

**Propuesta didáctica para el fortalecimiento de competencias profesionales, a través de la
escritura de artículos académicos**

Isaura Fernanda Balcucho Domínguez

Trabajo de Grado para Optar al Título de Magíster en Didáctica de la Lengua

Director

Luis Fernando Arévalo Viveros

Doctor en Lenguas, Literatura y Civilizaciones Romanas

Universidad Industrial de Santander

Facultad de Ciencias Humanas

Escuela de Idiomas

Maestría en Didáctica de la Lengua

Bucaramanga

2025

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE COMPETENCIAS
PROFESIONALES, A TRAVÉS DE LA ESCRITURA DE ARTÍCULOS ACADÉMICOS.

2

*À Dieu.
À ma mère pour son amour abondant.
À ma famille pour son soutien inconditionnel.*

Agradecimientos

Al director Luis Fernando Arévalo Viveros por su compromiso y acompañamiento en el desarrollo del Proyecto de Grado.

A los profesores de la maestría por fortalecer el proceso de investigación, a través de su experiencia personal, académica y profesional.

A las participantes del proyecto por su constancia en el proceso de escritura académica y la elaboración de los artículos proyectados.

A mis allegados por su apoyo durante el proceso de investigación y la elaboración del Proyecto de Grado.

Tabla de contenido

Introducción	11
1. Planteamiento de investigación.....	11
1.1. Justificación de la investigación.....	14
1.2. Objetivos	19
1.2.1. Objetivo general.....	19
1.2.2. Objetivos específicos	19
1.3. Estado del arte	19
1.3.1. Pertinencia de la escritura académica en la educación superior	20
1.3.2. Dificultades en el proceso de escritura en educación superior	22
1.3.3. Centros de escritura universitarios.....	25
1.4. Marco teórico	27
1.4.1. Escritura académica	27
1.4.2. Género discursivo	30
1.4.3. Competencias profesionales.....	33
1.4.4. Didáctica de la escritura en educación superior.....	34
1.5. Metodología	37
1.5.1. Enfoque de investigación.....	37
1.5.2. Método y diseño de investigación.....	38
1.5.3. Técnicas e instrumentos de recolección de información	40
1.6. Participantes.....	42
1.7. Contexto educativo.....	43

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE COMPETENCIAS
PROFESIONALES, A TRAVÉS DE LA ESCRITURA DE ARTÍCULOS ACADÉMICOS.

5

2. Resultados del proyecto de intervención	43
2.1. La mediación de la escritura en el ámbito de educación superior y profesional	43
2.1.1. Los estudiantes y nuevos profesionales	44
2.1.2. Dificultades en la escritura académica.....	48
2.1.3. El rol del mediador.....	60
2.2. La escritura como eje transversal de la formación profesional	73
2.2.1. La escritura como transformador de pensamiento en la formación profesional	75
2.2.2. La escritura académica como reflejo de las competencias profesionales	80
2.2.3. La autoevaluación como reflexión del desempeño profesional	88
3. Conclusiones	93
4. Recomendaciones	96
Referencias Bibliográficas	97
Apéndices	106

Lista de tablas

Tabla 1. Esquema de interacciones entre actores del proceso de escritura.....	62
Tabla 2. Propuesta de escritura.	66
Tabla 3. Estados emocionales de las estudiantes de práctica pedagógica	83
Tabla 4. Estados emocionales de las licenciadas en Literatura y Lengua Castellana.....	87

Lista de Figuras

Figura 1. Evidencia de escritura.	39
Figura 2. Evidencia de escritura.	53
Figura 3. Evidencia de escritura.	53
Figura 4. Evidencia de escritura.	54
Figura 5. Evidencia de escritura.	55
Figura 6. Evidencia de escritura.	55
Figura 7. Plan de intervención tutorial.....	63

Lista de Apéndices

Apéndice A. Consentimiento informado.....	106
Apéndice B. Cuestionario proceso de escritura	107
Apéndice C. Modelo de matriz de análisis	109
Apéndice D. Matriz estudiante 2.....	110
Apéndice E. Matriz Licenciada 1.....	111
Apéndice F. Evidencia artículo estudiante.....	112
Apéndice G. Evidencia artículo Licenciada.....	113
Apéndice H. Taller de escritura 1: documentación.....	114
Apéndice I. Taller de escritura 2: planificación	117
Apéndice J. Taller de escritura 3: Estructura del artículo.....	121
Apéndice K. Taller de escritura 4: Coherencia y cohesión.....	124
Apéndice L. Taller de escritura 5: Ética de la investigación	127

Resumen

Título: Propuesta didáctica para el fortalecimiento de competencias profesionales, a través de la escritura de artículos académicos. **

Autor: Isaura Fernanda Balcucho Domínguez^{††}

Palabras Clave: Escritura académica, competencias profesionales, artículo académico, tutoría y didáctica no parametral.

El presente documento corresponde al informe final de trabajo de grado para optar por el título de Magíster en Didáctica de la Lengua y tuvo como propósito fortalecer competencias profesionales en estudiantes de Práctica Pedagógica Investigativa y licenciadas, recién egresadas, del programa de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Industrial de Santander en Bucaramanga, a través de la escritura de artículos académicos. En concreto, este proyecto se originó de la pregunta: ¿Cómo mediar la escritura de artículos académicos para fortalecer competencias profesionales de estudiantes de práctica pedagógica y licenciadas en Literatura y Lengua Castellana?

A partir del entorno descrito, se implementó la tutoría articulada con la didáctica no parametral en función de las necesidades de aprendizaje que emergen en el proceso de escritura académica. Cabe mencionar que esta propuesta didáctica tuvo como método la investigación-acción, puesto que le permitió al docente-investigador identificar las dificultades y mediar efectivamente, sin perder de vista al estudiante como eje central de su proceso formativo. Como resultados de aprendizaje, se abordó la relevancia de la escritura académica en relación con la formación profesional y su influencia en la transformación del pensamiento. La investigación permitió concluir que la escritura de artículos académicos promovió el desarrollo integral del sujeto, desde sus conocimientos, prácticas, actitudes, intereses y motivaciones; además de contribuir en la construcción colectiva del conocimiento.

** Trabajo de grado

†† Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Idiomas. Maestría en Didáctica de la Lengua. Director: Luis Fernando Arévalo Viveros. Doctor en Lenguas, Literatura y Civilizaciones Romanas.

Abstract

Title: Didactic proposal for the strengthening of professional competencies through the writing of academic articles.^{‡‡}

Author(s): Isaura Fernanda Balcucho Domínguez^{§§}

Key Words: Academic writing, professional competencies, academic article, tutoring and non-parametric didactics.

This document is the final report of the degree project required to obtain a Master's degree in Language Didactics. It aimed to strengthen the professional competencies of students in Investigative Pedagogical Practice and recent graduates from the Bachelor's degree program in Literature and Spanish Language at the Universidad Industrial de Santander in Bucaramanga, through the writing of academic articles. Specifically, this project originated from the question: How can the writing of academic articles be mediated to strengthen the professional competencies of students in pedagogical practice and recent graduates in Literature and Spanish Language?

In the context described, tutoring was implemented, integrated with non-parametric didactics, according to the learning needs that emerged during the academic writing process. It is important to mention that this didactic proposal followed the action-research method, as it allowed the teacher-researcher to identify difficulties and mediate effectively, without losing sight of the student as the central focus of their educational process. As a result of the learning outcomes, the relevance of academic writing was addressed in relation to professional development and its influence on the transformation of thought. The research concluded that writing academic articles promoted the comprehensive development of the individual, including their knowledge, practices, attitudes, interests, and motivations, as well as contributing to the collective construction of knowledge.

^{‡‡} Bachelor Thesis

^{§§}Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Idiomas. Maestría en Didáctica de la Lengua. Advisor: Luis Fernando Arévalo Viveros. Doctor in Languages, Literature, and Roman Civilizations.

Introducción

1. Planteamiento de investigación

En el ámbito de educación superior, los estudiantes se ven enfrentados a un proceso de asimilación de nuevas terminologías, prácticas y espacios de aprendizaje que requieren de habilidades suficientes para afianzar su desempeño formativo y profesional. En lo que respecta al área del lenguaje, uno de los grandes desafíos curriculares, didácticos y disciplinares que tienen los futuros licenciados es la consolidación efectiva de las competencias profesionales requeridas por su campo laboral. No obstante, desde la experiencia en el contexto educativo y las necesidades de aprendizaje, a los estudiantes les resulta difícil abordar la escritura académica, debido a que esta implica una serie de destrezas cognitivas, procedimentales y axiológicas que inciden en el proceso comunicativo. De acuerdo con Olave et al. (2013):

El hecho de que en la universidad existan estudiantes que terminan las asignaturas pero no obtienen el título debido a las dificultades que presentan en la terminación de su proyecto de grado, demuestra que los vacíos en el desarrollo de habilidades en lectura y escritura no se quedan solo en la educación básica y media sino que continúan en la universidad; allí los estudiantes ingresan con falencias que son de difícil corrección en un nivel tan avanzado, y continúan con ellas hasta los últimos semestres de su carrera, situación que les impide avanzar en la construcción de su trabajo de grado, o bien, concluirlo sin los niveles de calidad que la sociedad les demanda (pp.53-54).

Desde esta perspectiva, si el estudiante no logra el desarrollo efectivo de sus competencias en lectura y escritura de textos académicos, su desenvolvimiento profesional se verá afectado al igual que su inmersión en el contexto laboral.

Cabe agregar que, la escritura académica es un proceso que favorece el desarrollo del ser humano, a partir del capital cultural recolectado en su trayectoria académica, por lo cual es una actividad que debe ser afianzada desde las diferentes etapas y disciplinas del conocimiento, con el fin de lograr pericia en el acto comunicativo. Según Camargo et al. (2007):

La escritura académica universitaria se exige pero no se enseña porque probablemente se la supone una habilidad general aprendida en niveles educativos previos, transferible a cualquier situación; sin embargo, la escritura en este contexto, se relaciona con la preocupación por la formación del estudiante como miembro de una comunidad disciplinar (p.55).

En este sentido, la escritura debe ser entendida como un proceso que debe ser fortalecido a través de la producción de géneros discursivos, las necesidades de aprendizaje y desde una cultura investigativa y científica, de lo contrario, el estudiante puede presentar dificultades para asimilar y producir el lenguaje académico, independientemente del nivel de escolaridad en el que se encuentre. Lo anterior constituye una ruptura en su proceso de aprendizaje y en las habilidades requeridas para consolidar sus competencias y promover su actuación profesional.

La problemática abordada no solo atañe a la educación superior nacional, sino también se vislumbra desde la exploración internacional. Bajo estos postulados, Carlino (2004), docente e investigadora argentina, plantea que los estudiantes universitarios tienden a: “no tener en cuenta la perspectiva del lector, el desaprovechamiento del potencial epistémico de la escritura, la propensión a revisar los textos sólo en forma lineal y centrándose en aspectos locales y la postergación del momento de empezar a escribir.” (p.322). Es decir, uno de los grandes vacíos en el acto de escritura es la significación de los estudiantes frente a este proceso, lo cual evidencia

falencias en el aprendizaje y la consolidación de competencias suficientes para afrontar de forma efectiva las demandas del ámbito académico y profesional.

Específicamente, en la Universidad Industrial de Santander, de la ciudad de Bucaramanga, en el pregrado de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, en dos grupos diferentes, se evidenciaron las dificultades mencionadas. Cabe aclarar que el primer grupo estuvo conformado por 10 estudiantes, de género femenino, de últimos niveles del programa y el segundo, por 4 Licenciadas, de género femenino, recién tituladas. Sumado a esto, a partir del proceso de observación y caracterización se pudieron identificar necesidades de aprendizaje en torno al reconocimiento de géneros discursivos, su estructura y características. Así mismo, se evidenció que las participantes, pese a estar en una etapa final del proceso académico o ser egresadas del pregrado no habían tenido la experiencia de escribir para un entorno real^{***}, con criterios editoriales específicos y el nivel de rigurosidad que demanda un medio de divulgación.

A partir del escenario descrito, se hizo pertinente indagar respecto a las dificultades, saberes, intenciones y motivaciones que tienen los estudiantes en la escritura académica, debido a que esta práctica involucra la redefinición de los conocimientos adquiridos, la capacidad de expresión, el desarrollo del sujeto en la sociedad y la construcción colectiva del conocimiento. En relación con dicha situación se propuso el estudio: Escritura de artículos académicos en el marco de una práctica profesional, investigación que se origina de la pregunta: ¿Cómo mediar la escritura

^{***} Escribir para un entorno real se configura como una práctica “no simulada” en la que los sujetos elaboran un género discursivo con propósitos de divulgación académica, criterios editoriales específicos y para un lector determinado. Nota: las participantes aludieron a términos como: “simulado” y “simulación” para hacer referencia a la escritura leída por el docente en el aula de clase o como requisito de una asignatura.

de artículos académicos para fortalecer competencias profesionales de estudiantes de Práctica Pedagógica y licenciadas en Literatura y Lengua Castellana?

Esta propuesta didáctica surgió, en primera medida, por la capacidad de exigencia reflexiva que tiene el artículo académico en relación con el nivel de formación de las participantes de la investigación. En el caso de las estudiantes de Práctica Pedagógica, otro de los motivos para proponer la elaboración del género discursivo mencionado es que es una de las alternativas estipuladas en los Lineamientos para las Prácticas Pedagógicas en la Escuela de Idiomas de la universidad. Según los Lineamientos de Prácticas Pedagógicas Investigativas (2019) del programa de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana los estudiantes de últimos niveles académicos y que se encuentran en la asignatura de Práctica Pedagógica III deben producir un artículo o informe de investigación como resultado de la observación e intervención didáctica desarrollados en las asignaturas previas. En cuanto a las egresadas, se acordó dar a conocer los resultados del Trabajo de Grado por interés y motivación de las participantes, a través de la elaboración del artículo.

1.1. Justificación de la investigación

La transición del ambiente universitario al entorno laboral se encuentra mediada por un proceso de adecuación, consolidación y aplicación de los aprendizajes adquiridos por el sujeto durante su trayectoria académica. Lo anterior determina al estudiante como un actor competente en su campo disciplinar y favorece el desempeño del mismo en dependencia a los requerimientos de la sociedad. Según lo establecido por la Universidad Industrial de Santander, un profesional del área del lenguaje debe tener:

Sólidos criterios conceptuales y habilidades sociales, comunicativas y profesionales necesarias para que afronten de forma óptima el mundo laboral y respondan a las necesidades de su entorno. De esta manera, el proceso educativo fundamenta y posibilita la proyección (...) en los campos de investigación, creación y docencia (s.f).

Fomentar la educación continua desde un enfoque didáctico, investigativo y de creación contribuye en el fortalecimiento de las competencias comunicativas, argumentativas y críticas de los licenciados y por lo tanto, configura su puesta en escena. Adicionalmente, el educando debe ser un sujeto con habilidades consistentes que le permitan intervenir efectivamente y lograr un proceso adecuado de aprendizaje. Según Calle (2018): “Un estudiante que tenga dificultades en la lectura y escritura de textos académicos tendrá dificultades para participar en la vida social, laboral y profesional” (p.336).

Por consiguiente, la escritura trasciende los diferentes escenarios en los que se encuentra inmerso el ser humano, por lo cual repercute en el desarrollo individual, de formación y profesional. Según Cifuentes (2018): “La escritura es proceso, aprendizaje y producto por construir en la formación y ejercicio profesional, para integrar teoría y práctica con el fin de sistematizar nuestras experiencias (...) volver crítica, reflexiva y propositivamente sobre lo vivido; reconstruir, instaurar horizontes” (p.14). El acto de escribir hace parte de una deconstrucción individual y social que favorece la transformación del sujeto, adquisición de competencias y su inmersión en la cultura, por lo cual contribuye, de forma notoria, en su proceso formativo y desarrollo integral.

Al respecto, la escritura es una práctica que interrelaciona habilidades cognitivas, axiológicas, afectivas y sociales que inciden en la actuación del sujeto, por lo cual, lograr una pericia en esta actividad resulta funcional para el desenvolvimiento efectivo en los ámbitos

académicos y profesionales. De acuerdo con Carlino (2005): “La escritura está más descuidada que la lectura. Y, sin embargo, la escritura es una de las actividades intelectuales más formativas que existen” (p.8).

Así pues, la producción textual permite abordar los hallazgos investigativos, favorecer la reflexión y el dominio del lenguaje en diversos escenarios de aprendizaje. Bajo los postulados de Romero y Álvarez (2020):

La escritura académica como un acto comunicativo contextualizado y de carácter social que requiere del escritor toda una serie de operaciones cognitivas (...) Por lo tanto, no importa tanto el tema sino las decisiones retórico-discursivas acerca de la selección y delimitación del contenido, la finalidad del texto, el género y la audiencia de quien lleva a cabo el texto (p.397).

La didáctica de la escritura debe ser vista desde el ejercicio epistémico de producir textos, por lo cual, se debe mediar las necesidades de aprendizaje, el enfoque, intención comunicativa y el género discursivo que se desea elaborar, dado que estos parámetros caracterizan, delimitan y direccionan el capital cultural tanto de los sujetos que escriben, como del colectivo que lo lee.

A partir de lo referido, un método didáctico que resultó pertinente para potenciar las prácticas de escritura fue la implementación de tutorías personalizadas que aportaron, de forma simultánea, en las competencias profesionales del sujeto en cuestión. Según Molina (2014): “las tutorías de escritura se fundamentan en las habilidades intelectuales y personales que el escritor pone en juego cuando escribe” (p.23). En este caso, la tutoría contribuyó en las destrezas requeridas por las participantes para llevar a cabo la sistematización, solventar las dificultades y apoyar la experiencia profesional.

Sumado a esto, se tomó como referente la didáctica no parametral, puesto que la efectividad de la intervención tutorial, no solo recae en el tutor o mediador del proceso, sino que el estudiante tiene un rol principal y activo en la consolidación de su desarrollo formativo, dado que es el que se encarga de seleccionar, interpretar, producir y tomar decisiones sobre la información que desea plasmar en sus producciones textuales. En palabras de García (2014): “Las estructuras no parametrales permiten situar a la acción tutorial en una realidad dinámica en la que los sujetos logran establecer vínculos educativos-afectivos y se recobra el sentido de una práctica tutorial que responda a la realidad de los alumnos” (p.6). Por tal motivo, estos mecanismos lograron compaginar con las necesidades de aprendizaje que tuvieron las futuras profesionales y egresadas e integraron las dimensiones cognitivas, procedimentales, axiológicas y afectivas que circundan el proceso de escritura académica. Lo descrito converge con los postulados de Litwin (1997) sobre la didáctica: “atender a lo espontáneo implica atender al interrogante real y generar un entorno natural para la enseñanza que favorece los procesos de comprensión.” (p.101). La inclusión de la tutoría articulada con la didáctica no parametral permitió sortear las preguntas emergentes durante el proceso y retroalimentar las prácticas discursivas de las participantes, sin perder de vista sus intenciones y motivaciones.

Por lo tanto, el proyecto permitió que las estudiantes y egresadas reconocieran la importancia de la escritura como eje transversal de su formación, su incidencia en la configuración del pensamiento, su desarrollo integral y su componente investigativo, lo cual promovió su integración a la cultura laboral. Cabe mencionar que al tener como base el interrogante plausible se cultivó la participación activa y se potenció su identidad como escritoras académicas.

Esta investigación resultó pertinente para la didáctica de la escritura en el ámbito de educación superior, dado que se sitúa como referente para que diversas comunidades académicas puedan explorar otras estrategias de mediación y convertirlas en oportunidades de desarrollo académico, personal y profesional. En concreto, la elaboración de un artículo académico tiene como propósito el ejercicio reflexivo, principio fundamental en el desempeño profesional, lo que coincidió con el objetivo general de esta investigación sobre el fortalecimiento de competencias requeridas en el futuro campo de acción.

Como docente, propiciar espacios de aprendizaje enfocados en la escritura para un entorno real y, específicamente, el abordaje de un género discursivo como el artículo académico, dadas sus implicaciones a nivel intelectual, personal, colectivo y profesional, generó una práctica pedagógica orientada hacia el aprendizaje continuo, reflexivo y colaborativo. De la misma manera, como mediadora del proceso, el proyecto permitió crear alternativas de aprendizaje sin perder de vista al estudiante como eje central de su formación. En este sentido, utilizar el interrogante espontáneo no solo favoreció las prácticas de escritura de las participantes, sino que también movilizó sus competencias profesionales. Por ende, orientar una investigación que tiene como base la escritura académica suscitó una reflexión sobre el quehacer profesional y los desafíos que demanda este proceso, tanto para el escritor como el mediador, con el fin de generar un aprendizaje significativo.

En lo que respecta a la dimensión investigativa, es preciso decir que adentrarse en estas dinámicas posibilitó la comprensión e implementación de otros métodos didácticos que impulsaron una mejoría tanto en la enseñanza como en el aprendizaje, lo que, a su vez, aportó a la construcción colectiva del conocimiento en el campo educativo. Por último, en cuanto a la formación como

docente escritora, este estudio enriqueció el intercambio de conocimiento entre los actores y el reconocimiento de estrategias, intenciones y motivaciones que circundaron el proceso de escritura en cada participante. Esto fomentó el análisis crítico, argumentativo y la integración de nuevas metodologías que inciden y resignifican las prácticas discursivas.

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo general

Fortalecer competencias profesionales de estudiantes de práctica pedagógica y licenciadas en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Industrial de Santander, a través de la escritura de artículos académicos.

1.2.2. Objetivos específicos

- Caracterizar competencias profesionales de las estudiantes de Práctica y licenciadas para establecer necesidades de aprendizaje que soporten la intervención didáctica en cuanto a la escritura del artículo académico.
- Acompañar el proceso de escritura del artículo académico en estudiantes de Práctica Pedagógica y licenciadas en Literatura y Lengua Castellana.
- Evaluar los resultados de aprendizaje de estudiantes de práctica y licenciadas en el proceso de escritura del artículo académico.

1.3. Estado del arte

La escritura académica es un eje de investigación que ha sido explorado tanto a nivel nacional como internacional, puesto que es considerada como una actividad indispensable en el éxito y desarrollo académico y profesional. Para pertinencia de este estudio se realizó una búsqueda sistemática en bases de datos, Scielo, Redalyc, Dialnet y Google Académico y se

tomaron como punto de referencia los conceptos fundamentales de la investigación: escritura académica, competencias, géneros discursivos, tutorías, centros de escritura y didáctica de la educación superior. Así mismo, se llevó a cabo una selección de artículos de investigación publicados en el período de 2019 a 2023 en el idioma español y que se encuentran enmarcados en el contexto universitario y abordan la didáctica de la escritura académica en la consolidación de competencias y la contribución de esta habilidad en el desenvolvimiento efectivo del sujeto en el entorno académico y profesional

A partir del entorno descrito, se han tomado en consideración diferentes líneas de investigación enfocadas en la pertinencia de la escritura académica (Chaverra et al., 2022; Giraldo y Caro, 2022 y García y García, 2019), identificar las dificultades en el proceso de escritura (Soto, 2019; Pulgarín, 2020; Rengifo, 2022 y Franco, 2019) y la creación de centros de escritura para afianzar las competencias profesionales (Molina y López, 2019; Calle, 2019 y Calle, 2020). Las prácticas de escritura tienen gran relevancia, no solo en el ámbito académico, sino también en el profesional, puesto que cada disciplina requiere de competencias para favorecer la comunicación efectiva y la construcción del aprendizaje cooperativo y significativo.

1.3.1. Pertinencia de la escritura académica en la educación superior

La escritura académica integra la noción del escritor competente, el cual requiere de destrezas comunicativas, cognitivas, afectivas y axiológicas para consolidar efectivamente su proceso de producción textual. Para lograr esta finalidad, Chaverra et al. (2022) enfatizan en su investigación la pertinencia de la escritura académica en el campo de la educación superior, a través de la participación activa del estudiante en el análisis e intercambio de ideas y la construcción colectiva del conocimiento desde las disciplinas. Adicionalmente, dentro de sus

hallazgos más representativos se evidenciaron tres postulados: epistemológicos, enfocados en el conocimiento; pedagógicos, determinados por el rol de la escritura académica en la cultura y la ciencia; y por último, metodológicos, en la vinculación de tecnologías para integrar diferentes escenarios y necesidades de aprendizaje. En otras palabras, la escritura académica se configura como un factor representativo para el desarrollo integral de la sociedad académico-científica. A su vez, interviene en el desempeño del sujeto a nivel personal, académico y profesional, lo que sin duda, le atribuye un papel transversal en las diferentes áreas del conocimiento.

De forma similar, Giraldo y Caro (2022) resaltan la importancia de la alfabetización académica en los procesos de escritura. Por consiguiente, extrapolan la necesidad de repensar el currículo y la manera en la que se significa la escritura, no como un producto para determinar saberes, sino como un medio para consolidarlos y apropiarlos. Sumado a esto, enfatizan en una reflexión en torno a las prácticas de escritura académica, desde los planes complementarios, en los cuales se debe considerar no solo al estudiante, sino al docente y la comunidad académica en la que se actúa, con el fin de generar avances representativos en los modelos de aprendizaje.

