

# LA ESCRITURA Y LAS EXPERIENCIAS FORMATIVAS EN ENTORNOS REALES EN UNA UNIVERSIDAD COLOMBIANA

WRITING AND EDUCATIONAL EXPERIENCES IN REAL SETTINGS AT A COLOMBIAN UNIVERSITY

ÉCRITURE ET DES EXPÉRIENCES FORMATIVES À DES MILIEUX RÉELS DANS UNE UNIVERSITÉ  
COLOMBIENNE

ESCRITA E EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS EM CONTEXTOS REAIS EM UMA UNIVERSIDADE  
COLOMBIANA

**Elizabeth Narváez-Cardona**

*Profesora asistente, Universidad del  
Valle, Cali, Colombia.*

*narvaez.elizabeth@correounivalle.  
edu.co*

*[https://orcid.](https://orcid.org/0000-0002-4589-8331)*

*[org/0000-0002-4589-8331](https://orcid.org/0000-0002-4589-8331)*

Este artículo se deriva del proyecto "Aprendizajes asociados a las prácticas formativas de pregrado en entornos organizacionales" (Código 21<sup>INTER</sup>-375), financiado por la Universidad Autónoma de Occidente, Colombia. Fecha de inicio: julio de 2021; fecha de finalización: diciembre de 2022. La autora fue la investigadora principal.



## RESUMEN

En América Latina, se han desarrollado iniciativas institucionales e investigaciones centradas en la formación de escritores en asignaturas disciplinares y profesionales. Sin embargo, se requieren estudios que exploren las relaciones entre la escritura y experiencias formativas en entornos reales, como las prácticas preprofesionales, las profesionales y las pasantías. Este artículo presenta los resultados emergentes de un proyecto de investigación cualitativa que indagó sobre los aprendizajes asociados a las experiencias formativas en dichos entornos de estudiantes de pregrado. El análisis se hizo desde la perspectiva de los estudiantes y de otros actores asociados con las prácticas preprofesionales, profesionales y pasantías como los directivos académicos, los coordinadores, los profesores, y los asesores. El estudio fue llevado a cabo en cuatro programas de una universidad privada colombiana y se basó en cuestionarios y entrevistas, realizadas a los diferentes actores. El análisis muestra que el acceso, el uso y la producción de géneros discursivos con finalidades sociohumanísticas, académicas, profesionales o laborales forman parte de los aprendizajes asociados a dichas experiencias. Por eso, los resultados sugieren que los defensores de la alfabetización académica tienen una oportunidad pedagógica para acompañar las prácticas preprofesionales, profesionales y pasantías, con el fin de potenciar la reutilización de conocimientos especialmente relacionados con la escritura.

**Palabras clave:** escritura académica, formación de escritores, prácticas preprofesionales, prácticas profesionales, pasantías, reutilización de conocimientos

## ABSTRACT

In Latin America, there have been several institutional initiatives and research focused on writers' education in disciplinary and professional communities. How-

Recibido: 2023-02-14 / Aceptado: 2023-06-28 / Publicado: 2023-09-13

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.352669>

Editora: Doris Correa, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Derechos patrimoniales, Universidad de Antioquia, 2023. Este artículo se ofrece en acceso abierto de conformidad con los términos de la licencia BY-NC-SA 4.0 International, de Creative Commons.



*Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 28 ISSUE 3 (SEPTEMBER-DECEMBER, 2023), PP. 1-19, ISSN 0123-3432

[www.udea.edu.co/ikala](http://www.udea.edu.co/ikala)

ever, there is a need for studies are needed that explore the relationships between writing and formative experiences in real environments, such as prepracticums, placements, and internships. This article presents the emerging results of a qualitative research project that investigated the learnings of undergraduate students in relation to the formative experiences they had in these environments. The analysis was done from the perspective of the students and other actors associated with pre-professional, professional, and placement practices, such as academic directors, coordinators, course instructors, and advisors. The study was carried out in four programs at a private Colombian university and was based on questionnaires and interviews carried out with the above-mentioned actors. The analysis shows that the access, use and production of discursive genres with socio-humanistic, academic, professional or labor purposes are part of the learning associated with such formative experiences. Therefore, the results suggest that academic literacy advocates have a pedagogical opportunity to accompany practicums, internships, and placement practices, in order to enhance the reuse of knowledge, especially that related to writing.

