



## ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

**Escrituras académicas y literacidad: control de la escritura en la educación superior colombiana****Literacy and Academic Texts: Writing Control in the Colombian Higher Education**

Miguel Ángel Maldonado García\*

**Resumen**

En este artículo de reflexión se propone una lectura arqueológica de un archivo conformado por corpus de investigaciones publicadas en español en la última década, que analizan la producción escrita en la educación superior colombiana (ES) y que están signados por dos discursos en tensión: los estudios del lenguaje de corte cognitivo y los estudios lingüístico-culturales.

Mediante la lectura arqueológica de corte foucaultiano, se muestra la emergencia de dos escenarios polémicos: a) el discurso de alfabetización académica (AA), que en un principio estaba más cerca de la perspectiva psicognitiva, y el de literacidad, más cercano a la perspectiva cultural; sin embargo, con el paso del tiempo, los teóricos que suscriben ambos discursos han reconocido la importancia tanto de lo cultural como de lo cognitivo, que se nutren mutuamente, generando, así, una opacidad y una fusión discursiva. b) Estos dos discursos crearon un robusto campo investigativo que desestabilizó el modelo de enseñanza y la incompetencia escrituraria de los docentes colombianos para luego controlar la evaluación de la escritura.

**Palabras clave:** alfabetización académica, literacidad, evaluación de la escritura, grupos y redes de investigación.

**Abstract**

This article of reflection proposes an archaeological reading of a file made up of corpus of published research in Spanish and governmental documents, published in the last decade, that analyze the written production in the Colombian higher education (ES) and that are marked by two discourses in Tension: studies of cognitive language and cultural-linguistic studies.

Through the archaeological reading of Foucauldian court, the emergence of two controversial scenarios is shown. First stage: the Academic Literacy (AA) discourse, in the beginning, was closer to the psycho-cognitive perspective and the literacy approach closer to the cultural perspective; however, with the passing of the days, both recognize the importance of cultural and cognitive and nourish each other, thus generating an opacity and a discursive fusion. Second, these two discourses created a robust investigative field, composed of networks and groups, which denounced the writers' incompetence of Colombian teachers and then control the evaluation of writing.

**Keywords:** academic literacy, literacy, writing evaluation, research groups and networks.

\* Doctor en Educación, docente de planta de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

**Cómo citar este artículo:** Maldonado García, M. A. (2017). Escrituras académicas y literacidad: control de la escritura en la educación superior colombiana *Enunciación*, 22(1), 68-82.

Artículo recibido: 19 de mayo de 2016; aprobado: 15 de mayo de 2017

## Introducción

Foucault ofrece estrategias que permiten observar cómo los juegos de poder discursivo que ejercen las comunidades académicas o círculos de investigación imponen sus verdades; en *El orden del discurso* (2005) funda el *autor función*: así, se puede observar el modo como el discurso de las ciencias pedagógicas y del lenguaje, no solo construye enunciados, sino que además, construye sujetos. Mediante la arqueología, se hará visible cómo los discursos de la ciencia están sometidos por controles y estigmatizaciones provenientes de las disciplinas<sup>1</sup> a las que se inscriben y a las que sus miembros deben fidelidad. En este caso, las redes y grupos de lenguaje fundan regímenes que incluyen, excluyen y evalúan la escritura de los docentes nacionales.

Para Foucault, la reiterada verdad científica difundida desde los grupos y revistas de investigación se controla y se distribuye desde los organismos de poder, tal es el caso de Colciencias, que define las formas de interpretación, edición, circulación, medición y existencia de aquellos: los discursos científicos se constituyen en un conjunto de enunciados que dependen de un mismo sistema de formación (Foucault, 2005, p. 181). Mediante esta perspectiva de análisis del discurso, Foucault identifica tres procedimientos de control: los internos, los externos y los de los expertos, que son una suerte de *método del discurso*. Los procedimientos externos ponen en juego el poder y el deseo: el de exclusión de la palabra prohibida, el de limitación o separación entre la locura y la razón y el de oposición entre lo verdadero y lo falso (p. 23), desde allí establece la falibilidad y veracidad de los discursos propios de las publicaciones y demás eventos científicos donde circula la palabra, como congresos, seminarios, coloquios, etc. Por su parte, los procedimientos internos de control exigen otros controles, como que el autor de un texto rinda cuentas de sus discursos:

siempre deberá citar una fuente autorizada y revelar desde donde se nombra o enuncia. Esta será la caja de herramientas mediante la cual se observarán los textos objeto de análisis.

En seguida se describe cómo los límites entre la AA y la literacidad se han venido disipando desde cuando el discurso del lenguaje asumió las prácticas investigativas de la educación. Además se observa cómo y desde cuándo los grupos y redes de investigación fundaron un campo interdisciplinar sobre los hombros de la sociedad del conocimiento (SC). Con el fin de demostrar estos asertos, se observará, de modo particular, a Paula Carlino y a Daniel Cassany en razón de la gran influencia discursiva que estos dos autores ejercen en las facultades de Educación y en los grupos de investigación y redes más robustos del país. Entendido el autor como: “[...] principio de agrupación del discurso, como unidad y origen de sus significaciones, como foco de su coherencia” (Foucault, 2005, pp. 29-30).

Dada la corpulencia expansiva de los estudios señalados, solo se tomarán muestras de seis investigaciones nacionales con una alusión especial a la investigación: ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica en el país (Pérez-Abril y Rincón, 2013), ya que desde allí se anuncia la democratización de la AA y el control de la escritura en la educación superior (ES). Cabe advertir que no se pretende un análisis de contenidos, lo que se pretende observar es cómo los discursos en referencia desestabilizan los regímenes para fundar los propios. Además, se recogen cinco muestras investigativas, el interés es ver más lo que producen que lo dicen.

## El cognitivism, caballo de Troya de las facultades de Educación, la evaluación de competencias y la AA

La enseñanza de la escritura había estado regulada en Colombia y en países vecinos por el conductismo y por la versión normativa de la gramática, pero desde finales del siglo XX diversas

<sup>1</sup> Entendida la disciplina como “un principio de control de la producción del discurso. Ella le fija sus límites por el juego de una identidad que tiene la forma de una reactualización permanente de las reglas” (2005, p. 38).

disciplinas como la lingüística estructural, la textolingüística, la teoría de la enunciación, el análisis crítico del discurso y la semiótica irrumpieron en las facultades de Comunicación y de Ciencias del Lenguaje y, más tarde, en las facultades de Educación, desestabilizando el régimen de enseñanza. En ocasiones, estas disciplinas trabajan de modo mancomunado y en otras reclaman hallazgos como propios de sus círculos académicos. Pero, de igual manera, desde estas perspectivas se han construido los enunciados de AA y literacidad de las redes investigativas instaladas en los centros de poder que hoy controlan la escritura.