Sumado a esto, desde los postulados de García y García (2019), la escritura no debe reducirse a fines meramente formales de la lengua, sino que debe ser considerada desde un enfoque funcional. Por esto, al igual que los autores mencionados, abordan la necesidad de reflexionar sobre el currículo con el fin de vincular los saberes y situarlos en el acto de comunicación y un entorno real. Lo anterior sugiere una ruptura de las formas de enseñanza tradicionales y plantea una apertura a alternativas que permitan integrar las perspectivas de los actores que circundan el proceso tanto de enseñanza como aprendizaje, con el propósito de mejorar y resignificar las prácticas de escritura.

Por su parte, en un estudio realizado en la Universidad Industrial de Santander por Arévalo et al. (2023), se planteó una reflexión en torno a las competencias o habilidades “blandas” requeridas en el contexto de educación superior y formación profesional. En el caso descrito, los autores no solo enfatizaron la relevancia de procesos cognitivos, sino que expresaron la importancia de competencias socioemocionales en el desarrollo del sujeto. Así mismo, en el capítulo se resaltó la trascendencia de la escritura; además de la lectura, la escucha y habla, en la construcción integral de los actores y su inmersión en la cultura laboral. Lo expuesto pone en consideración los retos disciplinares, pedagógicos, didácticos y curriculares que enfrenta el ámbito universitario en relación con las prácticas profesionales y las demandas del campo de acción.

Por esta razón, la trascendencia que tiene la escritura en el desarrollo humano permea las diferentes dimensiones del ser y configura los paradigmas de pensamiento, por lo cual, el acto de producir textos impacta en la consolidación de las competencias profesionales de los estudiantes y permite la reconstrucción de experiencias que favorecen a la construcción colectiva del conocimiento.

1.3.2. Dificultades en el proceso de escritura en educación superior

Desde la experiencia en el campo educativo, la producción textual es una competencia transversal en las diferentes esferas del conocimiento, sin embargo, también es una de las actividades que representa mayor desafío para los estudiantes, ya que implica una serie de conocimientos, actitudes y motivaciones que inciden en el proceso comunicativo. En el estudio realizado por Soto (2019), se hace hincapié en la contribución de la escritura académica al ejercicio docente, en la vida cotidiana, en las prácticas culturales y las identidades sociales, lo cual converge con el fortalecimiento de las competencias profesionales de los sujetos. Adicionalmente, hay un

énfasis investigativo enmarcado en las necesidades de los estudiantes y el abordaje de las falencias identificadas en la fase de diagnóstico. Dentro de los resultados más significativos, se encontró que las falencias de escritura presentadas por los estudiantes son producto de procesos de formación previos, lo cual compagina con los planteamientos de Carlino (2003): “Se trata de una queja que suele responsabilizar a la educación secundaria por lo que no aprendieron a hacer los alumnos que llegan a los estudios superiores” (p.411). Lo anterior sugiere una reflexión sobre el currículo, el abordaje de las prácticas de escritura y su pertinencia en los diferentes escenarios educativos.

Otro aspecto a considerar para el desarrollo efectivo de las prácticas de escritura, es el reconocimiento de lo que se escribe, es decir, de las tipologías textuales que son abordadas por los estudiantes. Según el estudio realizado por Pulgarín (2020) los educandos presentan falencias de aprendizaje referentes a la comprensión y producción de distintas tipologías textuales, especialmente, se evidencia una falta de claridad al momento de organizar y argumentar las ideas. Lo expuesto converge con lo mencionado, puesto que, si el estudiante presenta vacíos de argumentación, postura crítica, análisis y reconstrucción del texto, pilares esenciales del desarrollo académico y profesional fundados en etapas anteriores, representarán un obstáculo para el desenvolvimiento efectivo de los futuros profesionales en su campo de acción. Por lo cual, no se debe perder de vista la escritura como un proceso que debe ser afianzado en las diferentes etapas formativas.

Sumado a los factores expuestos, la escritura no solo se encuentra afectada por aspectos referentes al conocimiento, sino también a factores axiológicos y afectivos. Según Rengifo (2022) en su estudio sobre prácticas letradas: “Las necesidades se relacionan (...) al desinterés por

actividades que impliquen a ampliar sus competencias escriturales” (p.194). Es decir, uno de los grandes vacíos en el acto de escribir es la significación de los estudiantes frente a este proceso, lo cual evidencia falencias en el aprendizaje y la consolidación de competencias suficientes para afrontar de forma efectiva las demandas del ámbito académico y profesional.

En relación con esta perspectiva, uno de los errores más frecuentes de los estudiantes en el proceso de escritura académica es el plagio, sin embargo, desde los postulados de Franco (2019) la escritura demanda: “una pedagogía de la escritura que dé cuenta de los deseos, las necesidades, y las dificultades que experimentan los estudiantes que provienen de sectores no tradicionales o que no han sido aculturados en la escritura académica” (p.171). En este sentido, las falencias de escritura están ligadas a múltiples factores, razón por la cual, la mediación de este proceso debe ser abordada desde las necesidades del sujeto, sin perder de vista sus intenciones y motivaciones como escritor.

Con el fin de solventar las dificultades presentadas por los estudiantes al enfrentarse a un género discursivo, los autores convergen en la implementación de estrategias que atiendan a las necesidades académicas del estudiante, por ejemplo: tutorías personalizadas, revisión entre pares, talleres de escritura, guías, plataformas de acceso digital y demás herramientas que fortalezcan el bagaje de saberes de los educandos.

La escritura es un proceso que favorece el desarrollo del ser humano a partir del capital cultural recolectado a lo largo de su trayectoria académica, por lo cual, es una actividad que debe ser afianzada desde las diferentes disciplinas del conocimiento, con el fin de lograr pericia y mejor desenvolvimiento en el acto comunicativo. En ese marco, los autores referidos resaltan la

relevancia de la escritura académica y enfatizan en la alfabetización de la misma para lograr un desenvolvimiento óptimo en los diferentes entornos de aprendizaje.

1.3.3. Centros de escritura universitarios

La creación de centros de escritura surgió como una alternativa ante las dificultades presentadas por los estudiantes en los procesos de escritura académica en el entorno universitario. Incluso se instauraron diferentes modalidades de aprendizaje con el fin de incursionar y direccionar a los estudiantes en este ejercicio desde la motivación y la innovación. En la investigación realizada por Calle (2020), la escritura es percibida como un proceso que favorece la inmersión a la cultura escrita de las diferentes áreas del conocimiento. Así mismo, la autora le atribuye un rol fundamental a estos programas, puesto que los reconocen como una oportunidad para fortalecer las competencias de los futuros profesionales. Cabe agregar que estos espacios integran en sus dinámicas de enseñanza la tutoría como eje principal que propende por el diálogo entre pares, trabajo colaborativo, el fortalecimiento de la autonomía estudiantil para gestionar sus procesos de aprendizaje y la reflexión sobre el quehacer profesional. Lo descrito valida la pertinencia de la escritura como ejercicio epistémico y converge con el objetivo de la presente investigación, dado que enfatiza en el rol de los sujetos frente a su desenvolvimiento en el ámbito social.

Igualmente, Molina (2019) aborda la introducción de la escritura en más programas universitarios y la incorporación del acompañamiento individual a través de dinámicas de tutoría para así mejorar la alfabetización académica en el marco de la escritura y promover la calidad educativa. Bajo esta premisa, los centros de escritura han resultado significativos y se han posicionado como una alternativa didáctica a los métodos tradicionales.

La perspectiva referida converge con el estudio realizado por Espinales et. al (2022) que explora la pertinencia de las tutorías en los centros de escritura de la Universidad Técnica de Manabí en Ecuador. En este proyecto, se abordó la contribución de la tutoría como un apoyo significativo en el desarrollo académico de los estudiantes de diferentes programas académicos. También, se reflexionó sobre las limitaciones y mejoras que suscita este acompañamiento tutorial, ya que no solo se debe capacitar a los futuros profesionales, sino también a los tutores y docentes que realizan esta labor. Finalmente, la investigación plantea una ruta de mejora en torno a la organización de las sesiones, horarios y espacios de aprendizaje, con el propósito de favorecer la calidad educativa.

Bajo esta misma línea, Calle (2019) plantea que la efectividad de la acción tutorial recae en motivar las iniciativas de aprendizaje y fortalecer las competencias comunicativas de los individuos. Además, dentro de los hallazgos más preponderantes de su investigación, no solo se enmarca la relevancia de promover escritores más competentes, sino también más críticos y activos en sus dinámicas de formación. Por último, el estudio enfatiza a las tutorías como estrategias para evitar las jerarquías tradicionales y promover la horizontalidad, a través de la pregunta. Lo anterior suscita dinámicas idóneas y diferentes para la construcción del conocimiento, el pensamiento crítico y la reflexión.

Por otra parte, Nuñez (2020) expresó en su artículo de investigación el aporte de la tutoría en los centros de escritura en diferentes partes del mundo. Sumado a esto, el proyecto presentó las estrategias más utilizadas en la intervención tutorial: “lectura en voz alta del tutor – pregunta – solución del error – explicación – elogio” (p.20). No obstante, aunque estas herramientas han proporcionado impactos positivos, los resultados del proceso exploratorio mostraron que la tutoría

se enfocó en el producto y no en el proceso. Desde este punto de vista, el proyecto suscita una reflexión didáctica y pedagógica en relación con la intencionalidad en el proceso de escritura y la reconfiguración de las dinámicas de acompañamiento.

Lo anterior constituye una iniciativa didáctica para involucrar a los estudiantes y futuros profesionales de una forma más consciente y autónoma en sus procesos de aprendizaje, con el fin de fortalecer sus competencias profesionales y brindar más herramientas para su inserción en el campo laboral. Las perspectivas descritas convergen con los planteamientos de Carlino (2005), puesto que la escritura debe ser una actividad colaborativa en la que se construya de manera colectiva el conocimiento a través de la revisión entre pares y el diálogo continuo, con el propósito de fortalecer las habilidades comunicativas y apoyar las prácticas educativas.

En síntesis, la escritura académica es un ejercicio transversal a las esferas curriculares, académicas, laborales, sociales y profesionales, lo cual contribuye al desarrollo integral del estudiante en el ámbito universitario. En la sociedad actual, el campo laboral enfatiza en la adquisición de diferentes competencias cognitivas, comunicativas y actitudinales que permitan el desenvolvimiento eficiente de los profesionales, con el propósito de afrontar los desafíos sociales que demanda cada disciplina. En este sentido, utilizar la escritura como estrategia didáctica para potenciar el capital cultural de los sujetos resulta efectiva, dada la complejidad de la misma en el proceso formativo.

1.4. Marco teórico

1.4.1. Escritura académica

El eje principal de este proyecto de investigación es percibido como una práctica social que resulta indispensable para los diferentes niveles de escolaridad e incluso, para la transición al

ámbito profesional y laboral. Desde esta perspectiva, la escritura es un sistema que permite interpretar, significar y representar al individuo, la cultura y finalmente, al mundo. Según Cassany (1999): “En el acto de escribir los redactores aprenden sobre sí mismos y sobre su mundo y comunican sus percepciones a otros. Escribir confiere el poder de crecer como persona y de influir en el mundo” (p. 16). Bajo esta premisa, la escritura configura el pensamiento humano y permea las diferentes esferas de aprendizaje, por lo cual, desarrollar esta actividad intelectual fortalece al individuo como sujeto integral. Lo referido converge con los postulados de Carlino (2005): “La escritura es una de las actividades intelectuales más formativas que existen” (p.8).

Desde un enfoque disciplinar, este proceso cognitivo, implica diversas áreas del cerebro. Según Dehaene (2014): “La escritura (...) aumentó en gran medida las capacidades de nuestro cerebro (...) una red neuronal que liga las áreas visuales y del lenguaje y es lo suficientemente plástica para reciclarse y reconocer las formas de las letras” (p.209). En este sentido, esta habilidad no solo permite al ser humano comunicarse, sino activar otras dimensiones del conocimiento, lo cual repercute directamente en el aprendizaje integral.

A partir de lo descrito, el acto de escribir requiere de una serie de conocimientos, procedimientos y actitudes que definen al sujeto como actor competente en este proceso comunicativo. De acuerdo con Hernández (2005): “descubre el sentido profundo de nuestros actos, de nuestras actitudes y de nuestros sentimientos: la escritura no sólo es un cauce de exteriorización, sino también una vía de interiorización” (p.37). La escritura no solo permite la aproximación al conocimiento, también incide en la configuración del pensamiento humano y se encuentra permeada por valores axiológicos y afectivos que demarcan la identidad del escritor.

Lo expuesto compagina con los planteamientos demarcados, desde la pedagogía crítica por Freire (1981): “la lectura de la palabra no es sólo precedida por la lectura del mundo sino por cierta forma de “escribirlo” o de “rescribirlo”, es decir, de transformarlo a través de nuestra práctica consciente”. (p.6). En este sentido, el sujeto utiliza el acto de escribir como un método funcional para desaprender y aprender en función de las competencias requeridas en los diferentes entornos en los que se encuentra inmerso.

En concordancia con la presente investigación y los diferentes postulados expuestos, la escritura académica contribuye con el desarrollo individual y la construcción colectiva del conocimiento, por tanto, es un proceso que trasciende las esferas académicas y profesionales. Bajo esta presunción, Camps y Castelló (2013) plantean que:

La escritura académica incluye todas las prácticas de escritura que se producen y tienen sentido en el contexto académico. Sin embargo, resulta evidente que existen prácticas de escritura que, o bien se producen en la academia pero aspiran a ser leídas fuera de la misma (recomendaciones, textos divulgativos), o bien tienen finalidades diferentes en los contextos académicos y científico profesionales (tesis, artículos de investigación) (p.24).

Esta perspectiva permite reflexionar sobre la pertinencia de la escritura académica para el desarrollo individual y social de los sujetos. Cabe mencionar que esta habilidad requiere de un análisis profundo, crítico y reflexivo para consolidar su intencionalidad e impactar significativamente en el lector. Así mismo, el acto de escribir se encuentra permeado por la identidad del escritor, además de sus respectivas intenciones y motivaciones comunicativas. La postura descrita converge con los postulados de Arévalo (s.f):

La escritura académica demanda procesos complejos de pensamiento que conllevan el desarrollo del aprendizaje; por tanto, un estudiante que aprende a escribir es competente para la comprensión conceptual, procedimental o actitudinal de los diferentes procesos que constituyen el hacer de cada disciplina (p.118) [trabajo inédito].

En concreto, la escritura académica interrelaciona los saberes adquiridos a lo largo de la trayectoria académica, la capacidad para reflexionar sobre el aprendizaje, las pasiones que permean al sujeto, entendidos desde sus intenciones y motivaciones.

Sumado a esto, la escritura como ejercicio académico es un proceso que va más allá del ambiente universitario, tanto así que se constituye como una escritura profesional, ligada a las diferentes esferas del conocimiento y el futuro campo de acción. Jofre et al. (2012) alude:

Luego de un breve recorrido por los ejes centrales de la escritura académica, podemos afirmar la importancia que tiene en nuestra formación la preparación y capacitación en esta área de suma importancia para el futuro desarrollo profesional: ya sea que se trate de un investigador o un psicólogo clínico experimentado, es inevitable enfrentarse a la situación de tener que elaborar un escrito académico o un diagnóstico (p.203).

Esto quiere decir que la escritura resulta fundamental para la formación profesional, por lo cual debe ser afianzada por los sujetos, independientemente al grado de escolaridad, disciplina del conocimiento o área de profesión.

1.4.2. Género discursivo

Adicionalmente, la escritura exige una serie de condiciones específicas que determinan los criterios estilísticos y estructurales que se desean plasmar en las diferentes producciones textuales, por consiguiente resulta pertinente el abordaje del concepto: géneros discursivos. Este fue

acuñado, en primera medida, por Bajtín en (1985) en el que se enfatizó la diversidad textual y el gran abanico de posibilidades que tiene el ser humano para reconstruir la información y plasmarla a través de la escritura. Sin embargo, el desarrollo humano es dinámico y por ende, sus prácticas discursivas se encuentran en constante adaptación y actualización en dependencia al contexto social y situación comunicativa.

Como resultado, y para pertinencia de la investigación, se abordó este concepto a partir de los postulados establecidos por Martínez (2016) en los cuales se constituye, no solo el término, sino también la clasificación de los textos en dependencia a los intereses y motivaciones de los sujetos: “El género discursivo, relacionado con los diversos dominios de la actividad humana que responden a una (...) intencionalidad más precisa, (artículo científico, informe de investigación; manual pedagógico, clase, lección; artículo de opinión, noticias, entrevistas; juicios, demandas; novela, cuento, poesía, etc.)” (p.7).

En relación con este proyecto, la escritura del género artículo académico requiere competencias sólidas por parte del sujeto, con el propósito de fomentar la gestión y articulación de saberes, el pensamiento crítico y argumentativo, la resolución de conflictos y el aprendizaje continuo, habilidades requeridas en las diferentes esferas de inmersión cultural. En palabras de Devitt (1991): “Cualquier texto se entiende mejor dentro del contexto de otros textos” (p.336). Bajo esta premisa, los géneros discursivos hacen parte no solo de la actividad académica, sino también de la profesional.

Por ende, los sujetos se ven enfrentados constantemente a nuevos escenarios de aprendizaje, y por ende, requieren de un proceso de adecuación que les permita adoptar los nuevos géneros discursivos que circundan las diferentes esferas del conocimiento. Según Parodi (2008):

Los géneros académicos y profesionales se operacionalizan a través de un conjunto de textos que se organizan a través de un continuum en el que se van concatenando desde los textos escolares generales hacia los académicos universitarios y los profesionales. Esta progresión se concibe desde una persona en formación académica, a través de la cual se debe ir paulatinamente enfrentando escenarios y géneros diversos (p.30).

La cultura laboral exige que el sujeto sea un agente capaz de comunicar efectivamente su conocimiento, por consiguiente, la elaboración de un artículo académico para un profesor del área del lenguaje resulta funcional para cultivar su rol como docente e investigador en el aula. Según Martínez (2018) el artículo como ejercicio académico es:

El artículo académico es un texto que se produce por académicos, esto es, profesores, investigadores, técnicos académicos o estudiantes que desarrollan investigaciones con distintos fines. El objetivo principal de este tipo de artículo es difundir los resultados de dichas investigaciones (...) para someterlos a la discusión de colegas interesados en el mismo ámbito. Por ello, el artículo académico debe ser cuidadoso y detallado en el andamiaje de sus procesos de búsqueda, sistematización, análisis e interpretación de datos, de acuerdo con una metodología explícita (p.10).

Por tanto, la elaboración de un artículo implica que el escritor utilice de forma óptima el bagaje de saberes adquiridos a lo largo de su trayectoria académica a fin de generar nuevo conocimiento. También, al ser un género con propósitos de divulgación, exige una estructura y nivel de rigurosidad específicos. A partir de los planteamientos de la Universidad Sergio Arboleda (2014) el artículo académico incluye título, autores, institución, resumen, palabras claves, introducción, metodología, resultados, discusión, conclusión y referencias bibliográficas. Cabe

agregar que en algunos medios de divulgación varía, sin embargo, a nivel general, se conservan los apartados mencionados como punto de referencia para el esquema argumentativo del texto.

1.4.3. Competencias profesionales

A partir de lo anterior, resulta funcional indagar en la noción de competencias con el fin de vislumbrar los logros de aprendizaje que emergen en el proceso de aprendizaje. Según Vasco (2003): “una capacidad para el desempeño de tareas relativamente nuevas, en el sentido de que son distintas a las tareas de rutina que se hicieron en clase o que se plantean en contextos distintos de aquellos en los que se enseñaron” (p. 37). Por consiguiente, la consolidación de una competencia se encuentra mediada por la adquisición de saberes y habilidades que confluyen para lograr los objetivos trazados en los diferentes escenarios.

Como el proyecto se encuentra enmarcado en la transición de la educación superior al ámbito laboral, es preciso indagar acerca de las competencias profesionales en el campo educativo. Según Bunk (1994) el profesional debe disponer de: “Conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión; pudiera resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible y estuviera capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo” (p. 104). Es decir, para lograr la consolidación de las competencias requeridas en el ámbito laboral y/o profesional, no solo resultan indispensables las habilidades cognitivas, sino también las capacidades para enfrentar las situaciones emergentes y solucionar conflictos. Sin embargo, lograr este propósito de forma integral es una actividad progresiva y que requiere de diversas estrategias que contribuyan en el proceso de aprendizaje.

No obstante, hay otros aspectos que se posicionan de forma representativa en el proceso de producción escrita, como es el caso de las pasiones, los intereses y las motivaciones del sujeto. Por este motivo, el concepto de competencia que apoya este estudio está enfocado desde los planteamientos de Serrano (2003): “toda performance presupone, como condición de realización, tanto la competencia modal cognitiva (saber-hacer) y potestiva (poder-hacer) como la motivación modal volitiva (querer-hacer) y deóntica (deber-hacer) del sujeto” (p.6). En este sentido, para lograr la competencia es indispensable, no solo el bagaje de saberes, sino el conjunto de elementos procedimentales, axiológicos, potestivos y afectivos que permean la actuación y determinan el proceso de aprendizaje. Esta postura concuerda con lo planteado por Arévalo et al. (2023) en un estudio realizado en la Universidad Industrial de Santander: “Las prácticas profesionales exigen la actualización y realización de competencias particulares y de diversa índole. Cabe anotar que las actuaciones de los sujetos dependen de sus competencias, es decir, del saber y del poder, regulados por condicionantes axiológicos y pasionales” (p.71).

1.4.4. Didáctica de la escritura en educación superior

En respuesta al panorama expuesto, se considera la pertinencia de la didáctica en el ámbito universitario y sus respectivas configuraciones, para repensar los procesos de enseñanza y lograr un aprendizaje auténtico y significativo. Según Litwin (1997):

Implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos como el docente aborda múltiples temas (...), la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que se establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina (...) y la particular relación entre el saber y el ignorar (p.97).

Lo anterior evidencia las intenciones y motivaciones que circundan el proceso de enseñanza, el aprendizaje activo de los estudiantes y la construcción integral de los sujetos que intervienen en el campo educativo y profesional.

Bajo esta premisa, el proyecto retoma los tres enfoques de la enseñanza de la oralidad, la lectura y la escritura en educación superior. Por un lado, los planteamientos de Bazerman (2016) basados en leer y escribir a través del currículum y las disciplinas, en los cuales, se examina la perspectiva de la escritura desde el género discursivo, puntualmente para este estudio, el artículo académico con intención divulgativa y profesional. Igualmente, del segundo enfoque, direccionado a las literacidades académicas y que tiene como referente a Lillis (2021), se extrae la significación de la escritura como práctica social que trasciende las diferentes esferas del conocimiento. Por último, del enfoque crítico y humanista del desarrollo del lenguaje de Torres (2016), se toma en cuenta lo relacionado con las necesidades de aprendizaje en cuanto a lectura y la escritura, desde el pensamiento crítico y autónomo, es decir, la relación que tiene la escritura con el desarrollo individual, académico y profesional de los sujetos en los diferentes contextos.

Por este motivo, se seleccionó la tutoría para el acompañamiento del proceso de escritura académica y el fortalecimiento de las competencias profesionales de los participantes en cuestión.

Según Molina (2019):

Las tutorías de escritura son un acompañamiento personalizado que se ofrece en los centros de escritura para el desarrollo de las habilidades individuales. Estos centros están presentes en instituciones educativas, especialmente de educación superior, que los incorporan como una alternativa para el desarrollo o mejoramiento de las destrezas de comunicación escrita de los miembros de su comunidad académica (p.126).

Por lo tanto, esta alternativa formativa contribuye en el marco de la didáctica de la escritura y brinda al estudiante una oportunidad para gestionar sus necesidades de aprendizaje, a través de la autonomía y el acompañamiento de pares académicos. Lo anterior converge con los planteamientos de Obaya y Vargas (2014):

La tutoría implica procesos de comunicación y de interacción (...) implica una atención personalizada a los estudiantes, en función del conocimiento de sus problemas, de sus necesidades y de sus intereses específicos. Podemos definirla como (...) el acompañamiento cercano al estudiante, sistemático y permanente, para apoyarlo y facilitarle el proceso de construcción de aprendizajes (p.478).

En este caso particular, la tutoría se configura como un método personalizado y colaborativo entre dos o más sujetos. En este, el acompañamiento se desarrolla entre pares, lo que genera una interacción más natural, lo que promueve la autonomía estudiantil y el deseo de aprender.

Así mismo, es importante considerar el carácter flexible de las tutorías y la relevancia del trabajo en equipo para lograr las metas proyectadas. En palabras de González et al. (2015): “Entre las variables que han dado lugar a una conexión y un aprendizaje constructivo, resaltamos el lenguaje cercano en las explicaciones, la flexibilidad horaria y espacial para conectarse y trabajar con sus compañeros” (p.122). Es decir, las tutorías resultan viables, no solo en términos de una interacción natural, sino también porque proporcionan un margen de adaptación que considera los factores extrínsecos al proceso y las necesidades de aprendizaje. Lo anterior, con la finalidad de lograr los objetivos propuestos.

