}
- Volóshinov, V. (2009). Planteamiento del problema del discurso ajeno. En *El marxismo y la filosofía del lenguaje* (pp. 182-221). Ediciones Godot. Original publicado en 1929.

Entrevistas

Transcripción entrevista 1 (P2):

I: Una vez leído el consentimiento, damos paso a la primera entrevista.

I: ¿Cuáles fueron los retos iniciales que tuviste en el proceso de escritura o en el proceso de investigación?

E1: El reto inicial que tuve para escribir fue la cuestión del corpus, primero fue eso y ya después más que nada buscar unas teorías respecto a los conectores y además cosas para reforzar la ponencia.

I: ¿Cómo describiría la forma en que este proyecto la acompañó en el proceso de escritura de su ponencia?

E1: Pues yo creo que fue formador. Entonces, pues para mí fue muy importante, más que nada en el hecho de la escritura, que tenía muchos vacíos, al menos en el cambio de escuela o universidad y llevar a cabo la investigación y más que nada todos los datos y demás, fue bastante... me ayudó mucho en mi formación académica.

I: ¿Cuál considera que fue la utilidad de las asesorías y orientaciones de la practicante en el proceso de escritura?

E1: ¿Cómo otra vez?

I: ¿Cuál considera que fue la utilidad de las asesorías y orientaciones de la practicante en el proceso de escritura?

E1: Fue bastante útil, no solamente para la materia de escritura de texto, sino también para las demás materias, pero sobre todo en la escritura de textos, al menos hubo un acompañamiento mucho más constante y más riguroso.

I: ¿De qué forma contribuyó el proceso de retroalimentación recibido por la practicante en su proceso de escritura?

E1: Pues yo tomé en cuenta todo lo que me decías, entonces como que siempre la retroalimentación era muy importante para mí.

I: ¿Qué fue lo más valioso del acompañamiento recibido y qué recomendaría para mejorar el proceso?

E1: Lo más valioso fue no solamente en cuestiones de las notas, sino también en la formación estudiantil y en la experiencia, yo supongo yo y pues como lo dije anteriormente, no solamente eran las materias escritura de textos, sino en otras materias como narrativa y demás que eran materias que también estaban haciendo como mucha presión ahí, entonces como que era muy significativo.

Y recomendación...

nada, hiciste todo bien.

I: ¿Los resultados de su ponencia reflejan el apoyo que recibió de la practicante, ¿de qué manera?

E1: Sí, sí lo reflejan, pues primero por la nota, cuatro nueve, y también por el hecho de asistir a la misma ponencia, entonces el hecho de estar ahí y presentar la ponencia y todo lo que se había trabajado, pues bastante fue un buen reflejo de eso.

I: ¿En qué etapa el proceso de investigación cree que contribuyó más la practicante?

E1: Primero, en la recolección de datos, en buscar los informes de las notas de las carreras y la parte de los análisis de datos.

I: ¿Considera que desde las asignaturas del plan de estudios del currículo se apuesta a la difusión o cree que los trabajos que se hacen en el aula de clases son únicamente con fin o con función habilitadora, es decir, aprobar o no aprobar la asignatura?

E1: Depende mucho de la materia y del docente, porque en algunas situaciones los docentes solamente nos ponen trabajos con el fin de aprobar y ya la materia y pues no creo que en muchos casos ellos incluso se toman el tiempo de revisarlo, sin embargo, al contrario, muchos de los profesores apoyan los trabajos tanto que a uno lo motivan a difundirlo o al menos lo toman de buena manera los trabajos que se hacen. Entonces yo siento que depende mucho de las asignaturas, pero también hay un gran auge que solamente son para aprobar o no la asignatura dejando de lado como la cuestión investigativa de por sí.

I: ¿Cree que en la universidad o en las diferentes asignaturas los docentes están abiertos a esos espacios de tutoría o siente que son pocos?