La veloz circulación del discurso de AA evidencia que, desde finales del siglo XX y pasada la primera década del XXI, este viene consolidando un campo de conocimiento que crece de modo intensivo y extensivo en Colombia luego de recorrer el continente y, de paso, controla los procesos de evaluación de la escritura de docentes y estudiantes desde la educación básica hasta la ES.

Un ejercicio arqueológico deja ver cómo el auge del cognitivismo lingüístico y el de las ciencias del lenguaje atrajo el interés de las facultades de Educación en Colombia, así como también el de las entidades del Estado; luego, ambas apropiaron el discurso cognitivo con arreglo a la evaluación de competencias con la pretensión de mejorar la escritura y la lectura. Este se constituyó en la superficie de emergencia de la AA y de la literacidad.

El enunciado de *fábricas del conocimiento, o sociedad de la información o capitalismo cognitivo*, entró agazapado entre el discurso cognitivo (cfr. Lazarato *et al.*, 2004; Martínez, 2009): el cognitivismo no solo fue el caballo de Troya de las competencias del lenguaje sino de la alfabetización académica en la ES (cfr. Maldonado, 2016). Jorge Martínez advierte que el

uso del discurso de competencia emerge de los enunciados del Ministerio de Educación (MEN) sobre educación básica que capta luego la superior: “Este movimiento [...] funciona al analizar la continuidad, y sus transformaciones, de esta noción, en especial al revisar las relaciones históricas entre competencias de lenguaje, ciudadanas, científicas y laborales” (Martínez, 2009, p. 148).

Desde hace cuatro décadas, el cognitivismo norteamericano ingresó a Latinoamérica y luego surtió el enunciado de AA. En julio de 1981 se dio cita en la ciudad de México un destacado grupo de investigadores del lenguaje: Yetta y Kenneth Goodman, John Sinclair, Courtney Cazden, Liliana Tolchinsky, Émile Benveniste, Karen Woods, Elsie Rockwell, Ana Teberosky, Emilia Ferreiro y Margarita Gómez<sup>2</sup> realizaron el Simposio Internacional sobre Nuevas Perspectivas en los Procesos de Lectura y Escritura. Este grupo de neocognitivistas produjo este acontecimiento o giro lingüístico anclado con la naciente *sociedad de la información* para abrir una variedad de campos investigativos, entre los cuales tomaba fuerza la investigación acción sobre procesos de enseñanza de la lectura y la escritura, especialmente en educación inicial y básica. Su perspectiva psicolingüística se empeñó en desestabilizar la enseñanza de la lectura y la escritura inicial en manos del conductismo y su gramática de la memoria, y a su vez, usuarias del silabismo, la fonetización y la caligrafía que gobernaban sin detractores las escuelas latinoamericanas. La ofensiva al tradicionalismo lingüístico se sostenía en los dispositivos teóricos de la gramática generativa transformacional y la inteligencia artificial que motivó la comprensión de la lectura y la escritura como un proceso. El grupo señalado indujo a la apertura en los países de habla

2 Cfr. “Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura”, resultado de la compilación hecha por Emilia Ferreiro y Margarita Gómez-Palacio, y que fuera editado por primera vez por Siglo XXI Editores en 1982, en México D.F. Las anteriores alusiones al Simposio se refieren a esta publicación.

hispana de facultades de Lingüística y Literatura, Comunicación y otras disciplinas que luego se encauzaron en la formación de docentes y en la enseñanza de la lectura y la escritura (cfr. Soler, 2013; Maldonado, 2016).

Simultáneamente, otros países sajones como EE. UU., Inglaterra, Australia y Canadá iniciaban los movimientos denominados *writing across the curriculum* (WAC) y *writing into disciplines* (WID), escribir a través del currículo y escribir en las disciplinas, cuyo fin era lograr que los estudiantes universitarios aprendieran a escribir desde las distintas disciplinas de un mismo programa de formación profesional; este aprendizaje de la escritura o metacognición escritural podría formar sujetos autónomos, a más de potenciar el saber del universitario (Molina-Natera, 2012; Silva, 2011; Chois, 2014; Narváez, 2014; Carlino, 2013). Para Narváez (2014), en EE. UU. la educación de pregrado es más profesionalizante que investigativa, desde aquel momento hay pedagogos dedicados a diseñar programas de escritura, “así como las prácticas pedagógicas que les permitan a los estudiantes y profesores anticipar y reconocer la existencia de la escritura disciplinar, ligada a las formas de decir y pensar en los campos de conocimiento” (p. 7). Asimismo, Silva (2011) expresa que WID “está centrado en el aprendiz y su condición como ser único”, y que, “escribir en las disciplinas” es una perspectiva que complementa al enfoque “escribir para aprender” (p. 103). Estas prácticas sajonas generaron grupos y proyectos de investigación sobre la enseñanza/aprendizaje de la escritura en la ES: tardarían casi tres décadas para que algunos países hispanos, especialmente del Cono Sur, produjeran su propia versión de estas dos prácticas. Asimismo, Carlino (2013) pone de relieve que la alfabetización académica proviene del WAC y el WID, dos movimientos de alfabetización de origen sajón proclives al cognitivismo (p. 355).

Carlino (2013) da cuenta del pesado archivo de investigaciones sajonas y latinoamericanas y bifurca el discurso de alfabetización académica: en una vertiente ubica “el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de

las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (p. 410); y en la otra vertiente (fundada por Radloff y De la Harpe, 2000, citados por Carlino) ubica “el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso” (p. 410). Carlino define la AA como un proceso de enseñanza que abre las puertas a los universitarios para que entren a las culturas escritas: “[...] para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia” (p. 370).

A ese intento le asigna dos objetivos: uno, “enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él”, tal y como lo hacen los especialistas; y dos, “enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos”. En consecuencia, “alfabetizar académicamente equivale a ayudar a participar en prácticas discursivas contextualizadas, lo cual es distinto de hacer ejercitar habilidades que las fragmentan y desvirtúan” (p. 370).

Investigadores como Cassany y Castelà (2010) cuestionan el enunciado alfabetización por considerar que este se refiere “solo a la adquisición del alfabeto (pero no a la cultura letrada) ya que carga con las connotaciones peyorativas asociadas a persona o comunidad analfabeta (inculta, pobre, primitiva)” (p. 355). La discusión entre los dos expertos señalados ha facilitado la expansión del discurso de literacidad con diversas acepciones: a mayor discusión mayor expansión y dispersión discursiva.