Bajo esta misma línea, es preciso mencionar la articulación de la didáctica no parametral, dado que es una propuesta que promueve nuevas formas de aprender y enseñar. De acuerdo con los planteamientos de Quintar (2002): “Con la didáctica no parametral se pretende formar sujetos que posibiliten procesos transformativos de aprendizaje a través de la promoción del deseo saber y de expresar ese saber, problematizando su realidad” (p.18). Esta postura aborda la enseñanza como un acto intencional, con el fin de que el estudiante asuma, gestione y proyecte su aprendizaje.

A partir del entorno descrito, cada referente teórico direcciona la propuesta de aplicación del proyecto, puesto que ahonda en la pertinencia de la escritura académica como una práctica social en la que se configuran los procesos discursivos del sujeto y se contribuye a la construcción colectiva del conocimiento. Adicionalmente, para lograr lo referido el proyecto aborda alternativas didácticas como lo son la tutoría y la didáctica no parametral, con el propósito de dinamizar y contribuir a la calidad educativa.

1.5. Metodología

1.5.1. Enfoque de investigación

El proyecto de investigación se enmarca en dos etapas. En primera medida, se realizó un proceso de indagación y observación con el fin de identificar las dificultades que presentan las estudiantes de Práctica Pedagógica y licenciadas en Literatura y Lengua Castellana frente a la escritura académica. Posteriormente, se llevó a cabo una intervención didáctica en la que se acompañó el proceso de escritura del artículo académico, por medio de tutorías que permitieron el fortalecimiento de las competencias profesionales de las participantes en cuestión.

A partir de lo expresado, el enfoque de este estudio es de corte cualitativo, puesto que: “abarca el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos –estudio de caso,

experiencia personal, historia de vida, entrevista, textos– que describen los momentos habituales y problemáticos y los significados en la vida de los individuos” (Vasilachis, 2006, p. 25). Lo descrito permite observar, recolectar y analizar la información, con el propósito de precisar los saberes, dificultades y motivaciones de los estudiantes en la escritura académica.

1.5.2. Método y diseño de investigación

En cuanto al método, el estudio se enmarcó en la investigación acción. Según los planteamientos de Elliott (1993): “es un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (p. 88). Lo referido resultó pertinente para este proyecto, dado que posibilita al docente-investigador identificar las dificultades y mediar efectivamente. De este modo, se implementó una propuesta didáctica enfocada en el acompañamiento del proceso de escritura y estructuración del género artículo académico con la finalidad de fortalecer las competencias profesionales de los participantes.

Por este motivo, la investigación se desarrolló en cuatro ciclos de investigación acción propuestos por Elliot (2010) diagnóstico, decisión, respuesta y evaluación. En primer lugar, se planteó una etapa de diagnóstico basada en la caracterización de las necesidades de aprendizaje a través de la observación. Posteriormente, se tomó una decisión frente a la problemática de escritura, particularmente en la elaboración de artículos académicos con el fin de consolidar la meta proyectada.

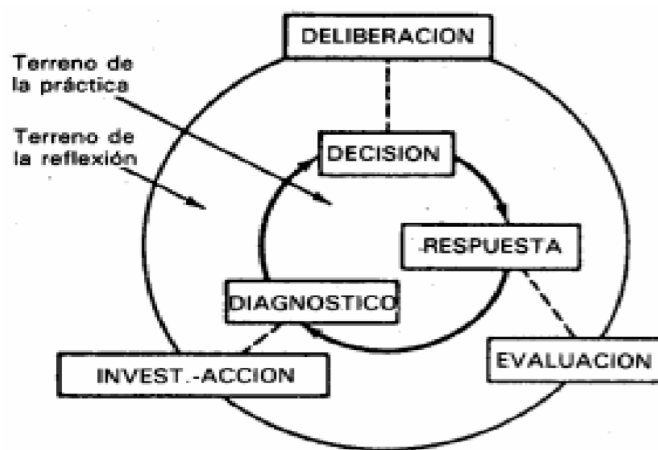
Luego, se puso en marcha la propuesta didáctica en la que se involucra la tutoría articulada con la didáctica no parametral para acompañar el proceso de escritura, a partir de las preguntas emergentes y la retroalimentación por avances. Según Obaya y Vargas (2014):

La tutoría promueve el desarrollo de habilidades que permiten a los alumnos revisar y comprender sus procesos metacognitivos en el aprendizaje de los diversos contenidos curriculares, reconocer en dónde tienen dificultades, qué tipo de contenidos se les facilitan y cómo pueden mejorar, asumir y dirigir su propio aprendizaje a lo largo de su vida (p.479).

Lo descrito con el propósito de fortalecer las competencias profesionales de las participantes que estaban próximas a incursionar en su campo laboral. Finalmente, en el proceso de retroalimentación se evaluaron las prácticas discursivas y por último, se llevó a cabo una entrevista a las informantes para indagar los logros de aprendizaje adquiridos en el desarrollo de la experiencia. Para ilustrar:

Figura 1.

Modelo de investigación-acción por Elliot (2010):



Nota: El modelo representa un proceso cíclico en el que se enmarca la investigación-acción en el marco de la educación. Tomado de: Elliot, J. (2010). La investigación-acción en educación, Morata, Madrid.

Como se muestra en la figura, el proceso definido por el autor promovió un enfoque contextual, práctico y reflexivo. En este proyecto fue posible abordar la escritura desde una mejora continua mediante la intervención tutorial personalizada y la retroalimentación entre pares. Lo referido, favoreció las competencias profesionales de las estudiantes y egresadas del programa y contribuyó significativamente en la elaboración del artículo académico. Además, al enfocar la propuesta didáctica en el marco de una investigación-acción, no solo permitió el reconocimiento de las dificultades de aprendizaje, sino que posibilitó el fortalecimiento del bagaje de saberes adquirido por las participantes en cuestión y resignificó su percepción sobre la escritura de textos académicos para un entorno real.

1.5.3. Técnicas e instrumentos de recolección de información

1.5.3.1. Observación participante

Esta técnica de recolección de datos se determina como aquella: “en la que el investigador interviene activamente en las actividades objeto de estudio. Se destacan ciertas características, como subjetividad, empatía y comprensión” (Sáez, 2017, p. 72). Por consiguiente, su implementación resultó adecuada para caracterizar las necesidades de aprendizaje que tienen las estudiantes y egresadas en torno a la escritura académica y de esta manera, implementar una propuesta didáctica que favorezca sus competencias y prácticas profesionales.

1.5.3.2. Propuesta didáctica

La implementación de una propuesta responde a alternativas didácticas que permitan mediar efectivamente el proceso de escritura, por lo cual se fundamenta en:

Habilidades para guiar y encauzar a los alumnos, para que ellos generen su propio aprendizaje, de ahí que hoy en día se le atribuye al quehacer docente actividades como

tutoría, enseñanza, guía, investigación, administración, certificación del aprendizaje, desarrollo e incorporación de nuevas estrategias (González, 2005, p.3).

En el caso de esta investigación, la propuesta didáctica integró la tutoría articulada con la didáctica no parametral, para acompañar la escritura académica desde las preguntas emergentes, necesidades de aprendizaje y retroalimentación por avances. Para este fin, la intervención tutorial se desarrolló en tres fases. Por un lado, la caracterización, en la cual se indagó sobre las necesidades de aprendizaje. En cuanto a la segunda fase, se propuso la elaboración del género discursivo en grupos de trabajo, dos integrantes por artículo y se implementaron tutorías personalizadas en conjunción con talleres de escritura para sortear los interrogantes espontáneos que emergieron en el proceso para enriquecer sus experiencias de aprendizaje. Por último, se desarrolló una fase de autoevaluación para reflexionar sobre el desempeño profesional.

1.5.3.3. Diario de campo

El diario de campo fue un instrumento fundamental para la recolección de datos, puesto que: “La información registrada en el instrumento es la realidad desde la perspectiva y percepciones del observador” (Sáez, 2017, p. 75). Bajo esta premisa, este mecanismo resultó esencial para compilar impresiones, pensamientos, ideas que repercuten en la caracterización y determinan el horizonte de la investigación. Además, favoreció el reconocimiento de la comunidad y sirvió como referente en el proceso de intervención.

1.5.3.4. Entrevista

La entrevista semiestructurada fue un instrumento funcional en la investigación por su carácter adaptable y dinámico, lo cual permite el reconocimiento y fluidez en la relación entrevistador-entrevistado. Según Díaz et al. (2013):

Presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos (p.163).

Por lo tanto, brinda la posibilidad de que el investigador obtenga mayor información y que el entrevistado pueda contar su experiencia y reflexionar sobre sus prácticas.

1.6. Participantes

Según los postulados de Sampieri (2014) la muestra es: “un subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectarán datos, y que tiene que definirse y delimitarse de antemano con precisión” (p. 173). En este sentido, la intervención didáctica se planteó con dos grupos de estudiantes. En el primer caso, diez estudiantes, de últimos niveles, de género femenino, con edades entre 24-30 años, que se encontraban cursando la asignatura Práctica Pedagógica Investigativa III y próximas a egresar del programa de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana. Agregado a lo anterior, el segundo grupo estuvo conformado por cuatro licenciadas, recién egresadas, de género femenino, con edades entre 24-28 años, del programa académico mencionado; actualmente, vinculadas al ámbito educativo.

Un aspecto a considerar es que las participantes se seleccionaron mediante la técnica del muestreo no probabilístico intencional o deliberado, en la cual, “el investigador decide según los objetivos, los elementos que integrarán la muestra, considerando aquellas unidades supuestamente típicas de la población que se desea conocer. El investigador decide qué unidades integrarán la muestra de acuerdo a su percepción.” (López, 2004, p. 73). En este caso, la elección se realizó por conveniencia investigativa, las necesidades de aprendizaje evidenciadas y la temática de

investigación, puesto que estos grupos se encontraban en la transición de educación superior al entorno laboral, por lo cual requirieron de competencias sólidas, a fin de integrarse efectivamente en las culturas profesionales y lograr un ejercicio óptimo que contribuya en la calidad educativa.

1.7. Contexto educativo

El contexto educativo en el que se llevó a cabo la investigación fue la Universidad Industrial de Santander, institución universitaria de carácter público y en la que actualmente, la investigadora realiza sus estudios de posgrado. Además, cuenta con 75 años de trayectoria académica y se encuentra posicionada como la tercera mejor universidad pública de Colombia, de acuerdo con el más reciente informe del QS World University Ranking 2024. Las participantes seleccionadas hacen parte de la comunidad académica de la Universidad Industrial de Santander en el programa de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana. Concretamente, el primer grupo se encontraba ligado en condición de estudiantes y el segundo, como egresadas del pregrado académico en cuestión. En definitiva, la universidad es un espacio de formación que propende por el desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes de las diversas disciplinas y áreas del conocimiento. Lo anterior permite la adquisición de habilidades necesarias por parte del aprendiz, con el fin de contribuir a su integración en las culturas académicas y laborales de la sociedad actual.

2. Resultados del proyecto de intervención

2.1. La mediación de la escritura en el ámbito de educación superior y profesional

En el ámbito de educación superior, la escritura no solo es una actividad que permite la construcción colectiva de conocimiento, sino que también fortalece al sujeto en sus diferentes dimensiones. A través del desarrollo de diversos géneros discursivos, los estudiantes fomentan su

pensamiento crítico, argumentativo y reflexivo, por lo cual, esta habilidad resulta fundamental y es ampliamente valorada en cualquier disciplina académica. Cabe agregar que cada área demanda un estilo de escritura, con estructura y especificaciones particulares, por lo cual, saber mediar este proceso es crucial para que los sujetos se integren de forma efectiva en las culturas académicas y profesionales en las que se encuentran inmersos.

Por consiguiente, en este segundo apartado se describe el proceso de intervención didáctica llevado a cabo en esta investigación. En primera instancia, se presenta una caracterización de los estudiantes y nuevos profesionales desde sus necesidades de aprendizaje y su experiencia en la escritura del artículo académico. Además, se toma en cuenta la estructura del método didáctico seleccionado, en este caso, la tutoría articulada con la didáctica no parametral, su dinámica de implementación, evaluación, estrategias, recursos, escenarios utilizados para solucionar la problemática expuesta, el rol del tutor o mediador, la trascendencia de la escritura académica en la transformación del pensamiento, su incidencia en los valores profesionales de los participantes y, por último, la autoevaluación como reflexión del desempeño profesional, es decir, los resultados de aprendizaje. †††

2.1.1. Las estudiantes y nuevas profesionales

Los estudiantes, como futuros profesionales, se ven enfrentados a escenarios que exigen de competencias suficientes para llevar a cabo roles y funciones dentro de un determinado contexto, de modo que, deben ser sujetos que asuman su proceso, gestionen problemas reales,

††† Revisar apéndice C para ver la matriz de análisis con las categorías enunciadas.

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES, A TRAVÉS DE LA ESCRITURA DE ARTÍCULOS ACADÉMICOS.

45

reflexionen sobre sus prácticas y fortalezcan su bagaje de saberes a través del aprendizaje continuo.

Según la Resolución 02041, del 3 de febrero de 2016, un licenciado:

Debe tener formación específica en pedagogía, didáctica de los saberes escolares y las disciplinas, lo que le permitirá orientar procesos educativos, acompañar y promover la formación integral, los aprendizajes de los estudiantes, además del desarrollo de valores, tomando en consideración sus contextos particulares (p.2).

En este orden de ideas, un educador tiene la responsabilidad de ser un profesional integral en función de generar nuevos conocimientos sin perder de vista los propios, con el fin de desempeñar de forma efectiva su quehacer. Por lo tanto, es preciso enfatizar en el papel que tiene la escritura para un profesional del sector educativo, no solo porque interviene en el sistema de comunicación y el intercambio de saberes, sino porque resulta determinante en el componente investigativo, en este sentido, enriquece la praxis docente y el crecimiento profesional del educador.

En el caso de esta investigación, las participantes se dividieron en dos grupos. Por un lado, diez estudiantes que se encontraban en sus últimos niveles académicos, de género femenino y con edades que oscilaban entre 24-30 años respectivamente. A su vez, el segundo grupo estuvo conformado por cuatro licenciadas, con género femenino y en edades entre 24-28 años, que actualmente trabajan como docentes, es decir, egresadas vinculadas a la cultura laboral. Por tanto, la escritura de un artículo académico en esta etapa del proceso les permite integrar los aprendizajes adquiridos, identificar sus fortalezas y debilidades, reflexionar sobre sus prácticas discursivas y fortalecer sus competencias, con el propósito de elaborar un texto que cumpla con las condiciones de aceptación demarcadas por un contexto real de divulgación. Cabe resaltar que, las intenciones

y motivaciones para el desarrollo de esta experiencia fueron diferentes en cada grupo. Por un lado, las estudiantes de práctica elaboraron el artículo académico movilizadas por un requisito institucional, en otras palabras, por un cumplimiento (deber). Mientras que, el grupo de las licenciadas, recién egresadas del programa, optaron por realizar este ejercicio motivadas por el deseo (querer) aprender y publicar los resultados de sus proyectos de Trabajo de Grado.

A través de los testimonios proporcionados por los participantes, se hicieron visibles distintos tópicos que proporcionaron un acercamiento a los presaberes que tenían las estudiantes al momento de desarrollar su experiencia de práctica pedagógica y elaborar un género discursivo que requiere de los conocimientos adquiridos durante su trayectoria académica: la primera experiencia de escritura para un entorno real y la rigurosidad y estructura que demanda el género discursivo con fines divulgativos. Cabe mencionar que, esta categoría hace parte de la primera fase de investigación mencionada en apartados anteriores, referente a la caracterización o diagnóstico.

2.1.1.1. Primera experiencia de escritura para un entorno real

En primera instancia, tanto las estudiantes como las nuevas licenciadas^{†††} expresaron que esta experiencia fue su primer acercamiento a un proceso de elaboración y postulación de un género discursivo orientado a un ámbito real, en este caso, el artículo académico. En palabras de la E3: “Siento que algo que le falta a la universidad es enfocar la escritura a lo práctico, al plano real y no al terreno virtual” (15 min 33 seg). Lo dicho por la estudiante guarda una estrecha relación con la relevancia epistémica que tiene la escritura y la forma en como esta cobra sentido al tener un propósito específico y un público dirigido. En concordancia con Carlino (2002): “La escritura

^{†††} De aquí en adelante se presentan respuestas de los informantes entrevistados: estudiantes (E) y Licenciadas (L) según corresponda.

tiene la potencialidad de ser una forma de estructuración del pensamiento que lo devuelve modificado, pero no siempre cuando escribimos logramos sacar partido de su función epistémica” (p.3). Cabe mencionar que lo expuesto fue reiterado por las participantes en varias ocasiones y marcó la pauta para resignificar sus prácticas discursivas anteriores.

Por su parte, la *E5*: “La verdad, no conocía nada. Es la primera vez que me enfrenté a escribir un artículo. Nunca había tenido, pues, esa experiencia. Entonces, por eso tuve muchas dificultades, porque fui mi primera vez con este género” (1 min 2 seg). Lo descrito indica un desconocimiento e incertidumbre por parte de las informantes frente al formato, la estructura y los requisitos específicos que demanda un artículo académico, lo cual complejiza su labor en el proceso de escritura. Así mismo, la *L3* alude que: “Nunca había escrito un artículo la verdad, pero siento que esta experiencia fue muy distinta” (1 min 15 seg). Por su parte, pese a que no existía una experiencia previa o familiaridad con el género, el ejercicio de escritura configuró una transformación en el bagaje de saberes de los sujetos en cuestión y demarcó un punto de referencia en su desarrollo personal, académico y profesional.

2.1.1.2. Estructura y rigurosidad del artículo académico

En la misma línea, las participantes coincidieron en que si bien, en algunas de las asignaturas del programa académico habían realizado un acercamiento al género artículo académico, la experiencia se enfocaba en un ejercicio de simulación, por lo cual, los criterios de entrega reconfiguraron su noción sobre este género discursivo y sugirieron un proceso de reflexión frente a su práctica formativa, así como lo aseveró la *E2*:

Siento que a la universidad le hace falta eso, es realmente enseñarle al estudiante cómo escribir, porque al principio yo llegué con muchos vacíos. Es que uno llega a la práctica y se tiene que hacer un artículo y no se tiene ni la más remota idea (10 min 12 seg).

Por consiguiente, las discentes enfatizan en el rol que tiene la universidad en sus prácticas discursivas y en la relevancia de integrar un enfoque más contundente en la mediación de la escritura académica en el currículo, con el fin de brindar más herramientas a los estudiantes, para lograr un desempeño efectivo en su campo de acción. Lo manifestado converge con los planteamientos de Carlino (2005) frente al ámbito de educación superior y su relación directa con la escritura: “Y en tanto no es posible dar por sabidos los procedimientos de comprensión y producción escrita, resulta necesario que el docente guíe y brinde apoyos para que los alumnos los puedan implementar” (p.24). Lo anterior sugiere que la escritura es un proceso que debe ser mediado en las diferentes etapas del sujeto, independientemente al nivel de escolaridad o la asignatura para mejorar su ruta de aprendizaje.

El entorno descrito, demarca una primera caracterización de los presaberes que tienen las participantes frente al género discursivo en cuestión, por lo cual representa el punto de partida para sortear las necesidades de aprendizaje requeridas por los participantes a fin de consolidar el objetivo de escritura y más aún, fortalecer su propio desempeño en esta etapa del proceso tan determinante como lo es la transición de educación superior al ambiente laboral o profesional.

2.1.2. Dificultades en la escritura académica

La escritura académica es un proceso fundamental para un profesional del sistema educativo y aún más, para un futuro educador del área del lenguaje. No obstante, los estudiantes

pueden enfrentar diversas dificultades que obstaculizan su desempeño académico y profesional.

Peña (2008) expone:

El dominio de la lectura y la escritura es un factor determinante en la calidad de los procesos de formación, hasta el punto de que muchos de los problemas que encuentran los estudiantes en su proceso de inclusión a la cultura académica, así como las diferencias que se observan en su desempeño, tienen su raíz en un escaso dominio de la palabra hablada y escrita. (p.2)

Al abordar un género discursivo nuevo, con parámetros específicos y con una estructura determinada, los educandos pueden presentar falta de claridad y organización al momento de plasmar sus ideas. A partir de las significaciones, interrogantes espontáneos y los avances de escritura proporcionados por las participantes se evidenciaron diversas necesidades de aprendizaje que limitaron su proceso de escritura y reconfiguraron sus prácticas profesionales. Según Miró (2011): en el proceso de producción escrita se identifican:

Los puntos débiles que deben reforzarse, puntos fuertes que hay que explotar. El trabajo que vayas haciendo y el conocimiento que saques de él dará más fuerza a tu escritura, hará tus frases más precisas, tus razonamientos serán más potentes, mejorará su estructura (p. 11).

Por consiguiente, en esta categoría se describen las principales dificultades encontradas en torno al proceso y se clasificaron en los siguientes tópicos. Por un lado, en lo referente al componente cognitivo y procedimental, se hallaron necesidades de aprendizaje en cuanto a la estructura argumentativa del género y los criterios de coherencia y cohesión textuales. Mientras

que, en lo concerniente a los valores actitudinales, afectivos y de gestión; se evidenciaron falencias en la confianza, autovaloración y gestión del tiempo.

2.1.2.1. Estructura argumentativa

Cuando se lleva a cabo un proceso de producción escrita, es preciso mencionar que, el sujeto requiere de las competencias adquiridas a lo largo de su trayectoria académica para transformar conocimiento y ponerlo al servicio del texto en cuestión. Sin embargo, desde la experiencia, aunque las participantes ya habían realizado otros géneros, no habían elaborado la escritura con fines de divulgación, la cual exige una serie de criterios específicos para su desarrollo efectivo. Al respecto, la *E4* menciona:

Yo había hecho escritos, pero la verdad yo estaba muy perdida al momento de crear, incluso la estructura y cuando llegué a escribir lo que yo había estructurado, se me hizo difícil, sobre todo por el tema de la síntesis y la organización (3 min 28 seg).

Lo expresado indica una sensación de confusión e incertidumbre ante el proceso de escritura y el reconocimiento del género discursivo, incluso desde la etapa de planificación, lo cual repercute directamente, no solo en la estructura del artículo, sino también en el abordaje del contenido a sistematizar. De forma similar, otra de las estudiantes alude: “Eh, yo creo que tener que escribir sin saber qué estoy escribiendo fue una de las principales dificultades, porque realmente no sabía mucho sobre géneros textuales. Nosotros escribíamos, pero no sabíamos con qué propósito estábamos escribiendo” (17 min 13 seg E8). Lo mencionado, refleja que la falta de claridad frente al género discursivo propuesto, en este caso, el artículo, dificultó la experiencia, no solo porque existía un desconocimiento de la estructura y sus características, sino porque la experiencia era completamente nueva. Al respecto, la *estudiante 2* aseveró:

Y no fui yo sola, porque yo le pregunté a mis compañeras y todas estaban así como que la una no sabía bien qué debía llevar una introducción, la otra no sabía bien qué debía llevar un marco teórico, la otra no sabía muy bien si sí va o no iba esto en la metodología y así (11 min 4 seg).

Por consiguiente, el acto de escribir generó una reconfiguración del pensamiento en los educandos para lograr el objetivo establecido de forma efectiva. En este sentido: “Escribir es, sobre todo, una manera de aprender” (Creme y Lea, 2000, p. 22).

2.1.2.2. Coherencia y cohesión

A partir del panorama expuesto, tanto las estudiantes, como los nuevas profesionales, al no tener un bagaje sólido de saberes frente al artículo académico y su propósito de escritura, evidenciaron problemas en términos factuales, pero también en lo que respecta a aspectos como coherencia y cohesión textual. Lo referido converge con Medina y Arnao (2013): “Coherencia y cohesión son dos propiedades discursivas importantes que sostienen a nivel textual la competencia comunicativa. Para desarrollarlas se debe tener en cuenta el proceso de apropiación y adaptación a los nuevos discursos propios de la cultura académica.” (p.12).

Por un lado, los estudiantes, al momento de iniciar la elaboración del género discursivo, mostraron falta de claridad para seleccionar la temática de investigación que encaminaría su artículo. En palabras de la *estudiante 10*: “Fue complicado, primero establecer el eje de sistematización. Como bueno, esto es lo que tenemos sistematizar porque era tanta información de práctica que teníamos mucha confusión” (12 min 11 seg). Sumado a esto, las participantes a menudo, expresaban su confusión para delimitar información, incluso, muchos aludían que: “todo es importante” y no lograban decidir cuál tema abordar. En palabras de la *estudiante 5*:

Porque siempre se me ha dificultado sintetizar la información y pues aquí solo permitían 15 páginas, entonces hubo mucha información que se tuvo que eliminar y eso hizo que se viera incompleto el texto, que no se pusieran tantas citas y todo eso. Entonces entré en crisis por eso (8 min 16 seg).

Es decir, la informante aseguró que uno de los grandes desafíos que enfrentó durante el proceso fue el hecho de balancear la cantidad de información con la concreción y claridad que demanda el género discursivo, en consideración a la experiencia previa con otros textos elaborados durante su pregrado.