**Keywords:** academic writing, writing education, practicum, internship, placement, knowledge reuse

## RÉSUMÉ

En Amérique latine, des initiatives institutionnelles et des recherches ont été focalisées sur la formation des rédacteurs dans les disciplines et les matières professionnelles. Cependant, il y a un besoin d'études qui explorent les relations entre l'écriture et les expériences formatives dans des contextes réels, tels que les stages préprofessionnels, les stages professionnels et les stages en entreprise. Cet article présente les résultats émergents d'un projet de recherche qualitative qui a étudié l'apprentissage associé aux expériences formatives des étudiants de premier cycle dans de tels environnements. L'analyse a été réalisée du point de vue des étudiants et d'autres acteurs associés aux pratiques préprofessionnelles, professionnelles et de stage, tels que les directeurs académiques, les coordinateurs, les professeurs et les conseillers. L'étude a été réalisée dans quatre programmes d'une université privée colombienne et s'est appuyée sur des questionnaires et des entretiens avec les différents acteurs. L'analyse montre que l'accès, l'utilisation et la production de genres discursifs à des fins socio-humanistes, académiques, professionnelles ou liées au travail font partie de l'apprentissage associé à ces expériences. Par conséquent, les résultats suggèrent que les défenseurs de la littérature académique ont une opportunité pédagogique d'accompagner les pratiques préprofessionnelles, professionnelles et de stage, afin d'améliorer la réutilisation des connaissances, en particulier celles liées à l'écriture.

**Mots clef :** écriture académique, formation en écriture, stage préprofessionnels, stage professionnels, stage en entreprise, réutilisation de connaissances

## RESUMO

Na América Latina, foram desenvolvidas iniciativas institucionais e pesquisas focadas na formação de escritores em matérias disciplinares e profissionais. No entanto, há uma necessidade de estudos que explorem as relações entre a escrita e as experiências formativas em ambientes reais, como estágios pré-profissionais, estágios profissionais e estágios em empresas. Este artigo apresenta os resultados emergentes de um projeto de pesquisa qualitativa que investigou a aprendizagem associada às experiências formativas de alunos de graduação em tais ambientes.

A análise foi feita a partir da perspectiva dos alunos e de outros atores associados às práticas pré-profissionais, profissionais e de estágio, como diretores acadêmicos, coordenadores, professores e orientadores. O estudo foi realizado em quatro programas de uma universidade privada colombiana e baseou-se em questionários e entrevistas com os diferentes atores. A análise mostra que o acesso, o uso e a produção de gêneros discursivos com propósitos sócio-humanísticos, acadêmicos, profissionais ou relacionados ao trabalho fazem parte da aprendizagem associada a essas experiências. Portanto, os resultados sugerem que os defensores do letramento acadêmico têm uma oportunidade pedagógica de acompanhar as práticas pré-profissionais, profissionais e de estágio, a fim de aprimorar a reutilização do conhecimento, especialmente os relacionados à escrita.