## **Emergencia del discurso de literacidad en Colombia**

Así como el cognitivismo sajón ingresó a Colombia en los años 1980, el discurso de literacidad entró a comienzos del siglo XXI, especialmente

con Cassany quien, junto con Castellà, fundan en 2004 en Barcelona el grupo Literacidad Crítica con el propósito de investigar desde una perspectiva sociocultural; engloban en sus proyectos el aprendizaje del código y los géneros escritos que se deben usar de modo eficaz para entrar en una *comunidad académica*. Además, encierran en el concepto de *literacidad crítica* los trabajos sobre gramática, las investigaciones sobre géneros discursivos escritos, los estudios antropológicos sobre la producción escrita en una comunidad, las investigaciones sociohistóricas relacionadas con las prácticas de escritura; asimismo, incluyen los análisis cognitivos sobre la lectoescritura, las discusiones políticas en torno de la literacidad, “y el uso que determinados grupos hacen de la herramienta de la escritura para mantener el poder” (p. 355). En consecuencia, con el Grupo Literacidad se proponen: a) situar el discurso en el contexto sociocultural de partida; b) reconocer y participar en la práctica discursiva; c) calcular los efectos que causa un discurso en la comunidad y en uno mismo (pp. 369-370). Es decir, para Cassany, la literacidad es una empresa investigativa de grandes perspectivas con gran influjo en los países de lengua hispana en el que además el director de este grupo goza de gran aceptación, como se puede observar en las consultas y citas en las tesis y demás textos investigativos.

Cassany no sería el único en percatarse del influjo social, otros investigadores reconocidos en Colombia, como Teun van Dijk, a principios de siglo, dieron el giro de la psicología cognitiva a lo cultural. Cassany y Van Dijk tardaron poco en comprender que lo cognitivo estaba mediado por los juegos de poder y las resistencias políticas y de otra naturaleza: “Muchas dimensiones de la sociedad se construyen, por lo menos parcialmente, con el discurso, como la política, el derecho, la educación o la burocracia” (Van Dijk, 2002, p. 2). Van Dijk considera que el contexto cumple un papel fundamental, “no solamente como acto en la interacción [...], sino

también por el papel crucial del discurso en la expresión y la (re)producción de las cogniciones sociales” (p. 2).

Por su parte, Cassany (2004) dirá que la investigación psicolingüística ha aportado descripciones empíricas teóricas invaluable sobre lectura y escritura “sobre lo que ocurre en nuestra mente cuando construimos la comprensión. Pero nos dicen más bien poco o nada del componente sociocultural de la lectura” (p. 6). Pero Cassany, también, habrá de entrar al atractivo campo de estudios sobre el déficit de la escritura en la educación superior (cfr. Cassany y Morales, 2008).

Además de España, desde Perú y México, con Zavala, Street y Kalman, ingresan a Colombia los nuevos estudios de literacidad (NEL), estos habían emergido en EE. UU. y Europa, en los años 1980 contra la división entre oralidad y literacidad, para señalar que estas dos vertientes se entremezclan según los contextos sociales, las ideologías y a los juegos de poder. Street y Street (2004) desequilibran el modelo autónomo con el modelo ideológico, observan que las prácticas de literacidad no son neutrales: son múltiples, contradictorias y colmadas por las ideologías culturales pero, aun así, entran al aula y quedan atrapadas en un proceso de pedagogización (p. 181). Asimismo Vich y Zavala (2004) (Perú) señalan que “la literacidad no es más que un conjunto de prácticas discursivas [...] una manera de usar el lenguaje, para dar sentido a la lectura y la escritura”, de modo que en la cotidianidad estos dos discursos “suelen ocurrir juntos ya que sus prácticas están entremezcladas y no representan polos opuestos ni modos lingüísticos divididos” (p. 43). Por su parte, Judith Kalman (2004), advierte que “la lectura y la escritura siempre ocurren en contextos específicos, en situaciones complejas, en dimensiones interactivas, históricas, interpretativas, políticas e ideológicas” (p. 30).

Los discursos señalados desestabilizan el cognitivismo puro y empoderan los enunciados de los NEL, como la literacidad crítica (LC), el

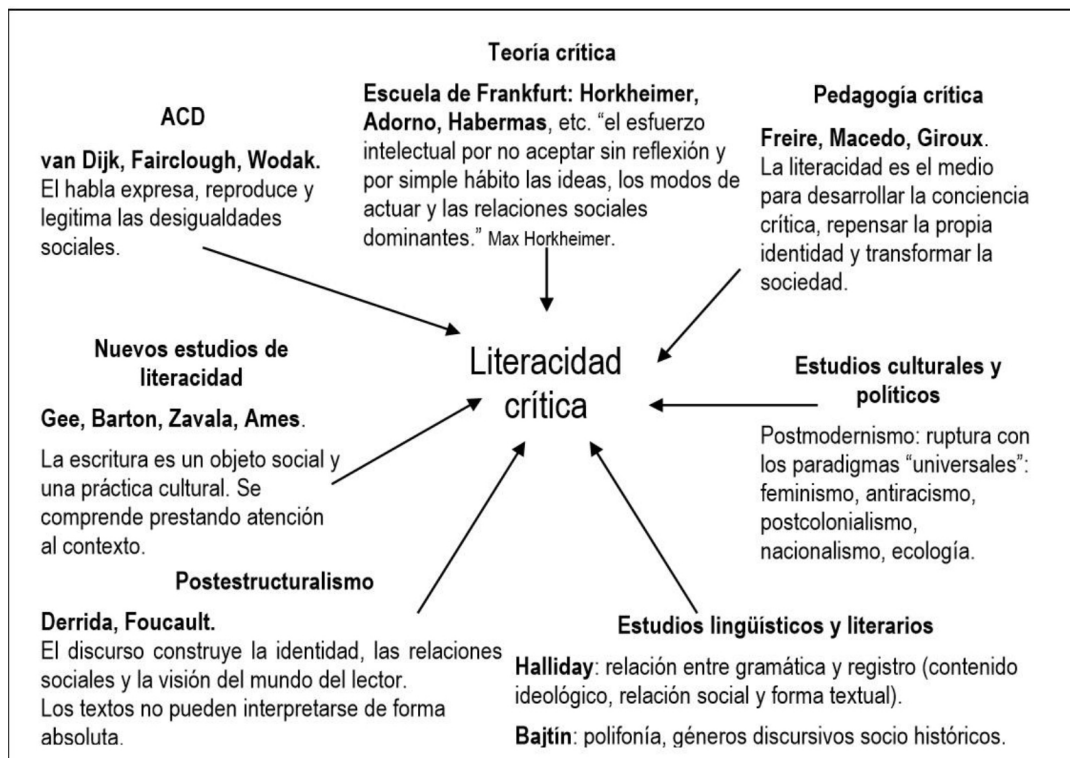
análisis del discurso (AD) y del análisis crítico del discurso (ACD). Estas disciplinas democratizan la idea de que cualquier discurso depende del contexto social, al mismo tiempo que reconocen que las prácticas discursivas emergen de la vida social y de los juegos de poder que irrigan el dominio, la desigualdad y el abuso del poder social.