Lo descrito fue una situación que permeó a las estudiantes de Práctica Investigativa, no obstante, en el caso de las licenciadas o profesionales, recién egresadas, su ejercicio de escritura ocurrió de forma diferente. Según la *Licenciada 4*: “Yo digo, cómo puedo convertir esa micro información tan cortita que tengo acá en un artículo académico sin repetir lo mismo y eso para mí ha sido un problema muy grande al momento de escribir” (17 min 45 seg). Es decir, la participante sugiere esa necesidad de fortalecer su práctica argumentativa y el análisis crítico, con el fin de lograr un insumo que cumpla con el rigor y la estructura requeridos por el formato de divulgación seleccionado.

Además, al realizar los borradores de escritura se evidenciaron dificultades para relacionar la información, de manera lógica dentro del contenido de los párrafos y entre los mismos apartados, las cuales afectaron la comprensión textual y el análisis de la información. A continuación, se muestran las principales isotopías encontradas en los avances de escritura propuestos por las participantes:

Figura 2.

Evidencia de escritura

METODOLOGÍA

Esta investigación de tipo cualitativa pretende acercarse al mundo real analizando una situación desde adentro para entenderla, describirla e intentar explicarla (Flick, 2015). En ese sentido, el método de investigación utilizado corresponde a la investigación-acción, pues implica la colaboración entre investigadores y participantes, con el objetivo de generar conocimiento útil y relevante para la solución de problemas prácticos en un contexto específico (Elliott, 1993).

Nota: La imagen representa un ejemplo de incoherencia textual entre ideas presentes en el mismo párrafo.

Como se evidencia en la figura, las participantes plantearon el enfoque de investigación e inmediatamente el método sin explicarlos de forma apropiada, incluso, el uso del conector es inadecuado, ya que la información previa no es la causa de la posterior, lo anterior impide evidenciar una continuidad entre los datos proporcionados.

Figura 3.

Evidencia de escritura

colectiva de sociedades específicas. La herencia oral, al transmitirse desde el voz a voz, genera una variación en las distintas expresiones que se comunican. De esta manera, los relatos enseñados se convierten en una combinación de diferentes contextos, formas de contar y procesos de imitación. Generando que sea una variación de conocimientos que, en cada oportunidad de ser replicada, cambia. Así pues, entre cada canción, cuento, poema,

Nota: en el ejemplo se evidencian dos ideas que incluyen información similar.

En este sentido, ambas expresiones integran el mismo contenido, es decir, resultan redundantes, lo que afecta la conexión de la información y la comprensión global del texto.

De forma similar, las participantes a lo largo de su proceso de escritura mostraron algunas dificultades en el uso de los tiempos verbales del género elaborado. Para ilustrar:

Figura 4.

Evidencias de escritura

participación (p. 288). De esta manera, el proceso de investigación **puede contribuir al conocimiento didáctico** y nutrir las prácticas de enseñanza enmarcadas dentro del proyecto de *La casa de Coco* desde la reflexión y reconstrucción de la propuesta metodológica de los materiales de La bolsa de Coco y los desafíos que presenta la oralidad en contextos escolares.

Nota: el fragmento hace parte de las reflexiones finales del artículo académico elaborado por las estudiantes en su práctica pedagógica.

La figura 4 muestra el uso inadecuado de los tiempos verbales en la escritura del artículo, puesto que la experiencia de intervención ya fue llevada a cabo y el fragmento hace parte de las conclusiones de la investigación. Lo anterior, afecta la coherencia textual y ocasiona dudas sobre la etapa del proceso en la que se encuentra el proyecto.

Por su parte, en cuanto a la cohesión textual, los participantes enfrentaron dificultades al momento de conectar sintácticamente los elementos. En los resultados obtenidos se evidenció el uso inadecuado de conectores y gerundios, redundancia en las expresiones y problemas de puntuación.

A continuación algunos ejemplos que evidenciaron los tópicos expresados:

Figura 5.

Evidencia de escritura

Siendo la oralidad una de las competencias comunicativas primarias del ser humano, y contener temas como las costumbres, enseñanzas o tradiciones culturales, etc. se convierte en una estrategia para salvaguardar el conocimiento por medio del recurso lingüístico más cercano, el voz a voz. Pero, teniendo en cuenta su riqueza narrativa inmersa en tradiciones y costumbres propias de una comunidad, y que por su difusión y valoración cultural se transmite de generaciones anteriores a otras, es necesario fomentar estrategias intergeneracionales que no delimiten tal conocimiento solo a adultos mayores y continuar con los ciclos de transmisión.

Nota: Este apartado hace parte de los borradores de escritura proporcionados por las participantes durante la fase de producción escrita.

Figura 6.

Evidencia de escritura

Por último, se reconoce la trayectoria del científico Eugenio Andrade, Químico de la Universidad Nacional e investigador vinculado a la Universidad del Bosque, con aportes en el campo de la biosemiótica donde propone una postura filosófica frente a la ciencia, pues “se debe propugnar un naturalismo que dé reconocimiento ontológico a los estados mentales e intencionales” (Andrade, 2022, p. 30) por lo que resalta la relación entre la filosofía de Pierce con la visión de la ciencia moderna y el naturalismo. Por ejemplo, en el área de las

Nota: Este apartado hace parte de los borradores de escritura proporcionados por las participantes durante la fase de producción escrita.

El extracto seleccionado representa un ejemplo de los avances de escritura proporcionados por los estudiantes en su etapa de redacción. En primera medida, se evidenció el uso reiterado de gerundios en un mismo párrafo: “Siendo” “Teniendo” que causaban ambigüedades para el lector,

afectaban el estilo del texto y dificultaban el cumplimiento de los criterios de aceptación solicitados.

A su vez, en el fragmento se halló el uso inadecuado de conectores “Pero, teniendo” la idea posterior no se contrasta con la anterior, lo que propicia una reflexión sobre los diferentes elementos sintácticos usados por las participantes para favorecer las relaciones lógicas entre ideas.

También, se identificó el uso redundante de cierto léxico, lo que puede repercutir en la comprensión del texto y ocasionar que dichas palabras se conviertan en una muletilla. Lo anterior resulta fundamental en las prácticas discursivas y puntualmente, en la escritura académica de las futuras profesionales del área del lenguaje.

Otro aspecto identificado y que se puede constatar en el fragmento citado fue la puntuación. A lo largo del proceso, las participantes olvidaban poner la mayúscula después de punto y las tildes en el lugar adecuado. Cabe agregar que, esta situación estuvo presente tanto en los borradores de escritura de las discentes de práctica como de las egresadas.

Lo expresado por las informantes en su reflexión y avances de escritura permitió determinar que existen ciertas dificultades en términos de contenido y forma que afectan la calidad de su producción escrita, lo cual ocasiona una redirección de los saberes para ponerlos al servicio de su proceso, fomentar la práctica continua y acrecentar sus competencias comunicativas, especialmente, lo correspondiente a la escritura académica.

2.1.2.3. Confianza y autovaloración

En el acto de escritura emergen una serie de valores tanto eufóricos como disfóricos que inciden en la calidad del proceso. A lo largo de la implementación didáctica se hizo visible la relevancia del *sentir* en las prácticas discursivas, específicamente, unos de los aspectos más

representativos fue la confianza y la autovaloración de las participantes frente a su propio aprendizaje, sus presaberes y sus habilidades para enfrentar una tarea.

En el caso de esta investigación, al tomar en consideración la escritura de un género académico específico, como lo es el artículo académico y que, como ya se ha expuesto en la caracterización, es un tipo de texto que no había sido elaborado previamente para un entorno real de aceptación y/o divulgación, surgieron diferentes emociones que permearon la actuación del sujeto y su desenvolvimiento en la actividad en cuestión. Al respecto:

Siento que tuve muchas dificultades al principio. Empezando por la confianza, una tía me decía pero es que es fácil escribir una hoja o una página. Y yo sí, para ustedes, que de pronto tienen la experticia de escribir y tienen, digamos, esa confianza o esa habilidad (24 min 27 seg E7).

A partir de lo mencionado por la estudiante, es preciso decir que la autovaloración puede influir de forma positiva o negativa según corresponda, debido a que la profesional no presenta un dominio sobre la actividad a realizar, por lo tanto, resulta fundamental el reconocimiento de las fortalezas y debilidades para afianzar los procesos y sortear efectivamente la producción escrita. En la misma línea, otra participante alude: “Siento que una de mis dificultades es la falta de experiencia en ese campo de la escritura, porque suelo ser muy repetitiva, no tener las ideas claras e ir al grano” (23 min 20 seg E9). En este caso, por experiencias previas se presentó una configuración de pensamiento negativa frente al proceso de escritura, lo que predispuso a la discente y reconfiguró su actuación en torno al proceso de escritura.

En suma, un aspecto que resulta reiterativo en los discursos de las estudiantes y nuevas profesionales es la valoración negativa, referida por perspectivas externas, que tienen los

“principiantes” frente a “expertos” en escritura y divulgación académica. En palabras de la *estudiante 1*:

Con esta experiencia fue muy chocante porque antes, en la carrera se me estuvo diciendo: “tú opinión no es válida, necesitas apoyarte en la de un experto” todo era muy condicionado. Mientras que con la escritura del artículo el enfoque era muy personal, desde la experiencia vivida (9 min 37 seg).

Es decir, las participantes presentaron una sensación de “desconfianza” o “insuficiencia” a partir de los comentarios recibidos por otros agentes vinculados a su entorno educativo, lo que condicionaba su significación en cuanto a la escritura académica y sus propias competencias.

En este sentido, la experiencia de escritura reveló que las emociones tienen un rol fundamental en el proceso de aprendizaje. La confianza y autovaloración resultaron determinantes en el desempeño de los estudiantes y en la efectividad de su producción textual. Al reconocer las falencias presentes en su actuación, las participantes pudieron reconfigurar sus prácticas y resignificar la forma en que llevaron a cabo su ruta de escritura.

2.1.2.4. Gestión del tiempo

Para llevar a cabo un proceso de escritura, es fundamental comprender que es precisamente un “proceso” por lo cual es una actividad intelectual que conlleva conocimientos, acciones y actitudes que configuran la producción textual. Bajo esta premisa, un aspecto fundamental es el tiempo dedicado para llevar a cabo la producción escrita, desde la planificación, los borradores, hasta el producto final.

No obstante, según Carlino (2004) los sujetos suelen postergar los tiempos de escritura, lo que dificulta la relectura de lo que se escribe y por ende, la reestructuración del contenido en

cuestión. Lo dicho guarda una estrecha relación con lo expresado por *la estudiante 3* frente a este aspecto:

Siento que el tiempo fue una de mis principales dificultades, fue lo que más se me dificultaba manejar, no me daba el tiempo para realmente dedicarle todo lo que yo quería dedicarle y lograr. Por eso, tuvimos que bajarle un poco las expectativas que teníamos en ese proyecto con mi compañera (40 min 17 seg).

El tiempo repercutió directamente en el proceso de escritura, puesto que, las discentes aludieron que los compromisos académicos no permitían el desarrollo efectivo del proceso, tanto así, que el producto se veía afectado junto con sus intereses y motivaciones profesionales. Así mismo, *la estudiante 1* planteó que:

La carrera consume mucho. Todo el tiempo estamos bombardeados en cosas, demasiadas responsabilidades y encima el aspecto personal, como que no hay un espacio propio como para sentarse y dedicarle tiempo a esto, porque escribir lleva mucho tiempo (2 min 06 seg E1)

La informante manifestó que por cuestiones propias de la academia, el tiempo no resultaba suficiente para la elaboración de un texto académico, dadas las características y requisitos que demanda la producción escrita, lo que sin duda, desde su perspectiva no contribuyó con lo proyectado para el artículo en cuestión.

Por su parte, las licenciadas, recién egresadas del programa, aludieron que el tiempo también fue una de sus principales dificultades, no obstante, ya no desde una cuestión académica, sino de índole laboral: “Dedicar el tiempo para la escritura fue la manzanita de la discordia. No tenía tiempo, o sea, acomodarte porque ya no eres estudiante, sino que ahora tienes que trabajar

cambia el asunto” (21 min 24 seg L2). En este caso, la transición del entorno académico la profesional acarreó nuevas responsabilidades para las participantes y simultáneamente, menos tiempo para realizar labores alternas a sus actividades usuales, lo que dificultó su desempeño en la escritura del artículo.

Lo anterior converge por lo propuesto por otra de las licenciadas: “Cuando apenas empezamos, yo sí tenía como más organización, pero mi compañera también empezó a trabajar, entonces ella desapareció por un tiempo y a pesar de que hicimos una tablita con un cronograma, no pudimos cumplirlo” (19 min 07 seg L3). Pese a que las tituladas tenían una proyección sobre la ruta de escritura que querían seguir, el tiempo fue una variable que reestructuró el plan de escritura y propició una postergación en la experiencia.

El tiempo fue una de las dificultades más representativas del proceso de escritura. Tanto para estudiantes de práctica como recién egresadas, el reprogramar sus actividades y reorientar su proceso ralentizó el progreso de escritura.

La gran diferencia entre ambos grupos radica en las circunstancias extracurriculares y el compromiso, laboral y personal al que estaban sujetas en sus distintos escenarios de acción.

2.1.3. El rol del mediador

2.1.3.1. La tutoría como método didáctico

A partir de la información proporcionada en las categorías expuestas, se desarrolló una propuesta didáctica que tiene como eje central la intervención tutorial articulada con la didáctica no parametral. Según García (2014): “Las estructuras no parametrales permiten situar a la acción tutorial en una realidad dinámica en la que los sujetos logran establecer vínculos educativos-afectivos y se recobra el sentido de una práctica tutorial que responda a la realidad de los alumnos”

(p.6). En este sentido, la implementación de tutorías personalizadas posibilitó la resolución de las preguntas espontáneas y las necesidades de aprendizaje, desde un entorno natural que favoreció la autonomía estudiantil:

La tutoría implica procesos de comunicación y de interacción (...) implica una atención personalizada a los estudiantes, en función del conocimiento de sus problemas, de sus necesidades y de sus intereses específicos. Podemos definirla como (...) el acompañamiento cercano al estudiante, sistemático y permanente, para apoyarlo y facilitarle el proceso de construcción de aprendizajes (Obaya y Vargas, 2014, p.478).

Bajo esta premisa, la tutoría crea oportunidades de aprendizaje desde un entorno natural, con el fin de potenciar las prácticas discursivas y promover el desarrollo integral del escritor.

A continuación, se presenta una tabla de interacciones entre los actores del proceso y un esquema que sintetiza el plan de intervención tutorial empleado:

Tabla 1.

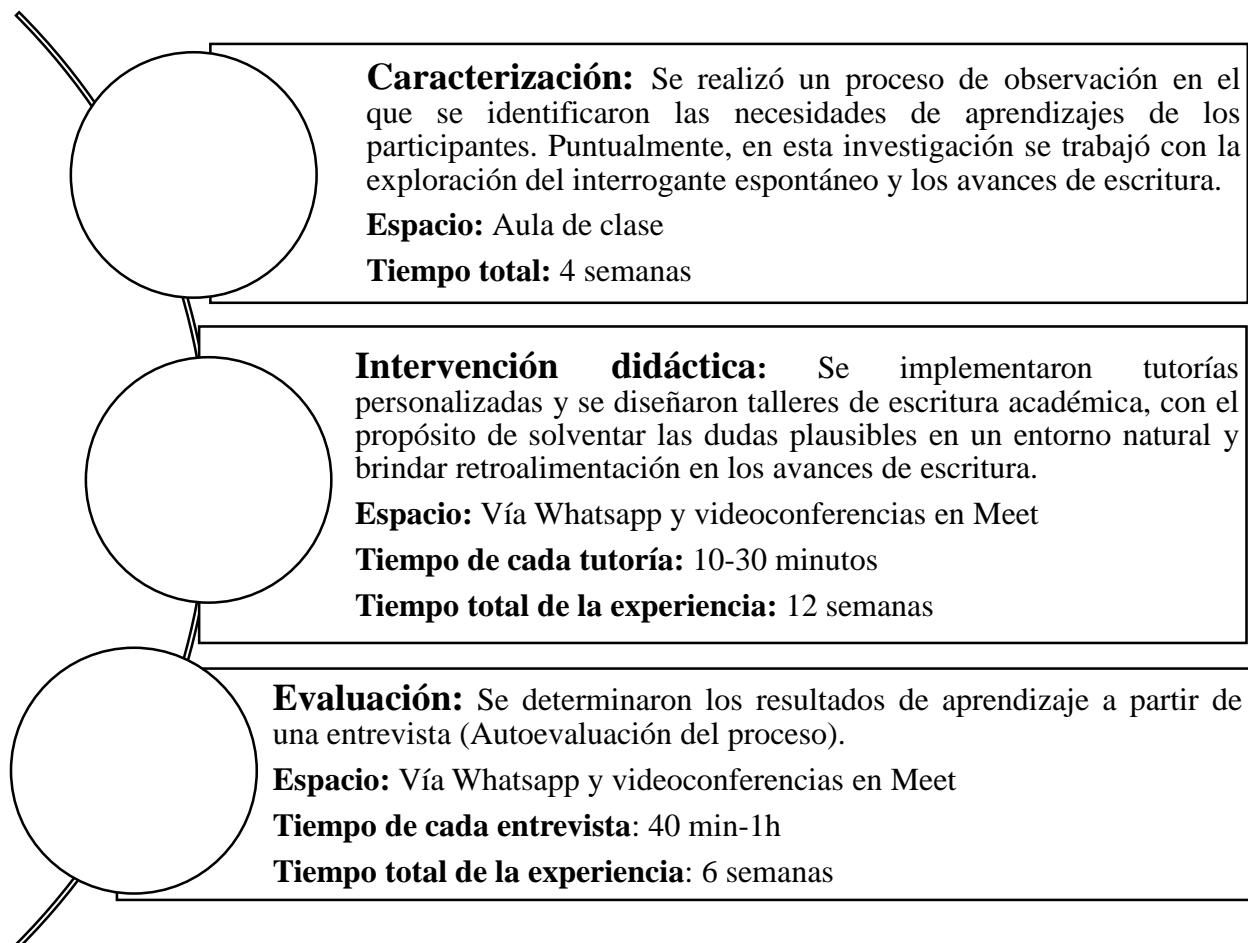
Esquema de interacciones entre los actores del proceso de escritura

Actor	Roles y funciones	Interacciones principales
Estudiantes de Práctica Pedagógica Investigativa Licenciadas Recién Egresadas	Escribir un artículo académico a partir de los conocimientos adquiridos durante su trayectoria académica.	Con el tutor: Recibir el acompañamiento y retroalimentación para fortalecer su proceso de escritura. Con el director: Presentar avances de escritura y cumplir con el cronograma proyectado.
Tutor	Mediar el proceso de escritura a través de tutorías personalizadas y retroalimentación por avances.	Con las estudiantes y licenciadas: Sortear los interrogantes reales durante el proceso, revisar y retroalimentar los avances de escritura. Con el director: compartir los avances del proceso.
Director del Proyecto	Coordinar y supervisar el proyecto de escritura, proporcionar los lineamientos académicos y retroalimentar los avances de escritura.	Con las estudiantes y licenciadas: Brindar lineamientos claros y criterios de evaluación. Apoyar el proceso de escritura a partir de la retroalimentación. Con el tutor: Definir métodos y estrategias didácticas para la intervención tutorial.

Nota: Elaboración propia. La tabla muestra la relación que tuvieron los actores frente al proceso de escritura académica.

Figura 7.

Plan de intervención tutorial



Nota: El esquema representa las fases llevadas a cabo en el proceso de intervención didáctica para la elaboración de artículos académicos.

El proyecto de intervención didáctica se situó en dos grupos diferentes con escenarios distintos y sujetos que presentaron particularidades diversas. Por un lado, con las licenciadas, recién egresadas, la totalidad de los encuentros se desarrollaron de manera virtual, mientras que, con los estudiantes de práctica se realizaron bajo modalidad híbrida, es decir, se llevaron a cabo

sesiones presenciales y virtuales. Lo anterior, con el propósito de constatar el progreso de cada uno de los grupos frente a la escritura del artículo académico y acoplarse a las dinámicas extracurriculares del proceso.

En las sesiones tanto virtuales como presenciales se inició la caracterización y la puesta en marcha del proyecto de escritura, a través de la elaboración del esquema argumentativo que proporcionó el horizonte de escritura de cada artículo. Cabe agregar que, desde esta fase se comenzó la implementación didáctica con las dudas emergentes manifestadas por los estudiantes para este proceso.

Para apoyar la intervención tutorial y como parte del proceso de planeación, se propuso el diseño de cinco talleres de escritura enfocados en documentación, planificación de escritura, estructura del artículo académico, coherencia y cohesión textual y ética de la investigación e integridad académica^{§§§}, como estrategia para mediar la elaboración del género discursivo desde sus diferentes etapas, características, estructura y criterios editoriales. Es importante acotar que, las temáticas propuestas surgieron en respuesta a la etapa de caracterización y los interrogantes que emergieron del proceso en cada uno de los sujetos.

Desde esta perspectiva, el taller de escritura académica representa una oportunidad para involucrar al estudiante en su proceso de producción textual y reflexionar sobre sus prácticas discursivas. En este sentido, la relevancia del texto no recae en el producto, sino en el proceso. Según Cassany: “el taller se basa en la resolución de casos de escritura (...) Cada caso plantea una tarea de redacción, corrección o transformación de un escrito que debe resolverse con el análisis

^{§§§} Revisar apéndices H, I, J, K y L.

riguroso de las circunstancias” (p.114). Por consiguiente, esta estrategia didáctica permitió enfocarse en las dificultades de los estudiantes y reflexionar en torno al proceso llevado a cabo por cada sujeto.

A partir de lo anterior, los talleres diseñados contemplaron los momentos de escritura mencionados y fueron adaptados según las condiciones de la tutoría, es decir, se implementaron bajo una modalidad flexible. Para lograr el propósito descrito, se consideraron diversos aspectos: las necesidades de aprendizaje, los avances de escritura, horarios del seminario y el tiempo/espacio acordado con la participante para la resolución de dudas. Como se expresa en la figura 7. Simultáneamente, a fin de mejorar las prácticas discursivas, en cada uno de los avances se realizó un proceso de retroalimentación en términos de contenido y forma, es decir, para verificar aspectos referentes a la coherencia y cohesión textual.

Como última fase de intervención, se realizó una entrevista a las participantes para determinar los resultados de aprendizaje desde una etapa inicial de reconocimiento del género discursivo, una fase intermedia en la que se exploraban las necesidades de aprendizaje y la reconstrucción de la experiencia, hasta la etapa final de autoevaluación y reconocimiento de los sujetos frente a su proceso de aprendizaje.

2.1.3.2. Plan de escritura

Para direccionar el plan de trabajo, se realizó un esquema orientado en las fases de escritura del artículo académico y se compartió con las participantes. De esta manera, los actores vinculados al proceso tuvieron un horizonte claro para la ejecución y consolidación del género discursivo proyectado. Lo anterior, promovió la coherencia en los avances de escritura y sus correspondientes

retroalimentaciones. A continuación, el plan de escritura para la elaboración del artículo académico:

Tabla 2.

Propuesta de escritura

Escribir artículo académicos para socializar resultados de investigación, según los criterios editoriales establecidos			
Objetivo específico	Fases	Actividades	Escritura del artículo
1.Reconocer el artículo académico como género discursivo, sus características, estructura y criterios editoriales para su elaboración y postulación	Fase inicial: -Reconocimiento del género discursivo.	Planificación de la sistematización	Proyección del artículo
2. Elaborar los pasos requeridos en el proceso de planificación, textualización y revisión de un artículo académico.	Durante el proceso: -Preguntas emergentes, dificultades y motivaciones en el proceso de escritura	Reconstrucción de la experiencia	Definición de la estructura argumentativa del artículo.
		Análisis de la experiencia	Textualización del artículo
3. Demostrar integridad académica para la elaboración y postulación del artículo académico.	Fase final: Acompañamiento y últimas revisiones.	Conclusiones y recomendaciones	Revisiones, correcciones y presentación del artículo

Nota: Elaboración propia. Fases del proceso de escritura del artículo académico.

Como se muestra en la tabla, el proyecto se dividió en tres fases principales. En la primera etapa se estableció el género discursivo a elaborar, en este caso, el artículo académico, debido a que este promueve la capacidad crítica, de reflexión, investigación, autonomía, resolución de problemas, entre otras. Así mismo, en la primera fase se propuso la planificación de la

sistematización de la experiencia. Para el caso de las estudiantes de práctica, el artículo tuvo como propósito principal mostrar los resultados del proceso de intervención didáctica llevados a cabo en las asignaturas de Práctica Investigativa I y II. Para este fin, las discentes escogieron el tópico de su interés y lo desarrollaron a lo largo del género discursivo. En el caso de las licenciadas, el artículo se realizó con base en sus proyectos de trabajo de grado. En ambos casos, las participantes escogieron un medio de divulgación e hicieron un esquema argumentativo que direccionó los apartados de escritura. En cuanto al rol del tutor, en este primer momento, se encargó de observar la dinámica del seminario y compiló la información pertinente sobre las significaciones de los estudiantes en torno a la escritura del artículo académico en el diario de campo.