**Palavras chave:** escrita acadêmica, treinamento em escrita, aula prática, estágio, prática, reutilização de conhecimentos

## Introducción

Desde hace más de dos décadas, en Latinoamérica se desarrolla el área de estudio denominada alfabetización académica, que defiende que la educación superior debe ocuparse de formar escritores, por cuanto acceder al aprendizaje y la práctica de las disciplinas y profesiones exige razonamientos específicos de los campos de conocimiento asociados con el lenguaje escrito (Carlino, 2013; Mendoza *et al.*, 2018). En este sentido, diversas investigaciones e iniciativas universitarias se centran en la enseñanza de las convenciones textuales (organización semántico-gramatical de diversos tipos de documentos), discursivas (formas y estilo del lenguaje acorde con la situación comunicativa) o retóricas de la escritura (decisiones textuales y discursivas según las motivaciones de los autores, las expectativas de las audiencias y las exigencias de la situación). Estas iniciativas tienen diferentes fines: 1) la formación sociohumanística o ciudadana (cf. Cañón y Rzonzew, 2019; Oyarzún *et al.*, 2020; Rojas *et al.*, 2016); 2) el aprendizaje disciplinar o profesional (cf. Carlino, 2017), y 3) la actuación disciplinar o profesional (cf. Moyano, 2021; Natale y Stagnaro, 2015).

Dada esta diversidad de funciones de la alfabetización académica en la educación superior, podría mejor hablarse de “múltiples alfabetizaciones”. Es por esto que varios autores latinoamericanos, aportando a las discusiones institucionales y públicas, defienden la importancia de crear variados espacios y oportunidades para la formación de escritores (cf. Moyano, 2018; Narváez *et al.*, 2021; Natale *et al.*, 2018; Navarro, 2021). Tal como lo reportan estudios sobre las prácticas de lectura y escritura en entornos externos a la universidad que, entre otros, pueden ser los corporativos (Angeli, 2018; Cremin *et al.*, 2016; Schieber, 2016).

En Colombia, varios autores han aportado investigaciones diagnósticas sobre cómo leen y escriben los estudiantes en su ingreso a la universidad (Cisneros *et al.*, 2007) y en momentos intermedios del plan de estudios (González y Vega, 2010), así como cuál

ha sido la contribución de los cursos iniciales de lectura y escritura (Pérez-Abril y Rincón-Bonilla, 2013). Los trabajos han explorado percepciones, representaciones y experiencias sobre la lectura y la escritura académica de docentes y estudiantes (Camargo Martínez *et al.*, 2013; Rincón *et al.*, 2005), y prácticas destacadas al respecto (Pérez-Abril y Rincón-Bonilla, 2013). Sin embargo, aún no se aportan datos sobre el lugar que ocupa la escritura en contextos de actuación fuera de las aulas de clase o sobre las relaciones entre la escritura y las prácticas preprofesionales, profesionales y las pasantías (cf. Natale *et al.*, 2021), dado que estas han sido experiencias formativas menos exploradas, y los trabajos se han centrado más en procesos de enseñanza al interior de las aulas de clase.

En este contexto, el presente artículo aporta a la discusión sobre el papel de la escritura en las experiencias formativas en entornos reales. Para ello, se presentan los resultados parciales de una investigación que exploró las experiencias formativas en entornos reales, incluyendo las prácticas preprofesionales, las profesionales y las pasantías, en cuatro programas académicos de una universidad colombiana. La pregunta de investigación del proyecto fue ¿cuáles son los aprendizajes asociados a las experiencias formativas en entornos reales durante los estudios de pregrado desde la perspectiva de los estudiantes y demás actores con los que se vinculan? En este artículo, se destaca especialmente la relación entre dichos aprendizajes y la escritura.

En el proyecto se asumió la categoría “experiencias formativas en entornos reales” para explorar situaciones educativas que permiten a los estudiantes entrar en contacto con espacios, contextos, experiencias y actores *adicionales* a las experiencias de aula y a la relación diádica con el profesor, que pueden presentarse en cualquier momento de la formación como parte de las asignaturas o de otros espacios formativos (p. ej., grupos de estudio, voluntariados, grupos estudiantiles, grupos de investigación formativa, trabajos de grado, asignaturas que incluyan proyectos con clientes o

usuarios reales de servicios y productos). Por eso, las experiencias en entornos reales hacia el inicio o en medio de la formación pueden también ser llamadas “prácticas preprofesionales”, y hacia el final de la formación, “prácticas profesionales” propiamente dichas o “pasantías” (Eady *et al.*, 2021).