Muchos de estos discursos se nutrieron de la *teoría crítica de la sociedad* (Escuela de Frankfurt, especialmente) y la *teoría crítica del sujeto* y de las *pedagogías críticas* derivadas de Paulo Freire. Así como de los estudios culturales y políticos, los estudios lingüísticos y literarios, y hasta el posestructuralismo francés que son reconocidas por Cassany, pero entre las cuales no hace visible la AA, como se observa en la figura 1.

Además de otras causas, las tensiones entre la literacidad y la AA han hecho que circulen rápidamente en la comunidad académica nacional pero, además, también se disputan el control de la escritura dentro y fuera de las aulas.

## Medición cognitiva, fármaco para el déficit de escritura

A menos de un lustro de finalizar el siglo XX (1995), el Icfes y el MEN convocaron a las facultades de Educación a la *Reconceptualización de los exámenes del Estado*; así expertos en ciencias del lenguaje de las universidades Pedagógica y Nacional de Colombia diseñaron una serie de pruebas con arreglo a competencias de lectura; desde entonces, y luego de su aplicación vienen los lamentos y la asignación de responsabilidades por los bajos resultados. En consecuencia, advirtieron: “Las pruebas por competencias [...] han arrojado unos resultados catastróficos” (MEN-Icfes, 2001). De modo que se daba apertura oficial al discurso de competencias: primero fue de lectura y escritura, y luego de matemáticas, hasta copar todas las áreas y niveles de la educación. Al comienzo diagnosticaron el déficit de los estudiantes y luego el de los docentes, lo que demandaría



**Figura 1.** Mapa de las raíces del concepto

**Fuente:** tomado de Cassany y Castelá (2010, p. 358).

más evaluaciones exógenas y los correspondientes planes de formación para regular a estos dos sujetos escolares.

Como consecuencia de la *catástrofe*, en 2001 se abrió paso a los organismos internacionales con el primer Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS, 2001) y, desde entonces, como ya había ocurrido con las pruebas en 1998, cada cinco años, el MEN o la Secretaría de Educación (SED) se lamentan por los malos resultados en estas pruebas. La renovación del discurso deficitario se reacomodó en Colombia en 2006 con el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la (OCDE), reconocido ahora como Pruebas Pisa, el primer estudio regional OREALC y Unesco. (2008) y el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo, conocido como SERCE (2008)<sup>3</sup>: en estas pruebas también les fue mal a los estudiantes colombianos. Así que, en medio de las alarmas, se produjo el Plan Nacional de Lectura y Escritura de Educación Inicial, Preescolar, Básica y Media del 2011<sup>4</sup>.

## Emergencia y expansión de los grupos y redes de investigación de la escritura

Colombia desde finales del siglo XX diseñó su *giro lingüístico* y es protagonista de eventos investigativos nacionales e internacionales relacionados con escritura e investigación. Así, por ejemplo, en 1996<sup>5</sup>, la Universidad del Valle asumió la “Cátedra Unesco para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina, con base en la lectura

y la escritura”, que fue una fuente para otros eventos similares en diversas universidades del país.

Junto con las prácticas de evaluación señaladas, han nacido grupos y redes de investigación auspiciados por las universidades que, a su vez, son medidos por Colciencias mediante un dispositivo matemático complejo con el que, desde 2002, el Estado implementa los denominados exámenes de calidad (ECAES, hoy Saber Pro) a estudiantes de pregrado de la ES colombiana. Estas pruebas se hicieron obligatorias: hoy ningún estudiante se puede graduar si no presenta su prueba; primero se evaluaron las competencias específicas o disciplinares de los programas, pero ahora se valoran las denominadas competencias de lectura y de escritura (cfr. [www/men.edu.co](http://www/men.edu.co)).

Entre tanto, los grupos se encuentran para trabajar e investigar en red y para responder a otras demandas: programan foros, coloquios o encuentros que cuentan con el respaldo de las facultades. En esta búsqueda, se identificaron en Colombia las siguientes redes de lenguaje: Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, fundada en 1998 y filial de la Red Latinoamericana de Lenguaje; Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad, fundada en 2008 por investigadores de Colombia, México, España, Chile, Perú, Venezuela y Argentina; Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED), nodo Colombia, fundada en 1995; Red de Lectura y Escritura en ES (Redlees). Esta última citó en Bucaramanga al V Encuentro Internacional y VI Nacional de Lectura y Escritura en la ES, Ascun, Redlees 2014. En este marco, se presentaron ponencias sobre estados del arte: Cisneros y Muñoz (2014), del Grupo de Lenguaje y Educación presentaron un estudio titulado “Investigación documental bibliográfica sobre lectura y escritura en la ES”. Igualmente, Pilar Chois (2014) presentó una ponencia titulada “La investigación sobre la escritura en maestrías y doctorados: hacia un estado del arte”, en la que hizo un rastreo sobre el último lustro en países de habla hispana. Chois identificó tres tendencias: a) observar a los maestrantes y doctorandos; b) verlos como sujetos deficitarios en la producción de “artículos

3 Como era de esperarse, los resultados en lectura escritura, y en las áreas restantes, fueron deficitarios y se produjo entonces el Tercer Estudio Regional (Unesco, 2015) en el que, a pesar de haber mejorado, el país sigue siendo deficitario.

4 A su vez, empresas como la Cámara Colombiana del Libro, la Fundación para el Fomento de la Lectura (Fundalectura) y el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (Cerlalc) irrumpieron con evaluaciones sobre “Hábitos de lectura, consumo de libros y asistencia a bibliotecas en la encuesta de consumo cultural”.