En la segunda fase, la propuesta de escritura estuvo encaminada a la reconstrucción y el análisis de la experiencia. Por lo tanto, las participantes se encargaron de organizar la información recolectada a lo largo de sus proyectos, material didáctico, documentos institucionales, entrevistas, entre otros. A partir de los insumos mencionados, tanto las estudiantes como las licenciadas comenzaron los borradores de escritura a través de la textualización del proceso y entregaron los avances acordados al director y tutor del proyecto. En esta fase, el mediador acompañó el proceso de escritura por medio de la tutoría articulada con la didáctica no parametral. En este punto, se respondieron preguntas emergentes, se compartió información y se hizo retroalimentación por avances.

Por último, las participantes llevaron a cabo las conclusiones del proyecto, por tanto se hicieron las revisiones y correcciones pertinentes en torno al artículo académico. Tanto las estudiantes como las licenciadas estructuraron su producto escrito en dependencia a los requerimientos de las revistas que seleccionaron y consolidaron su texto en condiciones de

aceptación. En esta etapa final, se efectuó una entrevista que contribuyó en el proceso de reflexión y evaluación. Revisar apéndice B.

2.1.3.3. Significaciones estudiantiles en torno al rol del mediador

El rol del mediador resultó determinante en la consolidación del capital cultural, puesto que fue el actor que diversificó los métodos de enseñanza y los adaptó en consideración a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, con el propósito de generar prácticas significativas, relaciones de sentido entre lo que se aprende y se aplica y una deconstrucción individual frente a los procesos de aprendizaje. A partir de los testimonios proporcionados, se determinaron las siguientes categorías sobre el rol del acompañamiento en el acto de escritura: el valor de la asesoría, la retroalimentación constructiva y el acompañamiento emocional.

2.1.3.3.1. *El valor de la asesoría*

La asesoría se presentó como un componente fundamental para el ejercicio de producción escrita, puesto que proporcionó una perspectiva diferente sobre la temática seleccionada, lo que enriqueció el acto de escribir, brindó mayor claridad y coherencia al texto e influyó positivamente en que la intención comunicativa tuviera el impacto deseado en los lectores. En relación con lo expresado, la *E1* aludió:

En medio de todo la asesoría ha contribuido mucho, o sea, siento que uno piensa que los procesos autónomos de escritura, pues sí, son enriquecedores, pero por lo general siempre se necesita una segunda o tercera opinión para poder resaltar o corregir esos errorcitos y potenciar las fortalezas que uno tiene en la escritura (11 min 36 seg).

En este sentido, la participante reflexionó sobre la escritura y la dimensionó como una actividad colaborativa en la que se necesitan otras posturas para fortalecer no solo los procesos escriturales, sino también las competencias que emergen en el sujeto al momento de elaborar una producción textual. Es decir, el mediador se encargó de orientar un aprovechamiento del potencial epistémico de la escritura y reconducir al escritor en función de los requerimientos del género discursivo. De la misma forma, la *E4* expresó: “La asesoría suya también me ayudó mucho. Cuando no sabía qué poner, no sabía qué estaba bien, en cinco minutos solucionabas mi vida, me orientabas sobre la estructura, me sugerías sobre organización, escritura y autores para consultar y uno arranca” (28 min 40 seg *E4*). Lo dicho evidencia como la tutoría no solo resolvió problemas inmediatos, sino que también representó un punto de partida y motivación para que el estudiante continuara su proceso de creación y lograra la meta proyectada.

Lo expuesto por la estudiante converge con lo recolectado en el diario de campo, puesto que las participantes llegaban con interrogantes plausibles como: “¿Cómo puedo desarrollar la metodología? La verdad tengo muchas dudas” “Si no utilicé ciertas herramientas pedagógicas para mi investigación ¿debo nombrarlos igual? Es que son muchísimas y no sé qué hacer” y “Me siento muy bloqueada con el apartado de materiales pedagógicos ¿qué me recomiendas para organizar la información?”. Así pues, la estudiante al encontrar un apoyo externo en el tutor pudo solventar las dificultades y encaminar de forma más fluida su composición escrita. Bajo la misma línea, otra informante puso en manifiesto: “Sabes, siento que no fue tan complejo el proceso porque teníamos un muy buen asesoramiento, donde nosotros, si bien no teníamos la experiencia, cierto, sí teníamos las pautas y seguridad para enfrentar esta tipología textual” (8 min 19 seg *L2*). Lo anterior permitió evidenciar que tanto las estudiantes como las licenciadas encontraron al mediador como un apoyo

fundamental para sus dinámicas de escritura, lo cual, no solo contribuyó en el componente de producción, sino que también brindó mayor confianza a las informantes sobre su propio aprendizaje. Es importante enfatizar que, la acción tutorial parte de los interrogantes reales de las participantes, es decir, de sus necesidades de aprendizaje. Por lo tanto, este proceso promueve una pedagogía de la pregunta, en términos de Freire (1985): “El origen del conocimiento está en una pregunta, o en las preguntas, en el acto mismo de preguntar” (p.72).

2.1.3.3.2. *La retroalimentación constructiva*

Sumado a esto, el acompañamiento proporcionado por el tutor se convirtió en un recurso invaluable, puesto que, no solo permitió valorar el texto desde otra perspectiva, sino que también posibilitó una retroalimentación desde un entorno natural. Según E3: “Afortunadamente hiciste las correcciones de manera muy amena, porque hay personas que tocan como las fibras sensibles de la escritura que uno suele tener, que es como okay, yo no sirvo para escribir” (37 min 33 seg). En este sentido, el tutor fue un actor que logró generar un ambiente armonioso, por consiguiente, el manejo de un lenguaje asertivo promovió una relación basada en la empatía, sin perder de vista el propósito de la retroalimentación. Así mismo, una opinión que resultó reiterativa en el proceso de escritura fue:

Yo creo que lo que me resultó más efectivo fue el acompañamiento, para mí es muy importante que alguien me guíe. O sea, que se dé cuenta de cosas que yo no me doy cuenta y me ayude con ese proceso de pensar diferente (34 min 04 seg E7).

Las informantes aludieron que “el acompañamiento de una persona externa a la experiencia resulta significativo, puesto que al leer tantas veces el mismo documento, la misma información, ya pasaban por alto ciertos errores” razón por la cual, la escritura se configuró como una práctica

que tiene más sentido si se desarrolla de forma colectiva y se da lugar a nuevas posturas. Esta idea converge con lo planteado, no solo por las estudiantes, sino también por los egresadas: “La experiencia contigo fue chévere porque yo digo, ella está viendo cosas que yo ni siquiera había visto, por ejemplo, la conjugación de los verbos, eso fue un plus de verdad” (37 min 41 seg L2). Particularmente, el proceso de relectura por parte de diferentes sujetos permitió abarcar las diferentes esferas del texto, lo cual determinó un proceso de reestructuración y mejora en los avances de escritura.

Por su parte, uno de los aspectos que más generó dificultades en las participantes fue el desconocimiento sobre la forma de elaborar el artículo académico, como se mencionaba en la anterior categoría de investigación, es por este motivo que las participantes reflexionaron sobre el proceso y expresaron: “Realmente en un primer momento me sentía frustrada por no tener los conocimientos que debía tener ya claros, pero a la vez me daba mucha tranquilidad la guía que recibía en las asesorías” (25 min 15 seg E8). Lo descrito encuadró con la caracterización compilada y los interrogantes que estuvieron presentes en las etapas de escritura: “¿Qué debe ir en el esquema argumentativo?” “¿Me podrías proporcionar parámetros para orientar la escritura?” “¿Me puedes recomendar autores que hablen de afectividad?” “No sé cómo organizar las ideas del texto para que sea bien globalizante de toda la información ¿Me podrías ayudar?”. A partir de este entorno, las preguntas espontáneas y la interacción continua resultaron determinantes con el propósito de solventar de forma efectiva el proceso de escritura y crear alternativas funcionales para fortalecer las competencias profesionales de los participantes en la elaboración del artículo académico. En la misma línea, la *Licenciada 4*:

Tener como la mirada de otra persona en tu texto enriquece tanto en la parte del contenido como en la forma, porque al momento de escribir las dos cosas son fundamentales y uno puede decir algo muy interesante, pero si no sabe cómo expresarlo, pues no se va a comprender, entonces la persona que revisa te ayuda a enriquecer y fortalecer más eso (24 min 19 seg).

Este aspecto mencionado por la participante, permitió reflexionar sobre el rol del tutor, no solo como un actor que sugiere o recomienda cosas para fortalecer coherencia y cohesión, sino como un agente que contribuyó a su formación personal, académica y profesional. Esto, a su vez, pudo inspirar a los participantes a profundizar en sus ideas y ampliar la visión que tenían frente a su trayectoria académica y su propio trabajo.

2.1.3.3.3. Acompañamiento emocional

Durante el proceso de escritura emergieron aspectos cognitivos, procedimentales y afectivos que incidieron en el desarrollo de las metas proyectadas. En este caso, el tutor no solo se encargó de sortear interrogantes en torno al contenido y la forma referente al artículo académico, sino que, de forma simultánea orientó al propio sujeto para consolidar efectivamente su aprendizaje. Según Núñez et al. (2021): “el tutor llevará a cabo diversos roles, por ejemplo, de lector, comentarista, aprendiz, consejero, colaborador, entre otros.” (p.4). Por esta razón, uno de los aspectos más representativos fue el apoyo emocional y su influencia en el desarrollo del género discursivo en cuestión. Desde esta perspectiva, la E10 mencionó: “Tú y esa empatía que tuviste nos ayudó mucho para sentirnos acompañadas” (48 min 3 seg). En este sentido, las estudiantes al encontrar una figura de apoyo transitaron el proceso de una manera más confiada, lo que influyó en su capacidad para gestionar sus necesidades de aprendizaje, expresar sus inseguridades y

preocupaciones sin temor, lo cual generó un escenario propicio para fortalecer su experiencia de creación. En coherencia, otra participante dijo:

Siento que también sin su ayuda, no hubiera sido lo mismo, o sea, todas hubiéramos estado más nerviosas porque bueno, el acompañamiento del coordinador estaba bien, estuvo muy bien, pero hay cosas a las cuales nos da pena preguntarle a él, o sea, como cuando estábamos en crisis, quiero decir como que no hay tanto ese acompañamiento emocional (29 min 22 seg E4).

Es decir, la intervención tutorial fue relevante para lidiar con el estrés o ansiedad que propició la experiencia de escritura. A su vez, a diferencia del rol del docente, el tutor se configura como un par académico más cercano, razón por la cual, las participantes encontraron mayor apertura para expresar sus emociones y afrontar con claridad las dudas que surgieron del proceso.

2.2. La escritura como eje transversal de la formación profesional

La escritura académica es un proceso que interrelaciona aspectos conceptuales, procedimentales y afectivos que inciden en la actuación del sujeto, por lo cual, lograr una pericia en esta actividad resulta funcional para el desenvolvimiento efectivo en los ámbitos académicos y profesionales. En palabras de Cassany y Morales (2008) la lectura y escritura son: “herramientas de trabajo para los profesionales” (p.69). No obstante, lograr emparentar los saberes adquiridos, los requerimientos del género discursivo y los intereses del lector al que va dirigido el texto resulta una tarea rigurosa, que debe ser pensada, reflexionada y estructurada, por lo tanto, implica la reconfiguración del pensamiento y la integración de competencias sólidas que permitan la construcción individual y colectiva del conocimiento.

Escribir un artículo académico no solo requiere de fundamentos consistentes en escritura, sino de un proceso analítico, crítico y reflexivo que permita al escritor interactuar con su aprendizaje y con los conocimientos necesarios para llevar a cabo de forma efectiva la creación de su texto. Así mismo, al ser un género discursivo tan concreto exige una capacidad de síntesis y concreción por parte de los estudiantes, lo que implica a su vez, otra serie de elementos que inciden en estas dinámicas como es el caso de la documentación, selección de información, capacidad de organización y escritura estratégica a partir del ensayo y error, entre otros. Según Falabella y Martínez (2012) la importancia de elaborar el artículo académico radica en que:

Se trata de la principal actividad de los académicos (Hyland 2000), el medio en que se formula y comunica el conocimiento y los hallazgos que producen los investigadores a los miembros de las comunidades de especialistas (Bazerman 1988; Gross y Harmon 1999), así como el parámetro de evaluación y acreditación de la actividad académica que incluye a los científicos, los programas académicos y las instituciones de enseñanza (p.61).

Como resultado, la escritura del género discursivo en cuestión contribuyó no solo con la cultura académica, sino también en la integración profesional y aún más, en los participantes como profesionales del área del lenguaje enfocados en la enseñanza, investigación y creación. Aunado a esto, Arévalo et al. (2023): “La construcción del ser y el hacer científico, técnico, tecnológico y profesional en los diversos campos del conocimiento incluye el saber escuchar, hablar, leer, escribir, evaluar y sentir.” (p.87). Es decir, un futuro profesional debe fortalecer sus competencias con la finalidad de ser un sujeto integral, que pueda desenvolverse efectivamente en su campo de acción y priorice el aprendizaje continuo y significativo.

Además, para un sujeto que se encuentra próximo a integrarse en la cultura laboral resulta trascendental gestionar sus competencias en función de generar nuevos conocimientos, afrontar las disyuntivas de la profesión, promover el pensamiento crítico y contribuir con la calidad educativa a través de prácticas profesionales significativas. En este sentido, la elaboración de un artículo académico le permite al individuo interrelacionar no solo sus procesos cognitivos, procedimentales y actitudinales, sino también crear una interacción entre diferentes escenarios de aprendizaje, áreas del conocimiento y disciplinas académicas e incluso científicas. Según los postulados de De la Fuente (2012): “El interés en el área deviene también de dimensionar los cambios sociales a los que se enfrenta el mundo (...) las personas se ven enfrentadas a situaciones hostiles y que retan la capacidad de las personas para adaptarse al medio” (p.2).

A partir del entorno descrito, en el proyecto de intervención didáctica se hicieron visibles diferentes tópicos que reconfiguraron las prácticas y significaciones de las estudiantes y licenciadas en torno al proceso de producción escrita y el desarrollo del artículo académico: la escritura como transformador de pensamiento en la formación profesional, la escritura como manifestación de las competencias profesionales y la autoevaluación como reflexión del desempeño profesional.

2.2.1. La escritura como transformador de pensamiento en la formación profesional

La escritura es una práctica que reconfigura el pensamiento constantemente, no es posible comprenderla como algo estático, sino todo lo contrario, es un proceso que implica cambios a partir de las experiencias, los saberes adquiridos y los escenarios en los que se encuentra inmerso el sujeto. De acuerdo con Hernández (2005) el acto de escribir: “descubre el sentido profundo de nuestros actos, de nuestras actitudes y de nuestros sentimientos: la escritura no sólo es un cauce de

exteriorización, sino también una vía de interiorización” (p.37). Bajo esta premisa, la escritura se constituye como un medio para comunicarse, evaluarse, valorar críticamente el aprendizaje y la manera en cómo esta se articula con el sujeto, su formación académica y en valores, es decir, al individuo desde su integralidad. A continuación se desarrolla este tópico a partir de las nociones de las participantes de práctica investigativa y las licenciadas, recién egresadas del programa.

2.2.1.1. Estudiantes de Práctica Pedagógica

En el caso de las estudiantes de Práctica Pedagógica, la escritura del artículo motivó una serie de transformaciones en sus prácticas escriturales habituales. En palabras de *E1*:

Creo que mejoré mucho el uso de los gerundios. Además, el uso de los conectores, de nuevo, porque tenía muchas muletillas. Mejoré la puntuación para poder tener una lectura un poco más amena. Aprendí a utilizar por fin el punto y coma (31 min 32 seg).

En este planteamiento, se evidenció un cambio significativo en aspectos, particularmente, de cohesión textual. Incluso, la participante logró hacerse consciente de las dificultades que presentaba en su componente de producción escrita y gestionó alternativas en función de mejorar la calidad de su texto. De forma similar le sucedió a la *E5* que aseveró: “Esta experiencia me ayudó en tener más cuidado cuando escribo, en no estar repitiendo las cosas, utilizando siempre palabras que ya se utilizaron en un mismo párrafo” (34 min 22 seg). En aspectos concernientes a la coherencia, las participantes manifestaron una mejoría en cuanto a la síntesis de información, puesto que estaban acostumbradas a textos que exigían una extensión mayor: “Esta experiencia nos hizo entender que en el mundo real la escritura pide ser concisos” (12 min 10 seg *E6*). En este sentido, un aspecto que generó un punto de quiebre para las informantes fue el reconocimiento de

la escritura para un entorno real, lo cual amplió su perspectiva frente a la escritura académica y los criterios que demandan los diferentes tipos de textos.

Otro aspecto que propició un replanteamiento de la experiencia fue la confianza en las capacidades que tiene la estudiante como futura profesional. Tal como lo mencionó la *E10*: “Realmente yo diría que la experiencia que ha sido más gratificante fue la de prácticas. Fue todo un semestre destinado a ese proceso. O sea, no entender el artículo como un producto final, sino como todo un proceso” (2 min 30 seg). A partir de esta postura, la participante reflexionó sobre el potencial epistémico que tiene la escritura y resignificó sus prácticas discursivas. Sumado a esto, desde una perspectiva introspectiva, la *E9* expresó: “Esta experiencia me hizo reflexionar sobre la figura del profesor investigador, que no solo va al aula de clase, sino también tiene la parte investigativa que lo enfrenta a la realidad” (22 min 45 seg). En este caso, es preciso decir que, a través del proceso de escritura del artículo, se realizó un trabajo de metacognición enfocado en el perfil profesional de un docente de lenguaje y la pertinencia de la escritura para fortalecer las dinámicas de aula y solventar las necesidades de aprendizaje que puedan surgir durante su quehacer profesional.

Como se mencionó en la categoría de dificultades en el proceso de escritura, un aspecto visible fue la falta de organización para llevar a cabo las actividades propuestas en el desarrollo del artículo: “Es irónico que aprendí a organizarme en el último semestre para escribir, pero o sea, siento que me ayudó mucho el hecho de hacerlo” (41 min 52 seg *E8*). Es decir, la estudiante logró compaginar su deber con su poder, en otras palabras, al desarrollar una tarea solicitada por una asignatura del pregrado, logró mejorar su capacidad para gestionar el tiempo y organizar sus avances de escritura.

Los tópicos evidenciados permitieron constatar que la escritura se encuentra directamente ligada con las prácticas del sujeto, no solo en lo referente al ámbito académico, sino también a la dimensión personal y profesional.

2.2.1.2. Licenciadas en Literatura y Lengua Castellana

En relación con las egresadas, la experiencia de escribir para un entorno real fue fundamental para su proceso de aprendizaje, puesto que su labor de creación tenía propósitos de divulgación y crecimiento profesional. En esta línea, la *LI* aludió: “Uno como profesional tiene que tener presente, por ejemplo, la publicación de investigaciones para compartir el conocimiento, porque eso ayuda a pensar de otra manera y mucho más profunda en la manera de escribir” (21 min 16 seg). En este sentido, el hecho de que la escritura tuviera el propósito de contribuir a la construcción colectiva del conocimiento, reconfiguró la significación de la egresada frente al acto de escribir. A su vez, la *L4* en cuanto al proceso de publicación:

Siempre que estaba en la carrera me gustaba pensar que algún día podría publicar y que iba a ser como algo que iba a mantener a lo largo de mi vida profesional, porque pues es una manera de seguir estudiando, seguir preparándose y la investigación es la mejor manera de hacerlo porque ya tomas más confianza en lo que conoces y en tus habilidades para arriesgarte más (42 min 22 seg).

En coherencia, la experiencia de escritura favoreció la autovaloración de la participante, ya que le permitió dar continuidad a su proceso de aprendizaje y explorar más a fondo su dimensión investigativa y aunarla a su quehacer profesional como docente. Lo mencionado, fue una isotopía entre las egresadas, puesto que, le otorgaron un valor positivo a la escritura para enriquecer su

aprendizaje individual y a su vez, a través de la divulgación, fortalecer los saberes de la comunidad académica.

Por otro lado, la escritura conlleva un proceso de deconstrucción y construcción permanente, por este motivo, la retroalimentación es un parámetro que permea el acto de escribir y redefine la significación tanto del escritor como del lector. En el caso de la *Licenciada 2*:

Todo lo que implica la escritura, el proceso de lectura, de reescritura, de retroalimentar, el de poner a otras personas a que lean lo que yo escribo, de entender que es un proceso como tal y que se construye ayuda para fortalecer las propias prácticas (18 min 47 seg).

En este sentido, la egresada le atribuyó un rol determinante a la retroalimentación, ya que le permitió mejorar su producción escrita y simultáneamente, sus prácticas profesionales a partir de aprender y desaprender.

Otro aspecto a reflexionar sobre el proceso fue la introspección que generó en los sujetos, especialmente en el grupo de las licenciadas, puesto que ellas evalúan esta experiencia desde una perspectiva más cercana a su labor docente, en otras palabras, lograron vislumbrar la pertinencia de la escritura de artículos académicos desde ambos roles, estudiante y educadora: “Algo que me hizo repensar este proceso es el papel docente en las investigaciones. Es como otra mirada de podemos investigar, mirarlo de otra manera y que no es aburrido” (35 min 49 seg L1). Lo dicho evidencia un cambio en sus significaciones frente al proceso de escritura. Por un lado, al integrarse a la cultura laboral, la informante le encuentra mayor sentido a desarrollar investigación y al tener esta experiencia de base, se siente más interesada y/o atraída por la creación e investigación educativa.

2.2.2. La escritura académica como manifestación de las competencias profesionales

La escritura académica se encuentra medida por un conjunto de competencias profesionales que permiten el desarrollo las actividades proyectadas y la integración de los saberes adquiridos por el futuro profesional durante su trayectoria académica. En este escenario de aprendizaje, la producción escrita se configura como una herramienta funcional para plasmar las experiencias de investigación y promover la construcción colectiva del conocimiento. Bajo este panorama, el acto de escribir no solo cumple la función de comunicar, sino que también refleja la evolución del estudiante en sus diferentes dimensiones. Según Arévalo et al. (2023):

Aprender es una actividad corporal, individual, social y cultural que involucra de forma compleja, integrada, irregular y enigmática la cognición, los valores, las pasiones y el lenguaje; por ello, no es posible separar la sensibilidad, el desarrollo y aprendizaje del habla, la escucha, la lectura, la escritura, los valores éticos, estéticos, tecnológicos y semióticos de las culturas, de otros conocimientos sobre el mundo que percibimos, pensamos y organizamos (p.86).

En efecto, la integración del bagaje de saberes y la formación en valores faculta al sujeto para desempeñarse de forma efectiva en cualquier disciplina y en los diferentes contextos en los que se desenvuelve. Para profundizar la relación de la escritura y las competencias profesionales^{****}, se presentarán los resultados de aprendizaje proporcionados por las estudiantes y las licenciadas frente a la escritura del artículo académico.

^{****} En esta categoría las competencias se abordaron desde los planteamientos de Serrano citados en el marco teórico de la investigación. “toda performance presupone, como condición de realización, tanto la competencia modal

2.2.2.1. Estudiantes de Práctica Pedagógica

En el caso de las estudiantes de Práctica, estas se vieron enfrentadas a un género discursivo con el que no tenían, por un lado, fundamentos básicos para su elaboración y por el otro, no presentaban una experiencia previa en escritura con fines de divulgación. Por este motivo, uno de los elementos explorados fue el bagaje cognitivo. Al respecto: “En lo personal me tomó mucho tiempo elaborar el texto. De verdad necesito saber qué autores voy a usar y luego me hacía una imagen mental de qué me servía para qué, qué era más conveniente” (15 min 51 seg E1). En este sentido, un parámetro que resultó importante para consolidar el proceso de escritura fue el reconocimiento del género y el dominio conceptual para desarrollar y sustentar las ideas. Otro aspecto que cobra relevancia para el desarrollo de la práctica escrita fue la competencia procedimental, debido a que, las estudiantes refirieron: “Algo que me funcionó fue hacer un esquema de qué es lo que quiero decir para organizarme, porque si me pongo solamente a escribir voy a hablar y hablar y hablar y pues puede que se pierda todo” (23 min 30 seg E6). Las discentes en el *hacer* lograron materializar las ideas pertinentes para la escritura, lo que permitió tener un horizonte de escritura claro y brindar mayor congruencia a lo planteado.

Por su parte, en cuanto a la competencia potestiva, las estudiantes enfatizaron en la importancia de buscar apoyo, ya sea en términos de documentación o en lo que respecta a una perspectiva externa. Según la E3 “Algo que salvó mi proceso fue esa ansia de necesito investigar y sentarme a escribir, algo así como esa determinación” (9 min 19 seg). Es decir, atributos como “la determinación” contribuyeron con su proceso, dado que la estudiante gestionó sus necesidades

cognitiva (saber-hacer) y potestiva (poder-hacer) como la motivación modal volitiva (querer-hacer) y deóntica (deber-hacer) del sujeto” (2003, p.6)

de aprendizaje y las transformó en conocimiento nuevo para realizar de forma efectiva su producción textual. Incluso, las participantes al presentar dudas sobre algún tema, categoría o procedimiento no solo recurrían a la revisión sistemática, sino que: “Para mi tener una red de apoyo es bastante importante porque es que usted no es perfecto en nada y su red de apoyo puede ayudarle a entender eso y usted pueda modificar ese aspecto” (36 min 39 seg E7). Lo mencionado indica la pertinencia del acompañamiento en un proyecto de escritura, ya que esa diversificación de posturas enriquece la experiencia del sujeto y lo prepara para las disyuntivas de su futuro campo laboral.