E1: yo siento que en realidad los profesores no se toman el tiempo en sí de hacer este tipo de tutorías, en realidad mi única tutoría fue en la escritura de textos académicos de resto nunca había tenido una tutoría y pues sí es un poco complicado porque los docentes nunca llevan a alguien para que refuercen, incluso hay docentes muy difíciles de pasar o que realmente a uno le dan mucha carga académica y pues no se preocupan por ese tipo de cuestiones como de tener un apoyo real de alguien con más experiencia entonces en la universidad en cualquier asignatura en realidad los docentes no les importan ese tipo de tutorías o espacios para mí.

I: ¿Cómo describiría la relación tutor-estudiante en comparación docente-estudiante?

E1: Yo siento que la relación de tutor-estudiante fue mucho más cercana que con docente-estudiante, debido que muchas veces, o al menos en mi caso, no siento que pueda llegar a profundizar mucho con un docente respecto a más cosas aparte de las clases o al menos en cuestión de dudas y demás también me da un poco de pena en mi caso por el tiempo del profesor porque no quisiera incomodar. En el caso de la relación tutor-estudiante pues siempre es mucho más cercano y el vínculo se siente más genuino porque en un ambiente más inmediato ellos también pueden llegar a pasar por las mismas situaciones o han pasado por las mismas situaciones por las que uno está pasando, entonces se siente mucho más genuino y cercano y también es conocer en parte la perspectiva del tutor respecto al docente y la experiencia.

Pues diría que la relación docente-estudiante sirve sobre todo para fomentar o ahondar en aspectos teóricos y la relación tutor-estudiante sobre todo como para cosas más prácticas del trabajo.

I: Gracias.

E1: De nada.

Transcripción entrevista 2 (P1):

I: Una vez leído el consentimiento, damos paso a la segunda entrevista.

I: ¿Cuáles fueron los aportes de la tutora en el proceso de escritura y presentación de la ponencia?

E2: ¿Cuáles fueron los aportes?

I: Sí, los aportes.

E2: ¿Aportes?

I: Sí.

E2: Pues yo diría que sobre todo la asesoría durante el proceso, sobre todo cuando uno tenía como dudas respecto a, no sé, por ejemplo, la metodología que uno iba a aplicar y tal vez a veces correcciones, sí.

I: Bueno, en ese sentido, ¿de qué forma contribuyó el proceso de retroalimentación brindado por la tutora en su proceso de escritura?

E2: Pues muchas veces, pues siento que sirve para mejorar el texto, lo que uno había escrito, que por ejemplo cuando uno lo escribe y ya está acostumbrado a leerlo no se da cuenta de muchos errores que puede tener y la tutoría sirvió precisamente para eso, para darse una cuenta de los errores y corregirlos.

I: ¿Cuáles fueron los retos iniciales que tuviste en el proceso de escritura o en el proceso de investigación?

E2: Pues en un comienzo que uno piensa como en algo muy grande, me recuerdo que al comienzo yo quería como comparar la desagentivación en diferentes idiomas y pues eventualmente me di cuenta que el tiempo era muy corto, entonces pues algo que aprendí ahí también pues que uno puede partir de algo inicial que es muy grande, muy poco delimitado y después con el tiempo que uno investigando y leyendo se va dando cuenta que es necesario delimitarlo. Y si en un comienzo eso, buscar la bibliografía, las referencias también fue como muy desafiante porque no había muchas referencias que hablaran específicamente de desagentivación, pues porque es algo que recibía otros nombres, entonces se hallaba algo parecido pero con otros nombres pero con desagentivación era como más delimitado y de hecho pues prácticamente el referente teórico tocó, se llamaba Ciapuscio, creo que es una investigadora de Argentina, uno de los textos de ella era como los más citados pero no se encontraba en

internet, entonces me tocó escribirle y afortunadamente respondió y me lo envió, entonces sí, la búsqueda de literatura, delimitar el... la investigación fueron como las grandes limitantes y ya.

I: Bien, ¿cree que hubo algún reto que no pudo superar?

E2: Un reto que no pude superar, pues en el proceso no, porque salió todo bien.