5 En esta misma década, nació en Caracas la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED) con la celebración del primer Coloquio Latinoamericano de Estudios del Discurso, al que asistieron investigadores de Argentina, Brasil, Colombia, Chile, México y Venezuela. Contó con el apoyo de Teun van Dijk y Patrick Charaudeau.

científicos y la comúnmente llamada tesis”, y c) la tendencia a emplear la lingüística y la psicología. En consecuencia, propuso que se deberían adelantar investigaciones desde otras perspectivas conceptuales que involucraran a los docentes y las estructuras curriculares de cara a la escritura de las tesis correspondientes.

En este contexto se realizó el proyecto de AA (Pérez-Abril y Rincón-Bonilla, 2013a y 2013b) señalado y al que Carlino reconoce como el estudio de mayor envergadura sobre AA que se haya desarrollado en Latinoamérica: “La trascendencia del proyecto. Es absolutamente inusual. No conozco ningún proyecto que logre reunir diecisiete equipos de investigación, con un mismo propósito y que indague desde un enfoque teórico compartido en diecisiete universidades” (Carlino, citado por Pérez-Abril y Rincón-Bonilla, 2013, p. 21).

Este macroproyecto, que recibió respaldo de Colciencias, se interroga: ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana?: convocó a 17 universidades, entre públicas y privadas de todo el país, movilizó 17 grupos de investigación y 54 investigadores. La coordinación estuvo a cargo de Mauricio Pérez Abril, profesor de la Universidad Javeriana, y de Gloria Rincón, de la Universidad del Valle, fue asesorado por Carlino, Ana Camps y Luiz Percival Leme Britto de la Universidad do Oeste do Pará (cfr. (Pérez-Abril y Rincón-Bonilla, 2013). Se encuestaron estudiantes y se consolidó un enorme archivo con programas de apoyo para los procesos de lectura y escritura, y documentos de política institucional; además, se conformaron grupos de discusión con estudiantes, docentes e investigadores. Inició en 2008 y se desarrolló entre 2009 y 2011.

La macroinvestigación señalada ofrece, entre otros, los siguientes hallazgos: los documentos que más leen los universitarios colombianos, en su orden, son: sus propios apuntes de clase; los elaborados por el profesor, y páginas web y blogs. Advierten los investigadores que en las aulas universitarias habita “cierta didáctica dominante en

el contexto escolar, en la que se generan estrechas relaciones entre el desarrollo de las clases y la evaluación” (Pérez-Abril y Rincón-Bonilla, 2013, p. 132).

Se toman ahora un par de aportes de las conclusiones que muestran cierta tendencia a fijar el conocimiento en las prácticas de escritura por parte de Abril y su equipo:

[...] en las experiencias de los docentes destacados, leer y escribir –como prácticas epistémicas– son más efectos y condiciones de una actitud hacia el conocimiento, que fines en sí mismos. No obstante, hace falta más investigación en profundidad sobre este tipo de experiencias destacadas, desde una epistemología de la práctica (Schön, 1992), para construir saberes sobre las prácticas de enseñanza (pp. 280-281).

Posteriormente, los investigadores exponen la siguiente explicación *sobre la escasa reflexión didáctica y la ausencia de acciones que incidan en la mejora de las competencias de lectura y escritura académicas*:

[...] puede encontrarse en la formación de los docentes que no las han integrado [...]. Por último, consideramos que las tendencias halladas en esta investigación explican, al menos en parte, los bajos índices de producción científica del país. Los estudios recientes sobre el tema en América Latina y el Caribe [...] indican que en 2007, Colombia generó el 0,1 % de la producción científica mundial y el 3,3 % de Latinoamérica y el Caribe. Por supuesto, estas cifras también se explican desde la débil tradición en producción científica de nuestro país, la baja inversión en investigación en educación y la ausencia de políticas claras y decididas al respecto. Esta preocupación por la producción científica se vincula de modo directo con la idea de desarrollo de un país. (p. 281, énfasis agregado)

Así, esta investigación no solo promueve ampliar la investigación, sino que devela la incompetencia escrituraria de los docentes para producir textos investigativos.



Esta macroinvestigación alimenta las bases de datos de diversas universidades con artículos e informes, y nutre estados del arte que indican la existencia de este campo investigativo en Colombia<sup>6</sup>; entre estas se destacan: Molina-Natera (2012); Silva (2011); Choís (2014); Narváez, (2014); Uribe y Camargo (2011), esta pareja elaboró un *Estado del arte de las concepciones sobre prácticas de lectura y escritura en la ES colombiana* que permite ver la magnitud del campo. Con antelación a estas investigaciones se encontraron tres tesis doctorales<sup>7</sup>, a saber:

i) *La actividad discursiva en la construcción del conocimiento en una situación de escritura en las disciplinas: los géneros académicos en la universidad* (Murillo, 2010): esta contó con la dirección de las profesoras Anna Camps y Teresa Ribas. Murillo rastreó los trabajos adelantados en la primera década del siglo XXI desde la emergencia de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje y de la Red Latinoamericana, dado que entre ambas inauguraron “una comunidad científica intercultural para generar mecanismos de intercambio, socialización y discusión de trabajos entre docentes e investigadores del país” (p. 11). Además, destaca que desde entrado el siglo XXI han sido frecuentes los coloquios nacionales e internacionales que han hecho de la didáctica de la lengua y la literatura un campo disciplinar auspiciado por Rudecolombia (Red de Doctorados de Colombia).

ii) *Análisis sociolingüístico de los niveles de literacidad en jóvenes de la Institución Universitaria de Envigado* (Londoño, 2012): auspiciada por el doctorado del Cinde (Manizales), se propuso “describir los niveles de literacidad de los jóvenes [...]

y la correlación con los factores sociolingüísticos previamente señalados”. Desarrolló una propuesta de intervención desde la lingüística textual, el análisis crítico del discurso y la argumentación pragmatológica.

iii) *Revisión entre iguales, escritura académica e identidad en la formación docente en una universidad colombiana* (Vargas, 2013): su objetivo consistió “describir y analizar el grado de conciencia, las concepciones, las actitudes y los valores sobre el proceso de escritura académica y la revisión entre iguales, en una secuencia de aprendizaje sobre composición escrita en un programa de formación docente” (p. xi).