Teniendo en cuenta esta aclaración, las tendencias educativas contemporáneas enfatizan en incorporar de manera temprana una variedad de situaciones que ofrezcan a los estudiantes experiencias de formación en entornos reales a partir de diversidad de organizaciones y comunidades, donde haya oportunidades para fortalecer sus perfiles y apoyar el ingreso anticipado al mundo laboral (Moss-Pech, 2021; Weller *et al.*, 2019), así como fortalecer su compromiso como ciudadanos, mediante experiencias pedagógicas como el aprendizaje de servicio (cf. Saavedra *et al.*, 2020, 2022).

En este contexto, se recogió información sobre experiencias de prácticas preprofesionales, desde las perspectivas de estudiantes y administradores académicos, y de las prácticas profesionales y las pasantías desde la mirada de profesores de cursos de preparación para las mismas, administradores académicos, coordinadores, tutores y jefes.

### Marco teórico

Para el desarrollo de este estudio se tuvo en cuenta la relación entre la escritura y los campos disciplinares y profesionales. Para hacerlo, se asumió la diferencia entre disciplinas y profesiones desde Russell y Cortes (2012), quienes proponen la distinción entre prácticas académicas para el aprendizaje universitario y prácticas científicas de investigación, para afirmar que los egresados de los programas de pregrado son, con mayor frecuencia, miembros de organizaciones profesionales, no necesariamente académico-científicas. Por lo anterior, se les demandará una escritura profesional más que científico-investigativa, académica o disciplinar, con la salvedad de que algunos podrían perseguir trayectorias más académicas-investigativas que profesionales y que en asignaturas de fundamentación

disciplinar enfrentarán experiencias de formación más académica-científica que profesional.

En cualquier caso, las disciplinas y profesiones tienen formas particulares de participación social para, por ejemplo, argumentar, negociar, solucionar, problematizar y proponer, a través de múltiples modos de comunicación (gráficos, visuales, escritos, hablados). Sin embargo, los profesores universitarios, los investigadores y los profesionales manifiestan su pertenencia a las disciplinas y profesiones utilizando principalmente la escritura en formas avaladas por sus comunidades de afiliación; por lo tanto, la escritura desempeña un papel fundamental en la exhibición de la identidad disciplinaria y profesional (Estrem, 2015).

En este proyecto, para estudiar la escritura, se adopta una perspectiva de la *literacidad*, para explicitar la interrelación entre escritura y comunicación como prácticas constitutivas de la actividad humana colectiva; en este sentido, la escritura es entendida como una práctica socialmente situada, que requiere de acciones interactivas (Brandt, 2014a, 2014b), dado que tiene lugar de manera imbricada con otras prácticas, como la lectura, la conversación y la acción desde y sobre los textos escritos (Barton y Hamilton, 2004; Bazerman, 2003; Street, 2013).

En consecuencia, acceder, conocer y usar la oralidad, la lectura y la escritura pueden verse como razonamientos específicos asociados, entre otros aspectos, a las convenciones sociales del uso del lenguaje y al desarrollo de una membresía para participar de un grupo que comparte modos de pensar y actuar; en este caso, las comunidades disciplinares y profesionales (Adler-Kassner *et al.*, 2012). Para apoyar el aprendizaje de este tipo de razonamientos específicos, especialmente de la escritura, se han desarrollado distintos enfoques de enseñanza como:

1. *Escribir para aprender* (cf. Castelló, 2008; Cordero Carpio y Carlino, 2019a; Finkenstaedt-Quinn *et al.*, 2021; Navarro *et al.*, 2020).