I: ¿Qué contribución trajo para su vida académica la participación en esa mesa de ponencias?

E2: Pues primero sirve como reconocimiento, ¿no? Tal vez sirve también para ir ganando como una reputación y así, algo más como social, ya más en lo académico y personal pues sirvió como un primer acercamiento a la investigación, algo que no había hecho en materias anteriores... pues, que sí lo había hecho pero muy por encima, muy poco a profundidad, en cambio este sí fue como un acercamiento más profundo a la investigación.

I: ¿Considera que desde las asignaturas del plan de estudios del currículo se apuesta a la difusión o cree que los trabajos que se hacen en el aula de clases son únicamente con fin o con función habilitadora, es decir, aprobar o no aprobar la asignatura?

E2: En su mayoría sí, yo diría que son trabajos que uno hace y se quedan como en el olvido, son pocos los que terminan como en un medio de difusión y tal vez creo que la única forma, bueno, el único medio que hay ahora para difundir lo que uno produce es InvEsLec, ya si uno quiere publicar algo por fuera toca prácticamente por cuenta de uno, entonces sí diría que la mayoría de las cosas que uno escribe uno las escribe para pasar la materia y ya quedan en el olvido.

I: Bien, ¿cómo se vio reflejado en el desempeño de la asignatura su participación en el proyecto?

E2: Pues siento que la participación en el proyecto sirvió sobre todo como compromiso con la materia, sobre todo porque pues dando un poco de contexto era muy importante pasar ese proyecto por las notas que tenía antes, que pues eran pocas entonces necesitaba mucho pues ponerle empeño a ese proyecto y pues sí sirvió porque, no sé, siento que fue una forma de poner en práctica lo que se enseñó durante todo el curso de escritura de textos académicos, pues porque precisamente uno de los temas que se abordó fue la desagentivación, entonces sirvió para profundizar en uno de los conceptos que se abordó en la materia.

I: ¿Cómo describiría la relación tutor-estudiante en comparación docente-estudiante?

E2: Perdón, lo podría repetir.

I: ¿Cómo describiría la relación tutor-estudiante en comparación con docente-estudiante?

E2: Pues diría que la relación docente-estudiante sirve sobre todo para fomentar o ahondar en aspectos teóricos y la relación tutor-estudiante sobre todo como para cosas más prácticas del trabajo.

I: ¿Cree que en la universidad o en las diferentes asignaturas los docentes están abiertos a esos espacios de tutoría o siente que son pocos?

E2: Pues en lo personal no he tenido ningún inconveniente con preguntarle cosas a los profesores, usualmente suelen ser abiertos a estos espacios de tutoría o consulta, entonces diría que usualmente los profesores se prestan para esos espacios.

I: Vale, gracias.

Transcripción entrevista 3 (P4):

I: Una vez leído el consentimiento, damos paso a la tercera entrevista.

I: ¿Cuáles fueron los aportes de la tutora en el proceso de escritura y presentación de la ponencia?

E3: Vale, respecto al proceso de escritura de la ponencia, primero en las bases lo más importante; normas; estructuración; y un poco de no sé, llamarlo cohesión y coherencia en cómo escribíamos la ponencia.

I: ¿Cuáles fueron los retos iniciales que tuvo en el proceso de escritura o en el proceso de investigación?

Yo creo primero en la investigación, el acopio de la información, la búsqueda de fuentes para para así consolidar ya lo que iba a ser el proyecto de cada uno y empezar escribir y en lo que tú más nos ayudaste fue ese tema de las de las formalidades, del estilo, cosa que uno en esos niveles no era muy bueno.

I: ¿cree que hubo algún reto que no pudo superar?

E3: No, creo que no hubo algún reto o algo relevante. Yo creo que fue una buena asesoría.

I: ¿Qué contribución trajo para su vida académica la participación en esa mesa de ponencias?