Igualmente, desde otra perspectiva, se subrayan dos trabajos:

i) “La escritura académica en contextos de bilingüismo e interculturalidad: un estudio descriptivo en tres universidades de Bogotá-Colombia” (Soler, 2013): este se dividió en tres subproyectos, con objetivos particulares y progresivos. Soler se propuso “desarrollar un programa de intervención a través de la realización de seminarios de reflexión y debate entre profesores y estudiantes sobre la escritura académica” aplicando el “análisis del discurso para dar cuenta de las situaciones de inclusión y exclusión presentes en los procesos de escritura académica en el contexto universitario seleccionado” (p. 13).

ii) *Aplicación de la lingüística textual en evaluación de artículos académicos* (Sánchez, 2009): concluye que los problemas más recurrentes de la escritura de los maestrantes se pueden ordenar en tres grupos: a) “problemas de escritura macro y microestructurales”, “estilo (registro adecuado al género), revisión y corrección” (p. 108); b) vacíos en la formación investigativa y disciplinar “para escribir la ciencia y el reto de ofrecer contenidos novedosos que hagan avanzar el conocimiento”; c) inexperiencia en el uso de convenciones del género discursivo “(movidas, pasos, intertextualidad, registro) y subtipologías textuales [...]: el resumen,

6 Las siguientes referencias no pretenden operar como antecedentes investigativos en este artículo, estas citas solo intentan demostrar la existencia de un nuevo campo y la forma como funciona la autorreferencia para expandir el campo, así por ejemplo la proliferación de estados del arte en el escenario nacional.

7 Dada la cantidad, se excluyen más de una decena de trabajos de maestrías encontrados en las fuentes señaladas. Tampoco se toman otros trabajos, pues P. Carlino, y también un grupo de investigadores colombianos, han construido estados del arte recientes.

la introducción, la metodología, la discusión, los resultados y las conclusiones” (p. 109), y d) “desconocimiento de los complejos protocolos de publicación nacional” (p. 110). Como se puede observar, estas tres últimas investigaciones nacen del seno de doctorados y, a su vez, propician la creación de redes y lazos interinstitucionales.

### Expansión de los doctorados y detección de los problemas de escritura académica

A finales del siglo pasado se presentó un fenómeno expansivo de la ES: muchas facultades de Educación abrieron programas de maestría para los docentes (Martínez, 2004). Cuando en Colombia solo había un doctorado<sup>8</sup> en Educación, la AA era una preocupación exclusiva de las universidades y los investigadores anglófonos, lo que indica que a mayor número de investigadores es mayor la visibilidad de los problemas de escritura de la ES.

Por su parte, Carlino, fundada en el análisis de diversas investigaciones, señala que la terminación de las tesis de los doctorandos en países anglosajones en esta primera década del siglo no llegó al 50 %, mientras que en Argentina no llegó al 10 %; a ello se suma que quienes lograron culminar sus tesis se demoraron más de lo previsto (cfr. Carlino, 2002, 2003, 2005, 2007 y 2013). En Colombia, según datos del MEN (2015), para el año 2013 existían 817 programas de Educación (480 de pregrado, 188 especializaciones, 129 maestrías y 14

doctorados). La tasa más alta de deserción estudiantil está en las especializaciones con el 53 %, seguida por las maestrías con el 47 % y los doctorados con el 27 %. Las cifras señalan que en las maestrías, en el tránsito entre el primer y cuarto semestres, aumenta la deserción en 19 puntos: “Lo que puede estar asociado al tema de trabajo de grado”. En el doctorado los desertores “se distribuyen de manera equitativa a lo largo del tiempo [...] para las maestrías y doctorados, la deserción es menor en IES oficiales” (MEN, 2015, p. 1). Asimismo, la deserción estaría asociada a la escritura de la tesis, así lo insinúa el MEN que, además, halla que en las maestrías y doctorados de matemáticas estas disminuyen frente a los pregrados en esas mismas disciplinas: “Por su parte, la deserción en doctorados está fuertemente jalonada por los programas asociados a ciencias de la educación” (p. 2). Si se comparan las cifras anteriores con los resultados de las pruebas aplicadas por el MEN a los docentes en formación –o Saber Pro– del mismo periodo, se descubre que los estudiantes de pregrado de Ciencias de la Educación aparecen en el puesto 14 en lectura crítica, por debajo de programas como Enfermería e Ingenierías; y en el puesto 18 en comunicación escrita, por debajo de programas como Contaduría, Enfermería o Ciencias Agropecuarias (MEN, 2015). Conclusión anticipada: el déficit en lectura y escritura de los docentes en formación de pregrado, maestría y doctorado es alarmante.

Sumada a la crisis señalada, las maestrías consideran que la escritura es el medio para que los docentes hagan el tránsito entre ser reproductores al de creadores de información, pero este camino tiene una serie de obstáculos que no todos logran superar. El ingreso a los grupos, la escritura de artículos investigativos y de las tesis, además de la participación en otro tipo de eventos académicos como foros o coloquios, es un camino difícil de transitar.

8 Según el MEN (2015), para el año 2013, Colombia contaba con 125 maestrías en Educación, en este periodo la SED y el MEN ofrecieron apoyo económico a los docentes para cursarlas. Se identificaron 14 programas de doctorado, destacamos los siguientes: Doctorado Interinstitucional en Educación, universidades Pedagógica Nacional, Valle y Distrital Francisco José de Caldas; Doctorado en Ciencias de la Educación Rudecolombia, conformada en la actualidad por 10 universidades (Atlántico, Cartagena, Cauca, Caldas, Magdalena, Nariño, Quindío, Tolima, Tecnológica de Pereira, y Pedagógica y Tecnológica de Colombia); Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales; Doctorado en Educación: Universidad de Antioquia. Privadas: Doctor en Educación y Sociedad, La Salle, Bogotá. En Educación, Santo Tomás; Doctor en Ciencias de la Educación: Universidad Simón Bolívar, Barranquilla. Universidad de San Buenaventura, Doctorado en Educación (Bogotá, Cali, Medellín); Doctorado en Educación: Universidad de La Sabana, Bogotá.

## Discusión

La AA se convirtió en un campo de conocimiento y los círculos de conocimiento señalados son prolíficos y reconocen a los docentes como objetos de mirada. Varios investigadores han intentado en la última década elaborar estados del arte sobre escritura académica en la ES. A continuación se señalan brevemente algunos de estos trabajos. Las investigadoras Uribe y Camargo, de la Universidad del Quindío, formaron parte del macroproyecto mencionado. Entre sus reflexiones destacan que la escritura: “[...] se exige pero no se enseña porque probablemente se la supone una habilidad general aprendida en niveles educativos previos, transferible a cualquier situación” (2011, p. 338). De igual modo, Ortiz (2011) desarrolló un estado del arte sobre la escritura académica en la universidad.