2. *Aprender a escribir* (cf. Alcover *et al.*, 2015; Larrain y Burrows, 2020; Moreno-Fontalvo, 2020).
  3. *Escribir en las disciplinas* (cf. Cordero Carpio y Carlino, 2022; Manian y Hsu, 2019; Waigandt *et al.*, 2019).
  4. *Escribir sobre la escritura* (cf. Andrus *et al.*, 2019; Downs y Wardle, 2007; Wardle y Adler-Kassner, 2019).
- Cada uno de ellos aporta diversos modelos de socialización e inmersión a las prácticas de escritura, que no son necesariamente excluyentes (véase Tabla 1).

**Tabla 1** Enfoques sobre la enseñanza de la escritura

Nombre del enfoque	Escribir para aprender	Aprender a escribir	Escribir en las disciplinas	Escribir sobre la escritura
<b>Propósito del enfoque</b>	Ayuda a aprender las disciplinas escolares o universitarias apoyándose en el uso de la escritura para pensar	Presenta y pone en práctica las características y diferencias de las convenciones textuales, discursivas o retóricas de los textos o de las situaciones en las que dichos textos circulan, independiente de sus rasgos disciplinares o profesionales	Presenta y pone en práctica las características y diferencias de las convenciones textuales, discursivas o retóricas de los textos o de las situaciones en las que dichos textos circulan, especialmente en el contexto de comunidades disciplinares y profesionales	Articula experiencias de escritura reales previas o presentes con las teorías sobre las dimensiones textuales, discursivas o retóricas, para tomar decisiones informadas y reflexionar sobre su impacto para el autor y anticipar modos de actuar en futuras y desconocidas situaciones de escritura
<b>Estrategias de trabajo</b>	Utiliza géneros académicos de apoyo para el aprendizaje	Genera experiencias simuladas o reales en las que se aplican las convenciones aprendidas en la producción de un texto que responde a una necesidad personal (p. ej., escribir la tesis) o a una situación social específica (p. ej., hacer una propuesta de trabajo en el marco de una pasantía)	Utiliza las mismas aproximaciones de los enfoques “escribir para aprender” o “aprender a escribir”, pero se focaliza en las convenciones textuales, discursivas o retóricas de las disciplinas y profesiones	Se utilizan estrategias de escritura y análisis cualitativo (diarios de campo y memos) que incorporan explícitamente teorías sobre la escritura
<b>Líderes y responsables</b>	Iniciativas lideradas por docentes de las disciplinas o por docentes con formación en lenguaje	Iniciativas lideradas por docentes con formación en lenguaje	Las iniciativas pueden ser lideradas por docentes de las disciplinas, por docentes con formación en lenguaje o por un equipo interdisciplinario entre ambos	Iniciativas lideradas por docentes con formación en lenguaje, comunicación o escritura
<b>Ejemplos de trabajo</b>	Uso de mapas conceptuales, resúmenes, talleres o escritura reflexiva para apoyar la comprensión de contenidos y de experiencias de formación	Secuencias de enseñanza que apoyan el aprendizaje de la estructura y las características de un ensayo, un informe de laboratorio o la preparación de una presentación oral ante un comité directivo de una organización	Secuencias de enseñanza que apoyan la producción de informes y su reporte en ingenierías o de artículos científicos en salud, atendiendo a las condiciones específicas del campo disciplinar o profesional	Secuencias de enseñanza que apoyan, a partir de un trabajo sistemático y reflexivo, la reutilización de conocimientos formales sobre lenguaje, comunicación y escritura con experiencias cotidianas de situaciones diversas con la escritura (p. ej., escritura organizacional durante una experiencia de pasantía o escritura académica durante un voluntariado en un grupo de investigación)

El enfoque “escribir sobre la escritura”, con el que el presente estudio se identifica, defiende que no es posible anticipar todas las situaciones de escritura que van a enfrentar los estudiantes y, por lo tanto, diseña experiencias para incrementar la probabilidad de *reutilización del conocimiento sobre la escritura* basándose en un trabajo reflexivo y deliberado que permite a los estudiantes elaborar conocimiento práctico derivado de sus propias experiencias, aproximación que se ha denominado “enseñar la escritura para la transferencia” (Yancey *et al.*, 2019). Esta perspectiva de trabajo no se utiliza necesariamente en los otros enfoques presentados en la Tabla 1.