E3: Claro, hacer ese primer, por así decirlo, proyecto de escritura pues me ayudó mucho a impulsar la forma en la que yo tenía de escribir, de redactar. Al empezar a escribir así, siendo de un nivel tan bajo, tener una buena tutora y un buen acompañamiento yo creo que eso me ayudó para los siguientes niveles a desenvolverme mejor en cuanto a la escritura.

I: ¿Cree que esas cosas que señalas como esas deficiencias se presentan de la brecha existente entre la educación media y la educación superior o crees que son desafíos propios de la educación superior y que hay responsabilidad en la enseñanza de la educación media?

E3: No, yo creo que sí hay esto algo de responsabilidad en la educación media porque muchas cosas que no ponen en práctica cuando uno le están enseñando a recién escribir en el colegio cuando están en secundaria hay cosas que se saltan y uno tiene que ver de totazo aquí en la universidad

I: ¿de qué forma contribuyó el proceso de retroalimentación brindado por la tutora en su proceso de escritura?

E3: claro, si había errores puntuales, no sé, partes del texto que, pues estaban quizás en un desorden estructural y pues la asesoría sirvió pues para pulir mejor el texto, creería yo

I: ¿Considera que desde las asignaturas del plan de estudios del currículo se apuesta a la difusión o cree que los trabajos que se hacen en el aula de clases son únicamente con fin o con función habilitadora, es decir, aprobar o no aprobar la asignatura?

E3: No yo creo que totalmente sirven para poner en práctica todo el conocimiento y empezar pues a proyectar ya cómo las habilidades que uno debería tener como docente

I: Bien, ¿cómo se vio reflejado en el desempeño de la asignatura su participación en el proyecto?

E3: Yo creo que el proyecto fue lo más importante, no tanto porque podía ayudar en la nota de la asignatura, sino que yo creo que el proyecto fue lo que más se ayudó a desenvolverme en la en la materia de Escritura, como tal, y pues si me ayuda académicamente a aprobar a pesar de pues de los de los bajones hubo a veces, me fue totalmente de ayuda.

I: ¿Cómo describiría la relación tutor-estudiante en comparación docente-estudiante?

E3: Yo creo que es mucho más personal, o sea, yo diría que es más flexible, porque también es una cuestión de tiempo porque como tal con la relación docente-estudiante no hay

mucho tiempo que digamos extra por fuera del tiempo el currículo, de la clase. Entonces es bastante diferente y yo diría que en cuanto a proyectos es mucho mejor tutor-estudiante

I: ¿Cree que en la universidad o en las diferentes asignaturas los docentes están abiertos a esos espacios de tutoría o siente que son pocos?

E3: No he tenido como mucha relación estrecha entre docente-estudiante, o sea con ningún docente así en especial, pero yo creo que pues deben brindar unas tutorías más amplias porque he notado que hay entornos como semilleros en los que a veces hacen talleres, charlas entonces ahí se presta para para esas interacciones más abiertas. En momentos pues uno se replanteaba los métodos, o sea en cuanto a la recolección de información, en la escritura había cosas que no servían entonces uno las desechaba, también uno traía muchas mañas de escritura de antes del colegio, de la secundaria que uno ya dejaba de usar y yo creo que sí hubo mucha retroalimentación sobre los métodos.

I: Vale muchas gracias.

Referencias Bibliográficas

- Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2008). Revisión entre pares en la formación de posgrado. *Lectura y Vida*, 29(2), 20-31. Acta Académica. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/carlino-revision-entre-pares-lv-08pdf-Vyn3a-articulo.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>
- Cassany, D., & Morales, Ó. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memoralia*, 5(2), 69–82. https://www.researchgate.net/publication/322602488_Leer_y_escribir_en_la_universidad_Hacia_la_lectura_y_la_escritura_critica_de_generos_cientificos
- Castro Ávila, M., & Ruiz Linares, J. (2019). La educación secundaria y superior en Colombia vista desde las pruebas Saber. *Praxis & Saber*, 10(24), 341–366. <https://doi.org/10.19053/22160159.V10.N24.2019.9465>
- Cifuentes, G., Guzmán, P., & Santelices, M. V. (2022). Transitioning to higher education: students' expectations and realities. *Educational Research*, 64(4), 424-439. <https://doi.org/10.1080/00131881.2022.2087712>
- Cisneros, M., & e-libro, C. (2012) *Cómo elaborar trabajos de grado*. (2a. ed.). Ecoe Ediciones.