Por su parte, la profesora Narváez (2014) devela algunas tendencias, que coinciden con Choís, en las investigaciones sobre AA: a) centrar la atención en los estudiantes; b) la focalización en el déficit, mediante trabajos dirigidos a identificar las dificultades que tienen para escribir géneros como artículos científicos y la comúnmente llamada *tesis*, y c) la ubicación desde una perspectiva lingüística, evidente en trabajos que pretenden caracterizar los textos producidos por maestrantes y doctorandos; o psicocognitiva, visible en investigaciones que exploran asuntos como los procesos de regulación de la escritura o de la relación entre escritura y aprendizaje (Narváez, 2014, p. 11).

Además, el macroproyecto señalado revela que la “alfabetización académica universitaria” tiene su propio campo de investigación en Colombia y que orienta una nueva mirada sobre la formación de maestrías y doctorados, pero, además de fundar grupos y redes académicas, controla la evaluación de la escritura en la ES. El campo se ha expandido, entre otras razones, gracias a las tensiones entre los grupos: de un lado, se considera que las prácticas de escritura dependen de las habilidades lingüístico-cognitivas logradas en el aprendizaje escolar regulado; y del otro, se asume que la producción

no solo depende de la escuela y la calidad del texto, sino del contexto cultural en el que entran en juego las instancias e instituciones de poder, pero estas tensiones expanden el campo, democratizan el enunciado de AA y controlan la escritura de docentes y estudiantes.

Carlino, la investigadora más visible en este ejercicio, ha insistido a lo largo de este siglo en la incompetencia de los estudiantes de educación superior (cfr. Carlino, 2002, 2003a, 2003b, 2005, 2007, 2008 y 2013) y revela que “cualquiera que a principio de 2013 gulee entrecomillada la frase ‘alfabetización académica’ encontrará en internet casi veinte mil resultados, y novecientos si lo hace en el Google académico. En inglés, estas cifras se multiplican por diez” (2013, p. 356). A pesar del poco tiempo transcurrido después de que Carlino hiciera la anterior afirmación, la AA preocupa a los grupos de investigación, a los docentes y estudiantes de posgrado, y a las instituciones de ES, razón por la cual el enunciado se ha venido democratizando hasta llegar a los repositorios de investigación de las universidades y a entidades públicas como el MEN y Colciencias.

De otra parte, se esperaría que con el reciente auge de maestrías y doctorados en Educación o Ciencias Sociales en universidades públicas y privadas, cuyos estudiantes, que en su mayoría son docentes en ejercicio, se generen en Colombia las condiciones de posibilidad para la enseñanza de la escritura académica y, con ello, para el acceso de sus estudiantes a los grupos y a las revistas, y a otros círculos académicos. Si bien algunos de estos maestrantes y doctorandos logran publicar e ingresar a estos círculos de poder, la problemática escrituraria azuza el malestar docente pues, además de su poca experiencia en esta práctica y el escaso acompañamiento de la universidad, las revistas y grupos de investigación vienen aumentando los rangos de medición en cumplimiento de los protocolos de Colciencias. Todo muestra que escribir para y en la academia, según los protocolos de la AA y la literacidad, y publicar según las métricas reguladoras, cada día es más difícil.

## Coda

En el primer escenario se mostró cómo los discursos de la AA y la literacidad, sobre la base de la sociedad del conocimiento y el cognitivismo sajón, ocuparon la educación básica y la superior. Ambos discursos reconocieron la importancia de fusionar lo cultural y lo cognitivo en sus investigaciones, en este proceso se nutrieron y opacaron sus límites generándose una fusión discursiva que les permitió expandirse y generar redes.

Carlino y los investigadores nacionales confirman con sus estados del arte que la AA fundó un campo de investigación que crece exponencialmente en la sociedad del conocimiento: “Las experiencias y publicaciones latinoamericanas sobre la enseñanza *de y con* la lectura y la escritura en la universidad han consolidado un campo de acción y pensamiento a lo largo de la última década” (Carlino, 2013, p. 355).

El origen de los discursos, su circulación y el peso de los autores fundantes promueve tensiones e impulsa la repetición de un discurso que gana audiencias en lo público y en lo privado, pero que además promueve la competencia escrituraria de los docentes en formación.

Estas tensiones evidencian que las prácticas y discursos pedagógicos institucionalizan los grupos de investigación y sus filiales para cumplir dos propósitos: carnetizar en un programa o disciplina a los docentes y difundir un conocimiento que los constituye como docentes.

Asimismo, se mostró en la última década la proliferación de redes, congresos, seminarios y otros eventos en donde circulan los discursos y las prácticas de escritura proclives a la AA.

Segundo escenario, los dos discursos señalados crearon un robusto campo investigativo desde comienzos del siglo XXI que desestabilizó la enseñanza y señaló la incompetencia escrituraria de los docentes colombianos. Esta estrategia fue la superficie de emergencia para controlar la evaluación de la escritura.

Tanto los directores y evaluadores de las tesis, los miembros de los grupos de investigación como los editores de las revistas, producen un enorme archivo o sistema general de formación y transformación de enunciados que definen el pensamiento y el habla de quienes escriben: estas comunidades reconocen los trabajos investigativos de las redes que definen quiénes pueden utilizar y manejar las reglas del discurso. Pero ellos, a su vez, se deben a otras instancias (Colciencias, Icfes, MEN, Terce, Serce, Cámara Colombiana del Libro) que los observa y los evalúa: la construcción de enunciados asociados al discurso de alfabetización académica controlan la escritura. El pretexto del control se funda desde el déficit de los docentes y los estudiantes.

Si bien la denominada AA y las investigaciones señaladas reconocen la existencia de profesores incompetentes, maestrantes o doctorandos, en la producción de textos académicos, desconocen la métrica establecida para los artículos en revistas indexadas y las duras competencias para acceder a los círculos académicos. Las redes aspiran a que los docentes sean alfabetizados y alfabetizadores académicos en un escenario competitivo que moviliza grandes empresas de evaluación.

En consecuencia, los componentes del régimen escriturario, conformado por grupos de investigación, autores, lectores y contradictores son una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos a los saberes y los juegos de poder al que se inscriben.

¿Qué es, después de todo, un sistema de enseñanza, sino una ritualización del habla; sino una cualificación y una fijación de las funciones para los sujetos que hablan? [...] ¿Qué es la escritura [...] sino un sistema similar de sumisión, que toma quizás formas un poco diferentes, pero cuyas grandes escansiones son análogas? (Foucault, 2005, pp. 45-46)

## Reconocimientos

Este artículo es producto de la investigación titulada *Producción de textos académicos. Análisis de caso*, aprobada por el Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico de la Universidad Distrital en diciembre de 2016 (CIDC).