Así mismo, es importante enfatizar en la competencia volitiva referente al “querer” en la que se priorizan los intereses y motivaciones que tienen los sujetos para realizar una tarea específica, en este caso, para elaborar su artículo académico. A partir de lo descrito, la *E1*:

Sí, yo me sentí muy bien en el momento en el que empecé a captar como como ese objetivo de escritura real. Sí, como que dejé de lado toda ese espectro de no, no eres nadie. Eso me gustó mucho porque sentía que de verdad podía escribir yo (28 min 49 seg E1).

El hecho de que la experiencia de escritura, en esta oportunidad, no fuese una acción simulada, como ya lo habían expresado en otras ocasiones, permitió que la estudiante reconfigurara su rol en el acto de escribir y se enfatizara en su autovaloración y confianza. Lo anterior, resultó fundamental en sus intereses y motivaciones. Otro de los valores que se encontró presente en el proceso fue la determinación: “Me daba miedo de no ser suficiente al momento de escribir un buen artículo, de entregar, de cumplir con las entregas, pero como dicen por ahí los ganadores nunca renuncian” (21 min 53 seg E4). Ambos discursos indicaron una sensación de incertidumbre e inseguridad por parte de las participantes, puesto que, desde sus significaciones, hay una alusión negativa en torno a la escritura estudiantil. No obstante, al encaminarse en el proceso, las

estudiantes articularon los saberes y la experiencia con el género, lo que les permitió fortalecer su proceso. A propósito, en el discurso de la *estudiante 7* se menciona que más allá del compromiso académico su prioridad está en su proyecto de aprendizaje:

No terminar el texto sería botarlo a la basura y entonces, ¿de qué me sirve a mí ser una profesional que hace lo mismo que todo el mundo? El compromiso que tengo va mucho más allá de la nota, yo vine a aprender. (27 min 36 seg)

En este sentido, la participante refirió al “aprendizaje” en una jerarquía superior a la de otros aspectos presentes en la dinámica de escritura. Sin embargo, en el caso de otros participantes, el proceso resultó tedioso por factores extrínsecos a la escritura pero intrínsecos al sujeto: “O sea, realmente como que lo que pasa es que en el momento en el estrés que tenía con la práctica, yo no quería nada, o sea, simplemente quería terminar y todo me molestaba, nada me parecía.” (5 min 22 seg E2). Bajo esta premisa, el proceso ocasionó emociones tanto eufóricas como disfóricas que permearon el proceso e incluso, se convirtieron en una motivación para consolidar la elaboración del artículo. A continuación, se elaboró una tabla que representa los estados emocionales que circundaron el proceso de las estudiantes de práctica:

Tabla 3.

Estados emocionales de las estudiantes de práctica pedagógica

Estado	Sentimientos
Eufórico	- Satisfacción - Motivación - Alegría - Determinación
Disfórico	- Frustración - Inseguridad - Ansiedad - Estrés

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, en cuanto a la competencia deóntica, enfocada en el cumplimiento del deber, las estudiantes expresaron que esta era una de las principales razones para llevar a cabo la elaboración del artículo académico, por supuesto, sin perder de vista otros aspectos representativos como el interés personal y profesional. Al respecto, “era complejo porque yo me quería graduar, entonces era algo que debía entregar. Al final yo siento que también es un reto muy personal, o sea, no soy capaz de abandonar un trabajo académico” (49 min 42 seg E10). En este discurso se evidenció que su motivación para finalizar el proceso de escritura, principalmente, era lo referente al cumplimiento institucional y los requisitos de grado, lo que acarrea un compromiso académico y personal. De forma complementaria, una reiteración en los discursos fue el valor “responsabilidad” enfocado a la entrega del proyecto, pero también a la meta de escritura:

Habían momentos en los que no me daban ganas de escribir, pero luego pensaba en la responsabilidad y considero que la responsabilidad es muy importante a la hora de escribir, no se trata de escribir porque tengo que entregar sino como va a contribuir” (24 min 29 seg E9)

La participante resaltó que el valor de la responsabilidad es fundamental en el acto de escribir, no obstante, también enfatizó en la contribución que tiene este conocimiento en las comunidades académicas. Lo anterior permitió identificar los valores más representativos para el sujeto y la influencia de esto en su experiencia.

2.2.2.2. Licenciadas en Literatura y Lengua Castellana

En cuanto a las egresadas del programa de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, la escritura del artículo fue su primera experiencia con fines divulgativos, lo que significó un desafío para las profesionales, dadas las características, estructura y criterios editoriales que

demandaba el género discursivo; además de la transición de un ámbito de educación superior a un contexto laboral. En cuanto a las competencias cognitivas, para las licenciadas:

Uno llega a un grado mayor como es la maestría y de distintas maneras de escribir y que uno tiene esa seriedad o esa conciencia de que un proyecto de investigación requiere bastante profundidad, paciencia, rigurosidad, dedicarse tiempo a escribir, pues bastante bastantes días, así que diría que eso es lo que más me queda (12 min 02 seg L1).

A partir del proceso de elaboración del artículo se pudieron identificar los criterios necesarios para llevar a cabo otras prácticas de producción textual, lo cual, les permitió acrecentar su bagaje de saberes e integrarlo a su quehacer académico y profesional, como se ve representado en los estudios posteriores.

A su vez, para materializar los conocimientos adquiridos en función del acto de escribir desarrollaron estrategias acorde a sus métodos de aprendizaje, lo cual incidió en sus competencias procedimentales: “El poder entregar por avances ayuda como a una organización para decir, bueno, vamos a escribir esto, vamos a escribir este apartado y avanzar hacia esa meta” (30 min 22 seg L3). De forma similar, los egresados refieren que, parte fundamental de un proceso de escritura es reconocer las fortalezas y debilidades con el fin de realizar un aprovechamiento de los recursos y, en el caso de la experiencia, al ser en grupos, administrar los roles y funciones: “Básicamente, con mi compañera, cada una tomó una parte del texto y la empezaba a escribir dependiendo como la afinidad con el tema o porque habían ciertos temas que de pronto a ella le gustaban más que a mí, etcétera.” (20 min 42 seg L4).

En cuanto a las competencias potestivas, las profesionales se mostraron gratamente sorprendidas por su evolución a nivel escritural y le otorgaron gran relevancia al acompañamiento

durante el proceso. Con respecto a este factor, la L2 mencionó: “Ay, yo soy la más feliz, a mí entre más comentarios me hagas en un texto mejor” (36 min 08 seg). Sumado a esto, no solo el apoyo tutorial contribuyó con la gestión del proceso, sino también el apoyo por parte de sus pares académicos: “Lo bueno es que mientras yo estaba trabajando mi compañera adelantaba y apenas llegaba retomaba donde ella dejaba y así nos organizábamos para escribir” (22 min 10 seg L2). En este caso, con el fin de gestionar activamente el proceso de escritura, las egresadas recurrieron a sus compañeros de trabajo, donde el apoyo mutuo permitió avanzar progresivamente en el proyecto.

De forma contraria, así como se evidenció la autonomía de las participantes para solicitar apoyo en el proceso, también se presentaron momentos de apatía durante la escritura a causa de factores extrínsecos: “Siento que uno muchas veces desaprovecha estas oportunidades por pereza o porque uno no le da la oportunidad como de lanzarse a hacer las cosas, a investigar e informarse sobre cómo es este proceso” (43 min 55 seg L3). Por esta razón, al enfrentar la elaboración de un texto determinado, las informantes se vieron permeadas por factores de motivación y apatía e interés y desinterés que influyeron en el desempeño de la tarea.

Con relación a las competencias volitivas, se encontró que las licenciadas pasaron por diferentes estados emocionales durante el proceso, debido a que transitaron una experiencia distinta a las que habían desarrollado durante su trayectoria académica. Algunas significaciones dadas por las egresadas en su discurso demostraron una reconfiguración en sus prácticas escriturales: “Mira que fue un proceso tan chévere que lo estoy haciendo con mis estudiantes de once grado. Incluso, hoy terminaron la introducción del artículo” (31 min 34 seg L2). Desde esta perspectiva, la escritura del género discursivo trascendió del escenario académico al ámbito

profesional, no solo como una experiencia de divulgación, sino como una herramienta para potenciar el componente didáctico de la egresada en el aula de clase.

A lo expuesto se agrega que las egresadas decidieron participar en la experiencia para brindar una continuidad a sus procesos de aprendizaje: “Una de las razones por las que quise involucrarme en el proceso era para no perder precisamente ese contacto con la investigación y tratar de continuar practicando esas habilidades” (26 min 51 seg L3). De forma opuesta, si bien las licenciadas reconocen la pertinencia de la escritura en su quehacer profesional, también reflexionan sobre las sensaciones que circundan el proceso: “Es difícil hacerlo cada vez, es como que uno quiere, pero a la vez no, porque es un proceso complejo, porque escribir no es algo fácil y digamos que demanda demasiado esfuerzo” (15 min 50 seg L4). El entorno descrito permitió determinar la pertinencia que tiene la escritura para las profesionales de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana para comprender los aspectos pasionales y afectivos que emergen en el abordaje de un texto académico. Para sintetizar la información expresada, a continuación se aborda una tabla con los estados emocionales de las licenciadas, recién egresadas.

Tabla 4.

Estados emocionales de las licenciadas en Literatura y Lengua Castellana

Estado	Sentimientos
Eufórico	-Felicidad -Entusiasmo -Satisfacción -Conexión emotiva
Disfórico	-Frustración -Desanimado -Pereza -Estrés

Fuente: Elaboración propia.

Otro punto referido por las profesionales son las competencias deónticas en las que resaltaron el compromiso del escritor frente a la calidad de lo que escribe y la responsabilidad que

acarrea para su quehacer profesional la escritura académica. En palabras de la L1: “Es una un artículo que no simplemente se va a presentar al profesor por cumplirle, sino que eso va a llegar a un evaluador. Entonces, por supuesto, requiere calidad” (14 min 20 seg). Por consiguiente, la participante resaltó que los procesos de escritura requieren de un compromiso no solo con la institución a la que se inscribe, sino con los diferentes lectores que aborden el texto en cuestión. Bajo esta misma línea, las informantes relacionaron su experiencia de escritura con las futuras vivencias de sus estudiantes y aludieron:

Entonces mira, este proceso lo invita a uno a también poner en práctica lo que se aprende, porque yo no voy a esperar a que mis estudiantes lleguen a la universidad para que sepan que es un artículo y que aprendan a manejar la frustración, el enojo y la rabia en la escritura (32 min 35 seg L2).

En este caso, el deber-hacer se configura como una responsabilidad adquirida que tienen las educadoras frente al aprendizaje de sus estudiantes con el fin de mejorar sus habilidades a partir de sus experiencias vividas, en este caso, un mayor énfasis por la mejoría de la escritura académica.

2.2.3. La autoevaluación como reflexión del desempeño profesional

El proceso de autoevaluación es un recurso esencial para la reflexión del desempeño personal, académico y profesional, pues este permite el reconocimiento de las fortalezas y debilidades que tiene un sujeto al momento de enfrentarse a una nueva tarea. Según los postulados de Calle (2020): “El incorporar la autoevaluación como estrategia de revisión de la escritura, favorecerá que el estudiante sea más autónomo y autorreflexivo de su producción textual” (p.333). Sin duda, un proceso de escritura académica contribuye con la construcción del sujeto, sus competencias y su formación en valores, ya que estos tres elementos influyen y transforman

significativamente las dinámicas de aprendizaje. Para ahondar en el proceso de introspección realizado por las participantes es preciso conocer las posturas de las estudiantes vinculadas a la práctica pedagógica y las licenciadas que se encuentran ya inmersas en su campo de acción.

2.2.3.1. Estudiantes de Práctica Pedagógica

Como parte del acto de escribir resulta determinante un proceso de autocrítica que permita conocer la evolución de los sujetos a partir de la elaboración del género discursivo propuesto. Desde esta perspectiva las estudiantes reconocieron: “Creo que es importante, especialmente, una visión muy crítica, porque o sea, lo que hicimos en el artículo fue básicamente criticar nuestra formación y hacer un proceso metacognitivo y saber en qué estoy fallando” (35 min 50 seg E8). La escritura del artículo académico permitió que las discentes evaluaran de forma consciente su aprendizaje, debido a que solo el mismo sujeto es el que puede determinar realmente ¿Qué aprendió?, ¿Cómo lo aprendió? Y ¿Por qué lo aprendió? Bajo esta idea, la estudiante expresó:

Yo siento que me queda mucho por aprender, en este ejercicio me he dado cuenta de muchas cosas que no sabía, justamente en la cuestión de los géneros. Obviamente no soy la misma, en el sentido de que esa experiencia personalmente fue muy enriquecedora porque fue un reto al que nunca me había enfrentado y aunque aún siento que tengo muchas cosas por mejorar, ahora soy consciente de eso, especialmente aprendí a confiar en mis capacidades (55 min 25 seg E10)

Por ende, la experiencia de aprendizaje transformó las significaciones de las participantes sobre el rol que tienen como escritoras, docentes e investigadoras en el ámbito educativo sin perder de vista los intereses y motivaciones que emergieron durante el proceso.

De forma similar, la E7 mencionó: “Siento que lo que más ha aportado este ejercicio es la autorreflexión, a revisar si estuvo bien o mal lo que usted hizo y en qué aspectos usted puede mejorarlo” (31 min 58 seg). En este sentido, la experiencia no solo permitió que las participantes indagaran en sus competencias, sino que también reconfiguró su pensamiento en función de buscar alternativas estratégicas para fortalecer su aprendizaje.

Por otro lado, las informantes aluden a la pertinencia del proceso de escritura en relación con su labor profesional: “Creo que toda esa información y conocimientos que recopilé durante la escritura, me sirve también como bases y argumentos para mi labor docente” (45 min 37 seg E2). En este caso, la elaboración de artículos académicos impactó la escritura y al mismo tiempo, al sujeto como un agente integral que propende por acrecentar su aprendizaje y obtener más herramientas que le permitan integrarse de forma efectiva a la cultura laboral. Al respecto, *la estudiante 9* refirió: “Siento que hay un cambio bastante significativo en cuanto a la formalización de las ideas, porque aprender la gramática es fácil, pero reflexionar sobre el papel del escritor es diferente” (34 min 16 seg). Sin duda, las estudiantes no solo enriquecieron su bagaje de saberes conceptuales, procedimentales y factuales, sino que reflexionaron sobre la relevancia en su formación profesional y la contribución de los conocimientos adquiridos en la construcción colectiva del conocimiento. Lo anterior se vincula directamente con lo planteado por Cifuentes (2018): “La escritura permite consolidar la reflexión sobre la práctica profesional, que implica inmersión consciente en el mundo de la experiencia” (p.2).

Como resultado del proceso, las estudiantes de Práctica lograron llegar a la etapa final de elaboración del artículo académico y mostrar avances significativos^{††††} en torno a sus prácticas discursivas y en la articulación de sus competencias profesionales. Lo anterior, en relación con su primer acercamiento de escritura, como se muestra en la categoría de *dificultades de escritura* previamente abordada.^{††††} No obstante, solo un grupo de trabajo decidió enviar su artículo académico a la revista proyectada.

2.2.3.2. Licenciadas en Literatura y Lengua Castellana

Con respecto a las Licenciadas en Literatura y Lengua Castellana su proceso de autoevaluación se enfocó en reflexionar en la escritura y sobre la escritura como una herramienta fundamental para una profesional del ámbito educativo: “Cuando un estudiante no se conecta con su proceso, créeme que va a pasar por la universidad y va a pasar por su vida profesional, creyendo que la escritura es como ese peldaño inalcanzable que pocos pueden disfrutar” (48 min 45 seg L2). Por consiguiente, las participantes afirmaron que la única forma de consolidar de forma efectiva un proceso de escritura es precisamente conectarlo con el aprendizaje y la pertinencia que tiene en el quehacer profesional, personal y académico: “descubre el sentido profundo de nuestros actos, de nuestras actitudes y de nuestros sentimientos: la escritura no sólo es un cauce de exteriorización, sino también una vía de interiorización” (Hernández, 2005, p. 37). Así mismo, las egresadas expresaron que la escritura debe conectar con las intenciones y motivaciones del sujeto para que tenga un impacto significativo:

^{††††} Revisar apéndice F.

^{††††} Revisar figuras 2, 3, 4, 5 y 6 respectivamente.

Yo creo que uno de los aspectos clave de la escritura es conectar alma, gusto, mente y todos nuestros saberes y plasmarlo a través de los textos, o sea, escribir sobre algo que realmente nos apasione o que realmente estemos disfrutando y es algo que siempre le digo a mis estudiantes (48 min 7 seg L2).

Desde esta perspectiva, cuando la escritora logra plasmar sus experiencias, pensamientos y estados emocionales en el texto, su proceso de aprendizaje resulta más enriquecedor y puede influir en la autovaloración del sujeto frente a sus competencias. A partir de esta noción, la *licenciada 1* aseveró que: “Ahora me siento capaz de hacer otro artículo y ya no solo realizar un artículo, sino otros artículos e investigaciones. Realmente surgió en mi ese interés como de estar al frente de una postulación en una revista” (35 min 17 seg). Lo anterior permitió dilucidar que el desarrollo del artículo académico configuró las prácticas discursivas de las participantes y favoreció la integración de la dimensión investigativa y creativa a la labor profesional.

Finalmente, en el caso de las egresadas, uno de los grupos fue aceptado en la revista *Lenguaje de la Universidad del Valle*.^{§§§§} Sin embargo, ambos equipos lograron finalizar la elaboración del artículo proyectado, lo que sin duda, evidencia un avance significativo en su proceso de escritura, frente a su primer borrador^{*****}, y especialmente, en su desarrollo integral como profesionales.

^{§§§§} Revisar apéndice G.

^{*****} Revisar figuras 2, 3, 4, 5 y 6.

3. Conclusiones

El proyecto de investigación sobre escritura de artículos académicos permitió a las participantes fortalecer su capacidad crítica, de reflexión, de gestión, investigación, de trabajo en equipo y la autonomía estudiantil. Al escribir para un contexto real, las informantes exploraron los criterios editoriales y la rigurosidad que demanda la elaboración de un artículo académico. En este sentido, la escritura se configuró como una herramienta de autoconocimiento al englobar la relevancia de la investigación en el quehacer profesional. Así mismo, el acto de escribir permitió la integración de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales para la creación de saberes nuevos que contribuyeron en la organización y el planteamiento argumentativo. En otras palabras, la elaboración del artículo académico permitió el fortalecimiento de las competencias profesionales de las participantes y su identidad como escritoras académicas.

En cuanto a la caracterización de las competencias profesionales, es preciso decir que, tanto las estudiantes como las licenciadas adscritas al programa de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Industrial de Santander, al inicio de la experiencia tuvieron dificultades para abordar la elaboración del artículo académico, debido a que era su primera experiencia con este género discursivo para un entorno real de divulgación. No obstante, este acercamiento permitió identificar las necesidades de aprendizaje que tenían las participantes, diseñar estrategias que permitieron solventarlas y de esta manera mejorar su desempeño profesional. Cabe agregar que, este proceso marcó un punto de inflexión en sus prácticas discursivas, puesto que generó una transformación personal y profesional, lo que brindó la oportunidad para consolidar conocimientos y desarrollar la autonomía.

Así mismo, dentro de las principales dificultades que fueron halladas en el proceso se encontraron la coherencia y cohesión textual, el reconocimiento del género desde su estructura, características y criterios estilísticos, la gestión del tiempo y la autovaloración. A su vez, durante el proceso emergieron diferentes estados emocionales que permearon la escritura como la frustración, desmotivación, estrés o bloqueo creativo, razones por las cuales, la escritura se vio afectada. Sin embargo, la intervención tutorial fue indispensable para solventar las barreras descritas a través del acompañamiento continuo, la retroalimentación constructiva y el apoyo emocional.

Por su parte, el proceso de escritura se desarrolló a partir de la tutoría articulada con la didáctica no parametral, lo que propició un ambiente de confianza en el que las estudiantes y nuevas profesionales pudieron expresar sus interrogantes espontáneos y recibir un apoyo personalizado. Por consiguiente, este método didáctico no solo contribuyó en las prácticas escriturales, sino que fomentó la autonomía y simultáneamente la motivación y el interés de las participantes por mejorar sus procesos. Además, el acompañamiento tuvo un rol fundamental en la gestión de las emociones, lo cual aportó en la resignificación de la experiencia a partir de una noción más positiva y diferente en torno al proceso.

A partir de la intervención didáctica, la escritura se consolidó como un proceso fundamental en el desarrollo profesional, debido a que propició la reflexión crítica de las informantes, en función de sus avances de escritura y motivó la construcción colectiva del conocimiento. Así mismo, las participantes reconocieron el papel de la escritura en sus prácticas discursivas y en su formación. Este ejercicio enriqueció su identidad académica y profesional a

través de aspectos como la confianza y autovaloración, lo que resultó determinante en su compromiso como docentes e investigadores y su relación continua con el aprendizaje.

En cuanto al proceso de evaluación, este estuvo mediado a través de la autoevaluación. Lo anterior resultó esencial para las participantes, debido a que les permitió reflexionar en torno a los desafíos de la escritura académica. En esta dinámica tanto las estudiantes como las licenciadas pudieron identificar sus fortalezas y debilidades, lo que fomentó la búsqueda de estrategias de mejora. Incluso, el proceso de escritura posibilitó conocer las intenciones y motivaciones que circundaron la experiencia.

Por último, en el caso de las estudiantes de Práctica, uno de los aspectos que más impulsó la elaboración y consolidación del artículo fue el compromiso institucional y académico, cabe aclarar que también estuvo presente la intención de reforzar sus prácticas discursivas. Sin embargo, en el caso de las licenciadas, su atención se inclinó hacia la pertinencia de la escritura en su quehacer profesional, es decir, el deseo de aprender y publicar los resultados de su proyecto de investigación. Al respecto, dentro de las actualizaciones del proceso, se encontró que uno de los grupos fue admitido por la revista Lenguaje de la Universidad del Valle para la publicación de su artículo. Otro de los equipos decidió utilizar su proyecto para estudios posteriores. Y finalmente, los proyectos restantes se encuentran en condiciones de aceptación, a partir de los criterios editoriales propuestos por las revistas seleccionadas en la primera fase del estudio. Lo referido sugiere una relación directa con las intenciones, motivaciones e imagen de las participantes como escritoras, investigadoras y profesionales, puesto que solo algunos grupos llegaron a la etapa de postulación del artículo.

4. Recomendaciones

Para fines investigativos resultaría pertinente realizar un seguimiento de la postulación para verificar los resultados del proceso de elaboración del artículo académico. Así mismo, sería oportuno retomar las entrevistas para conocer la trascendencia de este proceso en sus competencias profesionales y la articulación con su ámbito de desempeño.

A partir de las sugerencias proporcionadas por los participantes, se podrían ajustar las estrategias según las dinámicas de aprendizaje e incluir aspectos de mejora que fortalezcan la intervención tutorial como método didáctico.

Como la escritura es un proceso, sería pertinente evaluar producciones escritas de los participantes en otros entornos de aprendizaje, con el fin de evidenciar la transversalidad de los conocimientos adquiridos desde otras disciplinas.

Por último, los resultados del proyecto podrían ser replicados en centros de escritura y otras universidades, en escenarios virtuales o presenciales, que se encuentren en el marco tanto nacional como internacional. No obstante, se recomienda adaptar el proyecto de escritura a las necesidades de aprendizaje y factores extrínsecos al proceso como: tiempo, espacios e interrogantes reales, puesto que cada individuo requiere de un acompañamiento específico y se encuentra sujeto a dinámicas de aprendizaje diversas. Por su parte, el proyecto podría ser ampliado a otros niveles escolares, en dependencia al currículo y con otros géneros discursivos como el resumen, el ensayo, columna de opinión, entre otros. Cabe agregar que el lenguaje académico del material, en este caso, los talleres de escritura, debe adaptarse, con el fin de brindar mayor claridad en el proceso de escritura.