En este último enfoque se acepta que el aprendizaje durante la formación disciplinar y profesional es una experiencia de tensión, resistencia y transformación identitaria atravesada, entre otros aspectos, por la cultura escrita que se exige y que genera encuentro/choque de conocimientos, y la demanda de reusarlos en múltiples contextos. Por eso, en este trabajo también se retomaron los aportes de los *estudios de transferencia de conocimiento en educación*, que se han desarrollado desde la psicología educativa y la gestión del talento humano (DePalma y Ringer, 2014), y especialmente en este trabajo se usaron sus aplicaciones en los estudios de la escritura (Anson y Moore, 2016).

La investigación también consideró la distinción entre los conceptos de *aprendizaje* y de *transferencia*, visto este como *reutilización de conocimientos*. El primero se entendió como el uso de los conocimientos en más o menos el mismo contexto en el que fueron conocidos, y el segundo, como la utilización de lo aprendido en un contexto bastante diferente al inicial. El término “transferir” se asume como un proceso de reinterpretación, reutilización, o transformación de conocimientos de manera contextual (Bromley *et al.*, 2016).

Además de reconocer diferencias entre campos disciplinares y profesionales, el proyecto adoptó una distinción entre escribir para la profesión (ej., diseñar manuales de marca) y escribir para el mundo laboral (ej., escribir correos electrónicos

para el jefe o clientes), atendiendo a las contribuciones de los *estudios sobre el discurso en el lugar de trabajo*. Estos trabajos asumen la cultura institucional laboral como fluida y flexible y, en consecuencia, los significados se negocian en contextos situados (Angouri, 2018). Por lo anterior, la escritura se entiende como un conocimiento cultural local que hay que adquirir para participar en el mundo del trabajo (Angouri, 2018; Holmes *et al.*, 2016; Irimiea, 2017).

Para analizar los aprendizajes relacionados con la escritura en experiencias formativas en entornos reales, se retomaron los aportes de los *estudios sobre los géneros discursivos*, que los han caracterizado como unidades o como grupos de unidades textuales multimodales, por su manifestación desde la combinación de materialidades gráficas, icónicas, lingüísticas o auditivas (Kress, 2005), para agruparlos como tipologías o sistemas (Narváz, 2017). Como *tipologías*, los géneros discursivos son organizados bajo una categoría común definida por el analista (p. ej., todos los textos que son producidos por una comunidad de publicistas para ejercer su profesión) (cf. Nesi y Gardner, 2012). Si se entienden como *sistemas*, las agrupaciones se realizan en razón de una situación social en la que se requiere cierto orden de secuencia comunicativa para llegar a resolver o enfrentar una situación particular (cf. Andersen *et al.*, 2014; Yates y Orlikowski, 2002) (p. ej., la secuencia de documentación que se requiere para lograr que una aseguradora apruebe la solicitud de un cliente).

Finalmente, las “experiencias formativas en entornos reales” se definieron como una amplia gama de experiencias vividas a lo largo del plan de estudios, incluyendo las prácticas profesionales y las pasantías u otras prácticas preprofesionales, que se gestionan en entornos reales (Zabalza Beraza, 2016); es decir, incluyen otros escenarios y actores, además de la experiencia de aula, entendida como la diada profesores y alumnos. En este sentido, estas prácticas se relacionan con enfoques de aprendizaje experiencial (Morris, 2019).