## Referencias bibliográficas

- Carlino, P. (2003a). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere* 6, s. p. Recuperado de <http://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=35662008>
- Carlino, P. (5-9 de mayo de 2003b). La experiencia de escribir una tesis. Contextos que la vuelve más difícil. Trabajo presentado en el II Congreso Internacional Cátedra Unesco Lectura y Escritura. Valparaíso, Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/239-la-experiencia-de-escribir-una-tesis-contextos-que-la-vuelven-m-s-difcilpdf-OGf01-articulo.pdf>
- Carlino, P. (2005). ¿Por qué no se completan las tesis en los postgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos. *Educere*, 9(30), 415-420.
- Carlino, P. (2007). ¿Qué nos dicen hoy las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad? Trabajo presentado en el I Encuentro Nacional de Discusión sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y Escritura en la ES, Asociación Colombiana de Universidades y Red Nacional de Discusión sobre Lectura y Escritura en ES. Bogotá, Colombia.
- Carlino, P. (2008). Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica? En E. Narváez y D. Cadena (eds.), *Los desafíos de la lectura y la escritura en la ES: caminos posibles* (pp. 159-194). Cali: Universidad Autónoma de Occidente.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-410.
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Revista Lectura y Vida*, 25(2), 6-23.
- Cassany, D. y Morales, O.A. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memorialia*, s. p. Recuperado de [http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/16457/1/leer\\_universidad.pdf](http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/16457/1/leer_universidad.pdf)
- Cassany, D. y Castellà, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, Florianópolis, 28(2), 353-374.
- Chois, P. (27-29 de agosto de 2014). La investigación sobre la escritura en maestrías y doctorados: hacia un estado del arte. Trabajo presentado en el V Encuentro Internacional y VI Nacional de Lectura y Escritura en la ES. Ascun, Redlees, Nodo Oriente, Bucaramanga, Colombia.
- Cisneros, M. y Muñoz, C. (27-29 de agosto de 2014). Investigación documental bibliográfica sobre lectura y escritura en la ES. Trabajo presentado en V Encuentro Internacional y VI Nacional de Lectura y Escritura en la ES. Ascun, Redlees, Nodo Oriente. Bucaramanga, Colombia.
- Ferreiro, E. y Gómez-Palacio, M. (comp.). (2002). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2005). *El orden del discurso* (Trad. A. G. Troyano). Barcelona: Tusquets.
- Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Lazzarato, M.; Blondeau, O.; Whiteford, N.; Vercellone, C.; Kyrou, A.; Corsani, A.; Rullani, E. y Boutang, Y. M. (2004). *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*. [En línea]. Recuperado de <https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Capitalismo%20cognitivo-TdS.pdf>

- Londoño, D. (2012). Análisis sociolingüístico de los niveles de literacidad en jóvenes de la Institución Universitaria de Envigado (tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud). Universidad de Manizales y CINDE, Manizales, Colombia. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140620105750/DavidAlbertoL.pdf>
- Maldonado, M. A. (2016). Pedagogía de la lectura en la modernidad: de la Real Academia al plebeyo Microsoft. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Martínez, B. A. (2004). De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización en América Latina. Bogotá: Anthropos.
- Martínez, J. E. (2009). Análisis de los discursos gubernamentales sobre la ES como lugar de producción biopolítica de la subjetividad en Colombia, 1991-2005 (tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud). Universidad de Manizales y Cinde, Manizales, Colombia. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20091215040247/tesis-martinez-p.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (18 de febrero de 2015). Conozca el nuevo boletín de MinEducación: "Informado-Decido". Boletín de MinEducación, s. p. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-349237.html>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) e Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). (2001). Competencias. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Molina-Natera, V. (2012). Escritura a través del currículo en Colombia: situación actual y desafíos. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 5(10), 93-108.
- Murillo, M. E. (2010). La actividad discursiva en la construcción del conocimiento en una situación de escritura en las disciplinas: los géneros académicos en la universidad (tesis de Doctorado en Didáctica de la Lengua y la Literatura). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Narváez, E. (2014). Expectativas sobre la escritura en la ES: el caso de un proyecto colombiano interinstitucional. Enunciación, 19(1), 6-21.
- OREALC y Unesco. (2008). Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe (reporte técnico). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190297s.pdf>.
- Ortiz, E. M. (2011). La escritura académica universitaria: estado del arte. Ikalá, Revista de Lenguaje y Cultura, 16(28), 17-41.
- Pérez-Abril, M. y Rincón-Bonilla, G. (2013). ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica en el país. Bogotá: Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias) y Pontificia Universidad Javeriana.
- Pérez-Abril, M. y Rodríguez, A. (2013). ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Caracterización de prácticas de lectura y escritura en 17 universidades. Revista de Docencia Universitaria (REDU), 11(1), 137-160.
- Sánchez U. A. (2009). Aplicación de la lingüística textual en evaluación de artículos académicos (tesis de Maestría en Lingüística). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Silva, A. (2011). Escribir en el contexto académico y disciplinario: escenario para la creación de portafolios electrónicos tipo weblogs. Revista Legenda, 15(13), 97-121.
- Soler, S. (2013). Usted ya en la universidad y no saber escribir: escritura y poder en la universidad. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Soler, S. y Calderón, D. (comp.). (2014). Panorama de los estudios del discurso en Colombia. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Street, J. y Street, B. (2004). La escolarización de la literacidad. En V. Zavala, M. Niño y P. Ames (eds.), Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas (pp. 181-210). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en Perú.
- Unesco. (2015). Tercer estudio regional comparativo y explicativo (Terce). Recuperado de <http://>

[www.unesco.org/new/es/santiago/education/education-assessment/third-regional-comparative-and-explanatory-study-terce/](http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/education-assessment/third-regional-comparative-and-explanatory-study-terce/)

Uribe, G. y Camargo, Z. (2011). Prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(6), 317-341.

Van Dijk, T. A. (2002) El análisis crítico del discurso y el pensamiento social. *Revista Digital, Athenea Digital*, 1, 18-24.

Vargas, A. (2013). Revisión entre iguales, escritura académica e identidad en la formación docente en una universidad colombiana (tesis de Doctorado en Ciències del Llenguatge). Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, España. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/125115/tavf.pdf?sequence=1>

Vich, V. y Zavala, V. (2004). *Oralidad y poder. Herramientas metodológicas*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