- Cisneros, M., & Olave, G. (2019). *Redacción y publicación de artículos científicos: Enfoque discursivo* (2.ª ed.). Ediciones Colección Educación y Pedagogía.
- Cubo de Severino, L (Coord.). (2005). *Los textos de la ciencia: Principales clases del discurso académico-científico*. Comunicarte.
- Durán, D., & Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: De la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria*. Graó.
- Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. *College Composition and Communication*, 28(2), 122–128. <https://doi.org/10.58680/ccc197716382>
- Flower, L. (1979). Writer-based prose: A cognitive basis for problems in writing. *College English*, 41(1), 19–37. <https://doi.org/10.2307/376357>
- González Pinzón, B. Y., Salazar-Sierra, A., Molina Ríos, J. A., & Moya-Chaves, S. (2015). Acciones para la construcción de una política de lectura y escritura universitaria. *Folios*, 41, 143–155. <https://doi.org/10.17227/01234870.41FOLIOS143.155>
- Hernández-Sellés, N., Muñoz-Carril, P. C., & González-Sanmamed, M. (2018). La evaluación en el trabajo colaborativo en entornos virtuales: Análisis de la percepción de los estudiantes. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (65), 16–28. <https://doi.org/10.21556/edutec.2018.65.997>
- Krishnan, A. (2009). What are academic disciplines? Some observations on the disciplinarity vs. interdisciplinarity debate. NCRM Working Paper Series. University of Southampton, ESRC National Centre for Research Methods. https://eprints.ncrm.ac.uk/id/eprint/783/1/what_are_academic_disciplines.pdf
- López-Higuera, A., Prado-Mosquera, D. M., Cajas-Paz, E. Y., Chois-Lenis, P. M., & Casas-Bustillo, A. C. (2017). Percepciones sobre la tutoría entre pares en escritura académica.

Magis, *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 165-184.

<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.ptpe>

Lillis, T. (2001). *Student writing : Access, regulation, desire*. Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9780203186268>

Molina, V. (Ed.). (2015). *Panorama de los centros y programas de escritura en Latinoamérica* (1.^a ed.). Pontificia Universidad Javeriana.

https://uis.primo.exlibrisgroup.com/discovery/fulldisplay?docid=alma991001645436507671&context=L&vid=57UIDS_INST:UIDS&lang=es&search_scope=MyInst_and_CI&daptor=Local%20Search%20Engine&tab=Everything&query=any,contains,molina%20natera&offset=0

Murillo Fernández, M. (2009). El estado de la investigación en la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad colombiana y latinoamericana. Redlees, Tercer Encuentro Nacional y Segundo Internacional de Lectura y Escritura en Educación Superior, Cali, Colombia, 8-9 de octubre de 2009.

Pérez, M., & Rodríguez, A. (2012). ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana?

Caracterización de prácticas de lectura y escritura en 17 universidades. *Revista de Docencia Universitaria* (REDU), 11(1), 137–160. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5595>

Russell, D. R. (1990). Writing across the curriculum in historical perspective: Toward a social interpretation. *College English*, 52(1), 52–73. <https://doi.org/10.2307/377412>

Tapia Ladino, M. I., Arancibia Gutiérrez, B. M., & Correa Pérez, R. C. (2016). Rol de los comentarios escritos en la construcción de la tesis desde la perspectiva de estudiantes tesistas y profesores guías. *Universitas Psychologica*, 15(4), 1–14.

<https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-4.rcec>

Zuleta, E. (1982). *Sobre la lectura*. Lugar a dudas. https://www.ram-wan.net/restrepo/metodologia/zuleta_sobre%20la%20lectura.pdf