Referencias Bibliográficas

- Arévalo, L., Avilés, L., Pedraza, Y., Balcucho, I. & Sandoval, Y. (2023). ¿Competencias blandas? Observación crítica desde la investigación sobre competencias y actuaciones profesionales. En B. González, G. Mora, E. Narváez, L. Arévalo, C. Roldán, D. Ramírez (Eds.). *De la Educación superior a los entornos profesionales. Aprendizajes emergentes del estudio de prácticas y pasantías*. (pp.69-90). Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Arévalo, L. (s.f). *¿Cómo enseñamos a escuchar, hablar, leer y escribir en la educación superior?* [Trabajo inédito]. Universidad Industrial de Santander.
- Bajtín, M. (1985). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI editores.
- Bazerman, C. (2016). *Escribir a través del currículum: una guía de referencia*. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Bunk, G.P. (1994) La transmisión de las competencias de la formación y perfeccionamiento profesionales, *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Calle, G. (2020). La rúbrica de autoevaluación como estrategia didáctica de revisión de la escritura. *Revista investigación, desarrollo e innovación*, 10 (2), 323-335. <https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n2.2020.10628>
- Calle, G. (2018). La escritura académica apoyada por un Centro de Escritura Digital en la Educación media. *En: Lenguaje*, [S.l.], v. 46, n. 2, p. 334-361.
<http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/article/view/6586>

- Calle, L. (2019). La pregunta en las tutorías de los centros de escritura. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(1), 137-152. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a08>
- Calle, L. (2020). Centros y programas de escritura en las IES colombianas. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 12(25), 77–92. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-25.cpe>
- Camargo, Z., Uribe, G., Caro, M. & Castrillón, C. (2007). Estado del arte de las concepciones sobre prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana. *En: Memorias de “Perspectivas sobre la enseñanza de la lengua materna, las lenguas y la literatura”* Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles248749_Estado_del_arte_lectura_escritura_en_la_U.pdf
- Camps, A., & Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5590>
- Cassany D (1999). *Construir la escritura*. Ediciones Paidós Ibérica. Recuperado de: <http://bit.ly/2Pt2LcY>
- Cassany, D. (2012). *Taller de textos: Leer, escribir y comentar en el aula*. Grupo Planeta. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/taller-de-textos-leer-escribir-y-comentar-en-el-aula.pdf>
- Cassany, D. & Morales, O. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memoralia*, (5), 69-82.

- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 8 (26), 321-327.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, algunas Alternativas Posibles. *Educere*, 6(20), 409-420.
- Carlino, P. (2002). Enseñar a planificar y a revisar los textos académicos: haciendo lugar en el curriculum a la función epistémica de la escritura. *IX Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires*.
- Chaverra, D., Calle, G., Hurtado, R., & Bolívar, W. (2022). Revisión de investigaciones sobre escritura académica para la construcción de un centro de escritura digital en educación superior. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 27(1), 224-247.
<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n1a11>
- Cifuentes, R. (2018). El valor de escribir, publicar y leernos en Trabajo Social: reflexiones y aportes desde la experiencia. *Prospectiva*, (26), 13-34.
<https://doi.org/10.25100/prts.v0i26.6635>.
- Creame, P. & Lea, M. (2000). *Escribir en la Universidad*. Gedisa Editorial.
- Dehaene, S. (2014). *El cerebro lector*. México: Siglo XXI editores.

Devitt, A. (1991). Intertextuality in tax accounting. *Accounting, Organizations and Society*, 16(3), 267-283. [https://doi.org/10.1016/0361-3682\(91\)90023-O](https://doi.org/10.1016/0361-3682(91)90023-O)

De la Fuente, J. (2012). Impactos de la globalización en la salud mental. *Gaceta Médica de México*. https://www.anmm.org.mx/GMM/2012/n6/GMM_148_2012_6_586-590.pdf

Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167. Recuperado en 25 de octubre de 2024, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009&lng=es&tlng=es.

Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.

Elliot, J. (2010). *La investigación-acción en educación*. Morata.

Espinales, M., Durán, A., & Donoso, M. (2022). Importancia del sistema de tutorías dentro del proceso formativo aplicado en la Universidad Técnica de Manabí (UTM), y su incidencia en los procesos de evaluación institucional. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2), 995–1010. <https://doi.org/10.56712/latam.v3i2.162>

Falabella, S. & Martínez, R. (2012). Escritura de artículos académicos: la metodología ESE: O. *Estudios Filológicos*, 49, 59-75. <https://doi.org/10.4067/s0071-17132012000100004>

Franco, A. (2019). Apropiación y plagio académico: un estudio de caso sobre una alumna debutante en la escritura en la educación superior. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 24(1), 155-179. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a09>

Freire, P. (1981). La importancia del acto de leer. *Congreso Brasileño de Lectura*. Campinas.

Freire, P. & Faundez, A. (1985). *Por una pedagogía de la pregunta: Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI Editores.

García, O. (2014). Didáctica no parametral como referente teórico para la tutoría universitaria: elementos para su reflexión. *En Sexto Encuentro Nacional de Tutoría. Impacto y perspectiva como política educativa*. (pp.1-10). UNAM.

García, D. & García, J. (2019). Decolonizando el currículo. Una experiencia con cursos de lectura y escritura académicas. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (52).
[https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2019\)0052-004](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2019)0052-004)

Giraldo, D. & Caro, M. (2022). Alfabetización académica una alternativa para repensar la formación inicial docente en las escuelas normales superiores de Colombia. *Zona Próxima*, 37, 53-79. <https://dx.doi.org/10.14482/zp.37.378.129>

González, J. (2005) “El aprendizaje lúdico a través de nuevas tecnologías: una estrategia de enseñanza a distancia”. *Enlace*, 1, julio.

González, N., García, R. & Ramírez, A. (2015). Aprendizaje cooperativo y tutoría entre iguales en entornos virtuales universitarios. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(1), 111-124.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100007>

Hernández, J. A. (2005). *El arte de escribir*. Ariel.

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Selección de la muestra. *En Metodología de la Investigación* (6ª ed., pp. 170-191). McGraw-Hill.
- Jofre, C., Bonelli, A., Gonzalez, M., Pisani, P., & Provenza, P. (2012). La escritura académica y sus contribuciones al desempeño profesional. *IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XIX Jornadas de Investigación, VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*
- Lillis, T. (2021) El enfoque de literacidades académicas: sostener un espacio crítico para explorar la participación en la academia. *Enunciación, 26, 55 – 67.*
- Litwin, E. (1997): *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la educación superior.* Paidós.
- López, P. L. (2004). Población muestra y muestreo. *Punto Cero, 9(8), 69–74.*
- Martínez, M. (2016). *Los géneros desde una perspectiva socio-enunciativa. La noción de contexto integrado.* Universidad del Valle.
- Martínez, F. (2018). *Artículo académico expositivo.* Universidad Nacional Autónoma de México, Colegio de Ciencias y Humanidades.
- Medina, I., & Arnao, M. (2013). Coherencia y cohesión en el discurso escrito de estudiantes universitarios. *UCV-HACER. Revista de Investigación y Cultura, 2(1), 44-57.*

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Resolución 02041 del 3 de febrero de 2016*.

<https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Resoluciones/356144:Resolucion-No-02041-de-3-de-febrero-de-2016>

Miró, J. (2011). *Aprendizaje a través de la escritura*. <http://bioinfo.uib.es>

Molina, V. (2014). Centros de escritura: una mirada retrospectiva para entender el presente y futuro de estos programas en el contexto latinoamericano. *Legenda*, 18 (18), 9-33.
<https://www.researchgate.net/publication/275465149>

Molina, V. & López, K. (2019). Estado de la cuestión de los centros y programas de escritura en Latinoamérica. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 97-120.
<http://doi.org/10.17227/rce.num78-8066>.

Núñez, J. (2020). Las tutorías de escritura académica: estrategias didácticas de una tutora novel. *Enunciación*, 25(2), en prensa. [Http://doi.org/10.14483/22486798.16563](http://doi.org/10.14483/22486798.16563).

Núñez, J., Errázuriz, M., Neubauer, A., & Parada, C. (2021). *Las tutorías de escritura académica presenciales y virtuales: ¿Qué podemos aprender sobre sus estrategias didácticas?* Íkala, *Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(3), 643–660.
<https://doi.org/10.17533/udea.ikala/v26n3a10>

Obaya, A., & Vargas, Y. (2014). La tutoría en la educación superior. *Educación química*, 25(4), 478-487. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-893X2014000400012&lng=es&tlng=es.

Olave, G., Rojas, I., & Cisneros, M. (2013). Leer y escribir para no desertar en la universidad. *Folios*, (38), 45-59. <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n38/n38a04.pdf>

Parodi, G. (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Peña, L. B. (2008). *La competencia oral y escrita en la educación superior*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-189357_archivo_pdf_comunicacion.pdf

Pulgarín, A. (2020). Reconocimiento de las tipologías textuales, necesidad en la alfabetización académica universitaria. *Revista Atenas*, (50), 49 -65.

Quintar, E. (2002). Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral: Entrevista con Estela Quintar. Recuperado de: http://tariacuri.crefal.edu.mx/rieda/ene_jun_2009/aula_magna/aula_magna_art1_p3.htm.

Rengifo, R. (2022). Análisis de prácticas letradas en el campo de la escritura académica con estudiantes de deporte en Colombia. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*. 24, pp. 155-179. <https://doi: 10.17533/udea.ikala.v24n01a08>

Sáez, J. (2017). *Investigación educativa. Fundamentos teóricos, procesos y elementos prácticos. Enfoque práctico con ejemplos, esencial para TFG, TFM y tesis*. UNED Publicaciones.

Serrano, E. (2003). El concepto de competencia en la semiótica discursiva. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/309174490_El_concepto_de_competencia_en_la_semiotica_discursiva

- Soto, L. (2019). *Fortalecimiento de las competencias escriturales en los estudiantes de cuarto semestre del programa de formación complementaria de la Escuela Normal Superior de Bucaramanga*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12749/7143>
- Romero, A, & Álvarez, M. (2020). La escritura académica de estudiantes universitarios de Humanidades a partir de sus producciones. Estudio transversal. *Revista mexicana de investigación educativa*, 25(85), 395-418.
- Torres, A. (2016) ¿Qué papel juegan las humanidades en la lectura y la escritura universitarias? Martha Nussbaum y Francois Rastier, *Íkala*, 21, 313 – 323.
- Universidad Industrial de Santander. (s.f). *Licenciatura en Literatura y lengua Castellana. Campo Laboral*. Recuperado de: <https://uis.edu.co/fh-prel-castellana-es/>
- Universidad Industrial de Santander. (2019). *Lineamientos para las Prácticas Pedagógicas Investigativas*. Universidad Industrial de Santander, Escuela de Idiomas.
- Universidad Sergio Arboleda. (2014.). *Guía del artículo académico. Escuela de Filosofía y Humanidades*. Departamento de Lectura y Escritura Académica.
- Vasco, C. (2003). *Objetivos específicos, indicadores de logros y competencias ¿y ahora estándares? Educación y Cultura*, 62, 33-41.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Apéndices

Apéndice A

La imagen corresponde al consentimiento informado para las entrevistas

Universidad Industrial de Santander
Maestría en Didáctica de la Lengua
Proyecto de investigación: Propuesta didáctica para el fortalecimiento de competencias profesionales, a través de la escritura de artículos académicos



CONSENTIMIENTO INFORMADO ENTREVISTA

Yo, _____ identificado (a) con el documento de identidad _____ expedido _____, por voluntad propia doy mi consentimiento para la participación y grabación de la entrevista, que será utilizada en el proyecto de investigación, “PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES, A TRAVÉS DE LA ESCRITURA DE ARTÍCULOS ACADÉMICOS”, desarrollado por Isaura Fernanda Balcucho Domínguez, estudiante de la Maestría en Didáctica de la Lengua, UIS. Los datos suministrados serán utilizados, exclusivamente, con fines académicos e investigativos.

Manifiesto que recibí una explicación clara y concreta del proceso de entrevista y el propósito de su realización. También recibí información sobre la grabación de audio y la forma en que se utilizarán los resultados.

Hago constar que he leído y entendido este documento, por lo que en constancia acepto y firmo su contenido.

Firma:

CC.:

Apéndice B

La imagen corresponde al cuestionario realizado a los estudiantes y licenciadas frente al proceso de escritura.

LA ESCRITURA DE ARTÍCULOS ACADÉMICOS COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA FORTALECER LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DE ESTUDIANTES DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y EGRESADOS DEL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN LINGÜÍSTICA Y LENGUA CASTELLANA DE LA UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

• PREGUNTAS ORIENTADORAS PARA LA ENTREVISTA

<p>1. Reconocimiento del género discursivo</p> <p>Fase inicial: conocimientos previos en las prácticas de escritura universitarias (Carlino)</p>	<p>1. Para ti, ¿qué es el artículo académico?</p> <p>2. Desde tu experiencia previa, ¿qué conocías sobre la elaboración y postulación de artículos académicos u otro género discursivo?</p> <p>3. ¿Qué revista seleccionaste para realizar su postulación? ¿Cuáles fueron tus motivos?</p> <p>4. ¿Al iniciar la sistematización, sabías cómo proceder en la elaboración del artículo? (No: ¿Cómo solucionaste esas dificultades?)</p> <p>5. ¿Has encontrado semejanzas entre los conocimientos exigidos para la creación del artículo y los adquiridos en la universidad?</p> <p>6. ¿Crees que la universidad te ha ofrecido los conocimientos suficientes para el desarrollo del artículo? (Sí: ¿por qué? No: ¿qué le hace falta enseñar a la universidad? ¿qué has hecho para adquirir los conocimientos que te hacían falta para el desarrollo del artículo académico?)</p> <p>7. De lo que aprendiste en la universidad, ¿qué es lo que más ha contribuido en tus prácticas de escritura?</p>
<p>2. La escritura como eje transformador de la conciencia humana y su potencial epistémico</p> <p>Durante el proceso: dificultades y motivaciones en el proceso de escritura (Ong y Carlino)</p>	<p>8. ¿Cómo organizaste el tiempo para la escritura del artículo?</p> <p>9. Al momento de abordar la sistematización ¿Cuáles fueron los criterios o aspectos que tuviste en cuenta para la escritura del artículo?</p> <p>10. Durante el proceso de escritura, ¿qué aspectos priorizaste para las entregas?</p> <p>11. ¿Cómo ha contribuido la entrega de avances y retroalimentaciones en tus procesos de escritura?</p> <p>12. ¿Cómo te sentiste durante el proceso de sistematización?</p> <p>13. ¿Cuáles fueron las principales dificultades que identificaste para abordar la escritura del artículo académico? ¿Cómo las superaron?</p> <p>14. ¿En algún momento pensaste en no terminar el artículo? (Sí – No: ¿por qué?)</p> <p>15. ¿La escritura del artículo ha aportado en tus conocimientos profesionales? (Sí – No: ¿por qué?)</p>

<p>3. La escritura como ejercicio de motivación e innovación</p> <p>Fase final: reconstrucción de la experiencia (Molina y Carlino)</p>	<p>16. Desde tu experiencia, ¿qué estrategias te resultaron más efectivas para fortalecer su proceso de escritura?</p> <p>17. ¿Qué conocimientos, métodos, aptitudes consideraste fundamentales para la elaboración de tu artículo académico?</p> <p>18. ¿Recibiste las revisiones del profesor?, (sí – no, ¿por qué?)</p> <p>19. ¿Realizarás las correcciones y postularás el artículo según lo proyectado? (sí – no, ¿por qué?).</p> <p>20. ¿Cómo evaluas tus competencias de escritura desde la fase inicial a la final? ¿Cómo ha sido esa evolución?</p> <p>21. ¿Crees que la experiencia de escribir un artículo académico en la universidad podrá ser útil en tu vida profesional? (sí – no, ¿por qué?)</p> <p>22. ¿Qué consejo le darías a otros estudiantes de su carrera para fortalecer sus prácticas de escritura?</p>
---	---

Apéndice C

La imagen representa la matriz de análisis usada para la investigación.

CATEGORÍAS	DISCURSOS
La mediación de la escritura en el ámbito de educación superior y la formación profesional	
Enseñanza/aprendizaje= mediación	
Estudiantes y nuevos profesionales	
Dificultades en la escritura académica	
El rol del mediador	
La escritura como eje transversal en la formación profesional	
La escritura como transformador de pensamiento en la formación profesional	
La escritura académica como reflejo de los valores profesionales	
La autoevaluación como reflexión del desempeño profesional	

Apéndice D

La imagen representa la matriz de análisis del estudiante 2 (E2)

CATEGORÍAS	DISCURSOS
La mediación de la escritura en el ámbito de educación superior y la formación profesional	
Enseñanza/aprendizaje= mediación	
Estudiantes y nuevos profesionales	"Siento que a la universidad le hace falta eso, es realmente enseñarle al estudiante cómo escribir, porque al principio yo llegué con muchos vacíos. Es que uno llega a la práctica y se tiene que hacer un artículo y no se tiene ni la más remota idea" (10 min 12 seg E2)
Dificultades en la escritura académica	"Y no fui yo sola, porque yo le pregunté a mis compañeras y todas estaban así como que la una no sabía bien qué debía llevar una introducción, la otra no sabía bien qué debía llevar un marco teórico, la otra no sabía muy bien si sí va o no iba esto en la metodología y así" (11 min 4 seg E2)
El rol del mediador	"La única forma de avanzar fue preguntar y buscar información. Tú incluso me mandaste sobre qué debía tener cada apartado, o sea, a estas alturas de la vida, yo no sabía que tenía que qué debía llevar un resumen por ejemplo" (11 min 55 seg E2)
La escritura como eje transversal en la formación profesional	
La escritura como transformador de pensamiento en la formación profesional	"Yo era muy rígida con la escritura y la información que colocaba porque tenía que cumplir una lista de parámetros perfectos, pero aprendí en el proceso a ser más flexible y adaptar la información" (43 min 59 seg E2) "De esta experiencia aprendí a no esperar para tratar a enfrentarse a un género para pulir bien los conocimientos de investigación y escritura, sino ponerse a investigar y practicar desde un comienzo" (47 min 4 seg E2)
La escritura académica como reflejo de los valores profesionales	"O sea, realmente como que lo que pasa es que en el momento en el estrés que tenía con la práctica, yo no quería nada, o sea, realmente no, no quería hacer nada, simplemente quería terminar y todo me molestaba, nada me parecía." (5 min 22 seg E2) "Realmente intenté organizarme. Puse como 3 cronogramas, realmente no cumplí ninguno, por diferentes motivos que son propios de los estudiantes, ya sea por salud, trabajo o falta de recursos" (14 min 59 seg E2) "Yo no soy de escritura plana, yo soy completamente literaria, entonces para mí es súper difícil. Adaptar el lenguaje académico lo odio, no me gusta, pero igual pues tocaba porque tenía que cumplir un requisito para poderme graduar" (17 min 15 seg E2)
	"La mayoría de los chicos, o por lo menos con los que yo hablo y con los que yo tengo contacto, tiene problemas emocionales, tienen problemas de ansiedad, problemas de depresión, problemas y eso es algo que también limita al momento de escribir" (20 min 22 seg E2) "Uno tiene que ser muy constante en la escritura o luego no se termina lo que se tenía planeado" (32 min 35 seg E2)
La autoevaluación como reflexión del desempeño profesional	"creo que ahorita sé buscar en otras plataformas porque yo realmente solamente buscaba como en Google académico." (43 min 17 seg E2) "Creo que toda esa información y conocimientos que recopilé durante la escritura, me sirve también como bases y argumentos para mi labor docente" (45 min 37 seg E2)

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES, A TRAVÉS DE LA ESCRITURA DE ARTÍCULOS ACADÉMICOS.

111

Apéndice E

La imagen representa la matriz de análisis de la licenciada 1 (L1)

CATEGORÍAS	DISCURSOS
La mediación de la escritura en el ámbito de educación superior y la formación profesional	
Enseñanza/aprendizaje= mediación	
Estudiantes y nuevos profesionales	"Esta es mi primer experiencia y es un poco diferente porque cada revista tiene sus propios lineamientos, entonces era algo que no estaba acostumbrada y no consideraba al momento de la escritura." (2 min 16 seg L1)
Dificultades en la escritura académica	"Lo que pasa es que cada persona se va porque tiene sus ocupaciones y toca tener una comunicación constante con el compañero para que funcione" (18 min 10 seg L1)
El rol del mediador	"Estaba recién egresada y que tuviera la oportunidad de hacer este artículo de la mano de mi compañera y de la mano de otras personas a uno le brinda muchísima seguridad" (17 min 22 seg L1)
La escritura como eje transversal en la formación profesional	
La escritura como transformador de pensamiento en la formación profesional	"Uno como profesional tiene que tener presente, por ejemplo, la publicación de investigaciones para compartir el conocimiento, porque eso ayuda a pensar de otra manera y mucho más profunda en la manera de escribir" (21 min 16 seg L1) "como yo estoy realizando también una maestría sí, y también tengo que realizar este tipo de proyectos, en comparación con mis otros compañeros, por supuesto, la experiencia en la parte académica fue enriquecedora porque uno tiene idea de cómo redactar un objetivo, uno ya es consciente de esa formalidad y esa rigurosidad que requieren ese tipo de textos" (5 min 36 seg L1) "Algo que me hizo repensar este proceso es el papel docente en las investigaciones. Es como otra mirada de podemos investigar, mirarlo de otra manera y que no es aburrido" (35 min 49 seg L1)
La escritura académica como reflejo de los valores profesionales	"La escritura también es de autonomía, de tratar de escribir constantemente y claro, en cualquier trabajo a uno le pedían un ensayo, le pedía una opinión, había que redactar sí o sí" (8 min 52 seg L1) "Tomó buen tiempo para que el trabajo tuviera más trascendencia, por así decirlo y no fuera algo aislado o simplemente un producto final" (9 min 7 seg L1)
	"En diciembre tuve como un trabajo, así que eso me quitó mucho tiempo, pero mi compañera tuvo mucha disponibilidad para sacarlo adelante, entonces el apoyo mutuo ayudó muchísimo" (12 min 51 seg L1) "Es una un artículo que no simplemente se va a presentar al profesor por cumplirle, sino que eso va a llegar a un evaluador. Entonces, por supuesto, requiere calidad" (14 min 20 seg L1) "Uno llega a un grado mayor como es la maestría y de distintas maneras de escribir y que uno tiene esa seriedad o esa conciencia de que un proyecto de investigación requiere bastante profundidad, paciencia, rigurosidad, dedicarse tiempo a escribir, pues bastante bastantes días, así que diría que eso es lo que más me queda." (12 min 02 seg L1) "Uno en la escritura tiene sus altos y bajos. Unos momentos en los que se inspira y escribe y otros en los que no quiere ver ni el texto" (24 min 15 seg L1) "Una de mis estrategias de redacción está enfocada, por ejemplo, en esta semana me va a tocar la escritura de esta parte porque es en la que más tengo como esa inspiración y siempre tomo como unas horas al día, sobre todo a la mañana, porque soy de la mañana y me pongo a escribir" (25 min 53 seg L1)
La autoevaluación como reflexión del desempeño profesional	"Consideraba que en la escritura no estaba tan mal, pero ya como en este proceso me doy cuenta de algunas cosas que me hacían falta como la formalidad o la experiencia, entonces los aportes de otras personas ayudan mucho y uno puede tener más en cuenta esos detalles para también implementarlos en otras investigaciones" (31 min 52 seg L1) "Ahora me siento capaz de hacer otro artículo y ya no solo realizar un artículo, sino otros artículos e investigaciones. Realmente surgió en mí ese interés como de estar al frente de una postulación en una revista" (35 min 17 seg L1)

Apéndice F

La imagen representa una evidencia de un artículo de las estudiantes de práctica.

**EXPERIENCIA DOCENTE: LA DIMENSIÓN AFECTIVA EN EL DESEMPEÑO DE
DE MAESTRAS EN FORMACIÓN¹**

TEACHING EXPERIENCE: THE AFFECTIVE DIMENSION IN THE PERFORMANCE
OF TEACHERS IN TRAINING

EXPERIÊNCIA DOCENTE: A DIMENSÃO AFETIVA NA ATUAÇÃO DE
PROFESSORES EM FORMAÇÃO

RESUMEN

La presente experiencia docente es producto de la sistematización de las experiencias afectivas de dos docentes en formación, realizadas desde julio hasta noviembre de 2022 en el marco de las Prácticas Pedagógicas Investigativas. Para la realización de lo anterior, se tomaron en cuenta los postulados teóricos de Jane Arnold (2000), Ana Abramowski (2010) y Daniel Goleman (2000), todo alrededor del tópico de la dimensión afectiva y la inteligencia emocional vistas, en este caso, en el desempeño pedagógico y didáctico de docentes. Para ello se partió desde un enfoque crítico social y se tuvieron en cuenta métodos como la Investigación Acción, la Etnografía y la Sistematización de Experiencias, utilizados para la consecución de los objetivos propuestos. Se concluye la importancia que tiene la promoción de una educación basada en el desarrollo de las dimensiones afectiva y cognitiva, así como la producción de más investigaciones sobre la relevancia de los afectos, las emociones y las pasiones en el desempeño de docentes practicantes, además del reconocimiento de los factores que pueden incidir, de manera positiva o negativa, en dicha labor.

Palabras clave: dimensión afectiva, formación docente, inteligencia emocional, desempeño práctica docente

Apéndice G

La imagen representa una evidencia de un artículo de las licenciadas

Campos, objetos y líneas de estudio de la semiótica colombiana

Resumen


¿Qué estudia la semiótica colombiana? Fue uno de los interrogantes centrales del proyecto “Estado del arte de los estudios semióticos en Colombia 2012 – 2022”, realizado por el Grupo de Investigación Cultura y Narración en Colombia, Cuynaco, de la Universidad Industrial de Santander. Para resolver la inquietud expuesta, se llevó a cabo una revisión sistemática en bases de datos nacionales e internacionales y repositorios de instituciones de educación superior, públicas y privadas, que permitió identificar 524 artículos de investigación, 50 libros y 1.149 trabajos de grado de pregrado y posgrado. De los anteriores, se analizaron 326 documentos para describir campos y objetos de conocimiento de los estudios semióticos en el país. Como resultado, en este artículo se da cuenta del carácter interdisciplinario de la semiótica, que interactúa con la filosofía, diferentes ciencias y artes. Además, se evidencia la diversidad y predominancia de investigaciones semióticas aplicadas, en contraste con las escasas exploraciones teóricas o de semióticas particulares. Asimismo, se caracterizaron líneas de investigación de la semiótica colombiana, orientadas especialmente hacia prácticas discursivas, culturales y educativas.

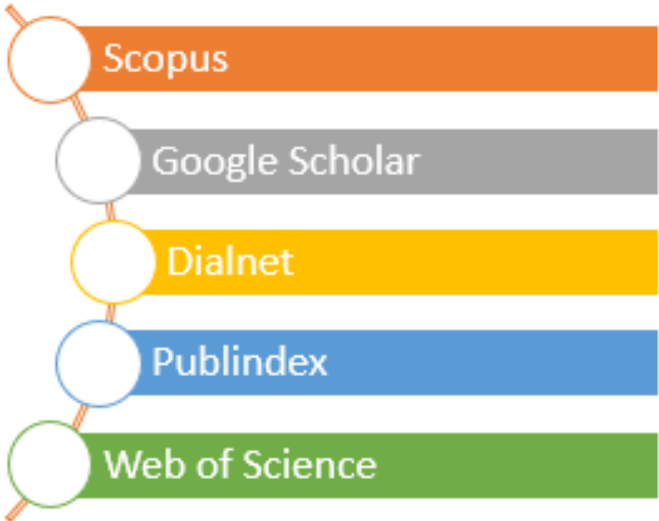
¹

² Licenciada en Literatura y Lengua Castellana. País: Colombia. Correo electrónico:

Apéndice H

La imagen corresponde al taller 1 enfocado en el proceso de documentación.

Escuela de Idiomas Maestría en Didáctica de la Lengua Taller de escritura académica		
Persona a cargo	Isaura Fernanda Balcucho Domínguez	Nivel profesional
Tema	Documentación bibliográfica	Taller N° 1
Competencia		
Escribir artículos académicos para socializar resultados de investigación según los criterios editoriales establecidos		
Elementos de competencia	Reconocer el artículo académico como género discursivo, sus características, estructura y criterios editoriales para su elaboración y postulación	
	Elaborar los pasos requeridos en el proceso de planificación, textualización y revisión de un artículo académico.	
	Demostrar integridad académica para la elaboración y postulación del género discursivo.	
	<p><i>¿Cómo realizar un proceso de documentación bibliográfica?</i></p> <p>Realizar un proceso de documentación bibliográfica implica recopilar, organizar y evaluar información relevante de diversas fuentes para apoyar un trabajo académico, investigación o proyecto. Sea cual sea el género discursivo que pienses escribir, resulta fundamental saber seleccionar información y determinar la integridad y validez de la misma.</p> <p>A continuación se presentarán una serie de pasos para llevar a cabo el proceso de documentación:</p> <ol style="list-style-type: none"> Definir el tema de investigación: Antes que nada, se debe establecer la temática, ya que esta permitirá definir los descriptores o palabras clave que favorecerán la búsqueda de información. Identificar las fuentes de información: En este caso, se deben establecer los filtros de información. Por ejemplo, qué género discursivo es pertinente, la fiabilidad de las bases de datos y las fechas de los documentos. Se recomienda que la información sea actualizada. 	

<p>Planificación</p>	<p>3. Utilizar diferentes bases de datos y fuentes de información: En este caso, se sugiere hacer una revisión rigurosa en distintas bases de datos, con el fin de evitar sesgos, conseguir más información, evaluar la pertinencia y ahondar en un abanico de opciones más amplio.</p> <p>Algunos ejemplos:</p>  <p>4. Evaluar la relevancia e integridad de las fuentes: Resulta fundamental evaluar al autor, la pertinencia de sus planteamientos en la investigación, la fecha de publicación, editorial y otros aspectos formales que resulten significativos en el proceso de búsqueda.</p> <p>5. Recopilar y organizar la información: se selecciona la información pertinente, con el fin de favorecer la coherencia textual. Se sugiere el uso de Zotero, software que permite el almacenamiento y organización de información.</p> <p>6. Leer y analizar los documentos: Este paso es fundamental, no toda la información es pertinente, por lo cual, leerla cuidadosamente permite filtrar datos y focalizar en lo importante.</p> <p>7. Citar y referenciar correctamente: Este paso garantiza la calidad de información y proporciona un marco referencial para los futuros lectores.</p>
-----------------------------	---

Ahora un ejemplo:



Publindex

Publindex es una plataforma que permite rastrear información añadiendo los descriptores pertinentes en el campo de búsqueda. Además, proporciona la opción de buscar revistas o artículos, según los comandos: área de conocimiento, revista, año de publicación, nombre del documento, autor, tema o palabras clave, lo cual facilita la búsqueda sistemática y brinda un amplio margen de investigación.

A partir de lo aprendido:



1. Realizar una búsqueda sistemática de información, de acuerdo con la temática seleccionada para el artículo
2. Organizar las fuentes seleccionadas
3. Incluir la información en la estructura textual del artículo académico.

Fuentes de consulta/ bases de datos

- <https://www.scopus.com/home.uri>
- <https://scienti.minciencias.gov.co/publindex/#/revistasPublindex/buscador>
- <https://scholar.google.com/>
- <https://dialnet.unirioja.es/>
- <https://www.recursocientificos.fecyt.es/licencias/productos-contratados/wos>

Apéndice I

La imagen corresponde al taller 2 enfocado en el proceso de planificación de escritura.

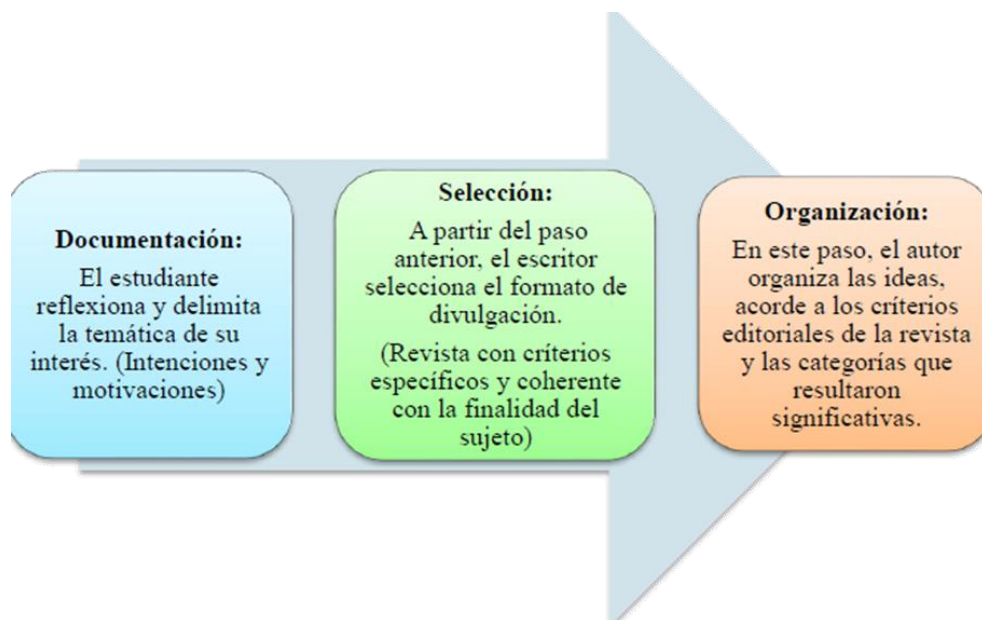
Escuela de Idiomas Maestría en Didáctica de la Lengua Taller de escritura académica		 
Persona a cargo	Isaura Fernanda Balcucho Domínguez	Nivel profesional
Tema	Etapas de pre-escritura o planificación	Taller N° 2
Competencia		
Escribir artículos académicos para socializar resultados de investigación según los criterios editoriales establecidos		
Elementos de competencia	Reconocer el artículo académico como género discursivo, sus características, estructura y criterios editoriales para su elaboración y postulación	
	Elaborar los pasos requeridos en el proceso de planificación, textualización y revisión de un artículo académico.	
	Demostrar integridad académica para la elaboración y postulación del género discursivo.	
Planificación	<p style="text-align: center;">¿Qué es el artículo académico?</p> <p>El artículo académico es el resultado de una investigación llevada a cabo en una disciplina específica. Este género exige una serie de competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales por parte del sujeto, con el propósito de fomentar la gestión y articulación de saberes, el pensamiento crítico y argumentativo, la resolución de conflictos y el aprendizaje continuo, habilidades requeridas en las diferentes esferas de inmersión cultural. Por consiguiente, esta actividad no debe ser comprendida como un producto, sino como un medio y/o proceso para la construcción del conocimiento.</p> <p>A partir de lo expuesto, el acto de escribir conlleva una serie de fases que determinan el éxito de la producción textual como es el caso de la pre-escritura, redacción y revisión, según Cassany (2003). No obstante, para pertinencia de este taller solo se abordará la primera etapa concerniente a la pre-escritura o planificación.</p> <p>En la etapa de planificación o pre-escritura el escritor debe reflexionar sobre los siguientes interrogantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> ¿Cuál es el tema del proyecto? <input type="checkbox"/> ¿Qué tipo de texto va a escribir? <input type="checkbox"/> ¿Cuál es el contenido y estructura? <input type="checkbox"/> ¿Cuál es su finalidad? <input type="checkbox"/> ¿A quién va dirigido? (Formato de divulgación y lector real) 	

□ ¿Cuál será la impresión del lector?

Para lograr responder estas preguntas, resulta fundamental que el autor siga una serie de pasos que configuren su pensamiento y permitan articular sus intenciones, motivaciones y experiencias en el acto de escritura.

A continuación, se presentará un esquema que compila tres momentos clave para el proceso de planificación:

Figura 1. Pasos requeridos para la planificación de escritura



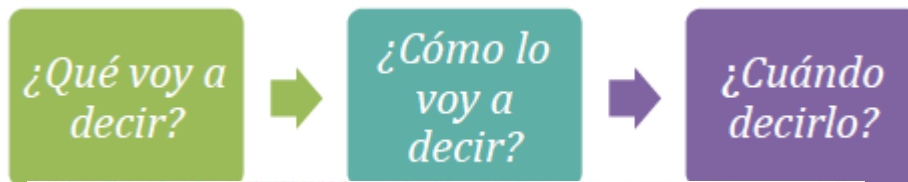
□ La pre-escritura se encuentra permeada, en primer lugar, por la experiencia de los sujetos en el proyecto de investigación.

□ El escritor debe evaluar la pertinencia de los fenómenos vividos y delimitar el eje temático sobre el que desea abordar su sistematización. Cabe aclarar, que este proceso de introspección debe asumirse de forma crítica, sin perder de vista las intenciones y motivaciones que le dan sentido a esta práctica social.

□ Se debe seleccionar el formato de divulgación, en concordancia con la temática, criterios editoriales accesibles y las intenciones del autor.

□ El escritor debe organizar las ideas, con el fin de orientar efectivamente el proceso de escritura. Lo anterior evita la divagación y direcciona la información.

TENER EN CUENTA:



Revista La Tercera Orilla de la UNAB:

Revista de ciencias sociales enfocada en: Educación, Comunicación social, Estudios socio-humanísticos, Lenguas y Artes.

Tiene sección arbitrada y no arbitrada, lo cual permite a los estudiantes postular sus investigaciones de forma amateur o profesional.

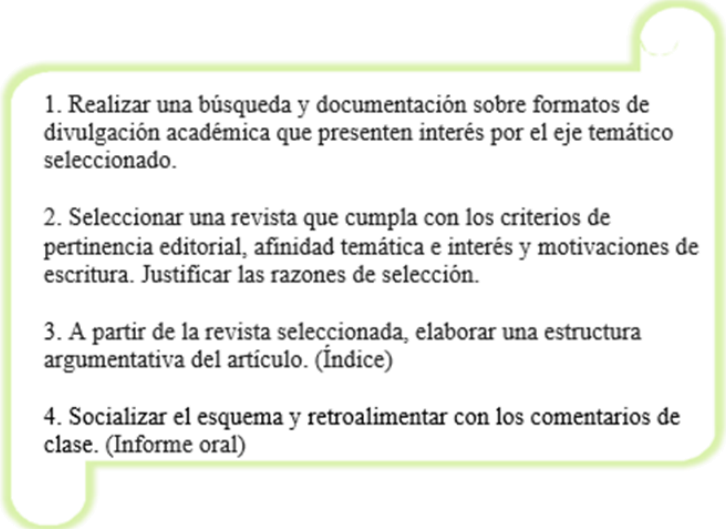


Revista L de la UIS:

Revista de la Facultad de Ciencias Humanas enfocada en: Educación Literaria, Linguística, Lenguas y Artes.



Es una revista de divulgación académica interesada en la investigación de estudiantes, egresados y docentes, sin restricciones de idioma, lo cual favorece el acceso de cualquier comunidad, amateur o profesional.

Nota: El estudiante debe establecer criterios específicos de selección, con el propósito de favorecer la aceptación y divulgación de resultados.

	<p style="text-align: center;"><i>A partir de lo aprendido</i></p>  <ol style="list-style-type: none">1. Realizar una búsqueda y documentación sobre formatos de divulgación académica que presenten interés por el eje temático seleccionado.2. Seleccionar una revista que cumpla con los criterios de pertinencia editorial, afinidad temática e interés y motivaciones de escritura. Justificar las razones de selección.3. A partir de la revista seleccionada, elaborar una estructura argumentativa del artículo. (Índice)4. Socializar el esquema y retroalimentar con los comentarios de clase. (Informe oral)
	<p>Referencias</p> <p>Cassany, D. (2003): Describir el escribir, Barcelona, Paidós. Universidad Autónoma de Bucaramanga. (2023). Revista La Tercera Orilla. https://revistas.unab.edu.co/index.php/laterceraorilla</p> <p>Universidad Industrial de Santander. Revista L. https://issuu.com/revistalescueladeidiomasuis/docs/revista_1_n__0._escuela_d_e_idiomas-_uis</p>

Apéndice J

La imagen corresponde al taller 3 enfocado en la estructura del artículo académico.

Escuela de Idiomas Maestría en Didáctica de la Lengua Taller de escritura académica			
Persona a cargo	Isaura Fernanda Balcucho Domínguez	Nivel profesional	
Tema	Textualización- Estructura del artículo académico	Taller N° 3	
Competencia			
Escribir artículos académicos para socializar resultados de investigación según los criterios editoriales establecidos			
Elementos de competencia	Reconocer el artículo académico como género discursivo, sus características, estructura y criterios editoriales para su elaboración y postulación		
	Elaborar los pasos requeridos en el proceso de planificación, textualización y revisión de un artículo académico.		
	Demostrar integridad académica para la elaboración y postulación del género discursivo.		
Planificación	<p style="text-align: center;"><i>Estructura del artículo académico</i></p> <p style="text-align: center;">1. Presentación</p> <p>El artículo académico como resultado de investigación debe seguir unos lineamientos específicos según el medio de divulgación, los lineamientos establecidos por la institución, el campo disciplinar de presentación y la temática de estudio seleccionada.</p> <p>A Continuación se abordarán algunas características fundamentales del género discursivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El artículo debe ser original, en este sentido, aunque la temática de estudio ya haya sido estudiada, debe tener un componente innovador. Un factor diferenciador y que aporte a la comunidad académica y/o científica. - Los artículos deben estar respaldados por evidencias sólidas, es decir, se debe seleccionar rigurosamente las bases teóricas o el argumento puede quedar invalidado y afectar las condiciones de aceptación. 		

- El lenguaje utilizado debe ser claro y preciso, con el fin de que cualquier persona pueda acceder a la información y no se evidencien barreras comunicativas.
- El artículo implica una lectura y revisión entre pares para garantizar la integridad y credibilidad de la investigación.
- Las referencias bibliográficas deben estar citadas correctamente, de manera que los consultantes puedan acceder a la fuente y ahondar en la información proporcionada.

2. Estructura general del artículo

El artículo académico presenta unos apartados específicos para su elaboración y postulación, no obstante, el escritor debe verificar los lineamientos de la revista seleccionada y contrastar los apartados con el fin de enviar el texto en las condiciones adecuadas.



A continuación se presenta una estructura general del artículo académico, adaptado del modelo de la Universidad Sergio Arboleda:

1. **Resumen:** el resumen sintetiza los aspectos generales de la investigación. Debe contener el tema, el objetivo, la metodología y los resultados de investigación. Cabe aclarar que, debe ser concreto y general. La extensión se encuentra sujeta a los lineamientos editoriales. Este apartado se escribe en el idioma original. Nota: generalmente el resumen se envía en dos idiomas diferentes, sin embargo, conserva la misma estructura.
2. **Palabras clave:** en este apartado se ubican los conceptos fundamentales de la investigación. Generalmente son los descriptores usados para la búsqueda de información. Este apartado se escribe en el idioma original. Nota: generalmente el r se envía en dos idiomas diferentes.
3. **Introducción:** este apartado aborda el contexto general de la investigación. Por lo cual debe contener: contexto, pregunta de investigación, justificación, revisión de literatura en torno al tema, objetivos y una breve estructura de la información presentada en el cuerpo del artículo.
4. **Metodología:** Este apartado aborda el enfoque de investigación, el método, las técnicas e instrumentos de recolección de información y la población (criterios de selección). Adjuntar tablas y gráficos, de ser necesario.

	<p>5. Resultados o discusión: En este apartado se desarrolla el análisis de la investigación, se aportan las evidencias, se citan referentes y se argumentan las categorías establecidas.</p> <p>6. Conclusiones: Este apartado sintetiza los hallazgos del estudio. Se organiza la información de lo más importante o representativo a lo más general.</p> <p>Recomendaciones: Antes de abordar los apartados se sugiere validar la información, ya que en ciertas revistas, incluso proporcionan el contenido que debe estar presente en los apartados. Los datos presentados funcionan como punto de referencia.</p> <p>Actividad: Revisar el siguiente ejemplo y contrastar la información compilada. La informalidad laboral en América Latina: ¿explicación estructuralista o institucionalista? de la revista Cuadernos de Economía (2012- XXXI (58)) de la Universidad Nacional de Colombia. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282125048006</p>
	<p style="text-align: center;"><i>A partir de lo aprendido</i></p> <div style="border: 2px solid #90EE90; border-radius: 15px; padding: 10px; margin: 10px auto; width: 80%;"><p style="text-align: center;">A partir de la estructura textual proporcionada:</p><ol style="list-style-type: none">1. Verificar los lineamientos establecidos por la revista seleccionada, en términos de forma y contenido.2. Reconstruir la experiencia pedagógica y las diferentes fuentes de información.3. Realizar el primer borrador de escritura. Presentar un informe escrito con el respectivo avance.</div>
	<p>Referencias</p> <p>Universidad Sergio Arboleda. (2014.). <i>Guía del artículo académico</i>. Escuela de Filosofía y Humanidades. Departamento de Lectura y Escritura Académica. https://www.usergioarboleda.edu.co/wp-content/uploads/2016/01/guia-articulo-academico.pdf</p>

Apéndice K

La imagen corresponde al taller 4 enfocado en coherencia y cohesión textual.

Escuela de Idiomas Maestría en Didáctica de la Lengua Taller de escritura académica		 
Persona a cargo	Isaura Fernanda Balcucho Domínguez	Nivel profesional
Tema	Revisión-Coherencia y Cohesión	Taller N° 4
Competencia		
Escribir artículos académicos para socializar resultados de investigación según los criterios editoriales establecidos		
Elementos de competencia	Reconocer el artículo académico como género discursivo, sus características, estructura y criterios editoriales para su elaboración y postulación	
	Elaborar los pasos requeridos en el proceso de planificación, textualización y revisión de un artículo académico.	
	Demostrar integridad académica para la elaboración y postulación del género discursivo.	
Planificación	<p style="text-align: center;">Coherencia y cohesión</p> <p>Escribir un texto académico implica una redacción congruente entre las ideas y los párrafos enunciados, es importante que haya una secuencia lógica de las ideas, donde se conecten de manera clara unas con otras, se debe atender al uso del tiempo verbal en pasado a lo largo de la escritura y evitar el uso de gerundios. La cohesión la dará el buen uso de las palabras de enlace y los signos de puntuación lo que permite que el texto se entienda de forma integrada, con el fin de garantizar que la información sea transmitida de forma clara y efectiva. El centro de escritura y oratoria de la Universidad Adolfo Ibáñez (s.f) propone los conceptos de coherencia y cohesión y da algunas recomendaciones para tener en cuenta al momento de producir un texto académico coherente y cohesionado.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coherencia: la coherencia está relacionada con el sentido y significado global del texto, es decir, que haya una lógica entre ideas y párrafos, de tal forma que sea comprensible para el lector. - Cohesión: es la unión correcta de las partes en un texto, los conectores y signos de puntuación utilizados deben conectar adecuadamente palabras, ideas y párrafos de tal forma que haya un hilo conductor. 	

Algunas pautas para tener en cuenta al momento de escribir un texto académico:

- Usar léxico académico que permita construir el sentido y el estilo del texto.
- Evitar palabras coloquiales con el fin de darle mayor credibilidad y sustento al texto.
- Incluir el uso de sinónimos y pronombres con el fin de evitar la repetición.
- Consultar y emplear correctamente los conectores de tal forma que haya una conexión lógica entre ideas y párrafos.

Observa el siguiente esquema:



Fuente: Centro de Escritura y Oratoria, Facultad de Artes Liberales, Universidad Adolfo Ibáñez.

A partir de lo aprendido



1. Sigue los pasos del esquema para verificar el contenido y forma de tu texto.
2. Presenta los avances de escritura.

Referencias

Centro de Escritura y Oratoria, Facultad de Artes Liberales, Universidad Adolfo Ibáñez. (s.f.). *Consejos de escritura: Coherencia y cohesión. Manual de escritura académica: Pautas esenciales para la producción de textos.* <https://ceo.uai.cl/wp-content/uploads/2024/03/13.-CONSEJOS-DE-ESCRITURA-COHERENCIA-Y-COHESION.pdf>

Apéndice L

La imagen corresponde al taller 5 enfocado en la ética de la investigación.

Escuela de Idiomas Maestría en Didáctica de la Lengua Taller de escritura académica		 
Persona a cargo	Isaura Fernanda Balcucho Domínguez	Nivel profesional
Tema	Ética de la investigación	Taller N° 5
Competencia		
Escribir artículos académicos para socializar resultados de investigación según los criterios editoriales establecidos		
Elementos de competencia	Reconocer el artículo académico como género discursivo, sus características, estructura y criterios editoriales para su elaboración y postulación	
	Elaborar los pasos requeridos en el proceso de planificación, textualización y revisión de un artículo académico.	
	Demostrar integridad académica para la elaboración y postulación del género discursivo.	
Planificación	<p style="text-align: center;"><i>Ética de la investigación</i></p> <p>Escribir un texto académico implica responsabilidad investigativa, proporcionar información verídica y de calidad que propenda por la construcción colectiva del conocimiento. Por este motivo, según la Universidad Industrial de Santander (s.f) la ética de la investigación insta un modelo basado en la cultura del respeto y la credibilidad del autor:</p> <p style="padding-left: 40px;">La misión del Comité de Ética en Investigación Científica – CEINCI de la Universidad Industrial de Santander es asegurar el cumplimiento de buenas prácticas de los investigadores, que permitan garantizar la protección y defensa de la dignidad, los derechos, la seguridad, el bienestar de los seres vivos que participan en los estudios de investigación y la conservación del ambiente donde se desarrollan. Su objetivo será supervisar que los resultados de estas investigaciones sean fidedignos, con base en principios éticos y criterios científicos.</p> <p>A continuación, encuentra algunos enlaces donde puede consultar los formatos de algunos tipos de normas que se utilizan en las ciencias humanas.</p> <p>Normas APA: https://normas-apa.org/wp-content/uploads/Guia-Normas-APA-7ma-edicion.pdf</p> <p>Vancouver: https://www.portaluniciso.com/info/NORMASVANCOUVER.pdf</p>	

	<p>Icontec: www.javerianacali.edu.co/sites/default/files/2022-06/Normas%20ICONTEC%20.pdf MLA: https://www.compilatio.net/es/noticias/normas-mla</p> <p>Según el tipo de investigación y las normas solicitadas por la Universidad es necesario consultar los formatos puestos anteriormente, con el fin de respetar el derecho del autor y no incurrir en situaciones de plagio. Realizar un trabajo de investigación bajo la ética asegura que en el proceso se protejan los derechos y el bienestar de los participantes y se mantenga la integridad académica y científica.</p>
	<p style="text-align: center;"><i>A partir de lo aprendido</i></p> <div style="border: 2px solid #90EE90; border-radius: 15px; padding: 10px; margin: 10px auto; width: 80%;"><ul style="list-style-type: none">- Consulta el formato de normas que solicita su institución para la presentación de trabajos escritos.</div>
	<p>Referencias Universidad Industrial de Santander. (s. f.). <i>Centro de Investigación CEINCI</i>. Recuperado el 28 de marzo de 2024, de https://uis.edu.co/uis-ceinci-es/</p>