## Método

Investigación cualitativa e interpretativa que recogió información en cuatro programas de pregrado de una universidad colombiana: Cine y Comunicación Digital, Diseño de la Comunicación Gráfica, Comunicación Social-Periodismo y Comunicación Publicitaria. Las muestras fueron construidas por conveniencia, para realizar análisis cualitativos y no estadísticos (Bonilla-García y López-Suárez, 2016; Merriam, 1998; Schettini y Cortazzo, 2015), a partir de dos cuestionarios de respuestas abiertas aplicados a estudiantes y a administrativos-académicos, y entrevistas semiestructuradas aplicadas a actores diversos sobre experiencias memorables y aprendizajes que asociaban a las prácticas preprofesionales, profesionales y pasantías.

### Cuestionario de respuestas abiertas aplicado a estudiantes

Entre abril y julio de 2021 se aplicó un cuestionario de Google® a una muestra por conveniencia y voluntaria de estudiantes en asignaturas de distintos semestres, con permiso previo de los profesores. El instrumento recogió información sobre: 1) programa académico y semestre del estudiante; 2) experiencias formativas universitarias memorables en entornos reales, entendidas como reconstrucción valorativa por parte de sus participantes (Pérez-Abril y Rincón-Bonilla, 2013); y 3) aprendizajes asociados a dichas experiencias.

Se obtuvieron 211 cuestionarios diligenciados de forma voluntaria por estudiantes de los siguientes programas: Cine y Comunicación Digital (33), Comunicación Publicitaria (55), Comunicación Social-Periodismo (101) y Diseño de la Comunicación Gráfica (22).

### Cuestionario de respuestas abiertas aplicado a administrativos-académicos

Entre abril y junio de 2021 se aplicó un cuestionario de Google® a una muestra por conveniencia y voluntaria de directores de programa, coordinadores de asignaturas y jefes de departamento. Se

obtuvieron veinte cuestionarios. El instrumento recogió información sobre: 1) características del perfil de afiliación institucional: tipo de cargo y programa académico de afiliación; 2) experiencias formativas universitarias memorables en entornos reales para los estudiantes, y 3) aprendizajes asociados a dichas experiencias.

### Entrevistas semiestructuradas aplicadas a diversos actores asociados con las prácticas profesionales

Se realizaron 19 entrevistas semiestructuradas de participación voluntaria a directores de programa (4); coordinadores de asignatura de preparación para la práctica profesional (5); asesores académicos de práctica profesional (4); coordinadores de práctica profesional (2); coordinadores de trabajo de grado (2) —que fueron entrevistados porque, en la universidad contexto del estudio, las pasantías son una modalidad de trabajo de grado— y jefes de práctica o asesores externos (2). Las preguntas de esa entrevista pueden consultarse en el Anexo.

La aplicación de las entrevistas siguió los procesos de ética, consentimiento informado y protección de datos personales e institucionales.

Las entrevistas aplicadas a los participantes exploraron información sobre: 1) las características institucionales de las prácticas profesionales y pasantías; 2) las expectativas que se tienen sobre los diversos actores, incluyendo los estudiantes y organizaciones participantes, y 3) las experiencias positivas asociadas con las prácticas profesionales y pasantías.

### Procesamiento y análisis

Se realizó un análisis de contenido con el uso de codificación *in vivo* y codificación abierta. Se diseñaron matrices en Excel®, donde cada columna correspondía con categorías de análisis derivadas de las perspectivas conceptuales presentadas en el “Marco teórico” (Elliott, 2018) (p. ej., experiencias formativas en entornos reales, aprendizaje experiencial, géneros discursivos, formación disciplinar, profesional

o laboral y reutilización de conocimientos). La información de las celdas del Excel eran párrafos ortográficos de las respuestas completas de los cuestionarios abiertos y de las transcripciones ortográficas de las entrevistas. Estos contenidos fueron codificados de forma inductiva con base en las categorías construidas.

El equipo investigador, del estudio del que deriva este artículo, sostuvo reuniones semanales para acordar coincidencias en la codificación (Kitto *et al.*, 2008). Finalmente, la información codificada fue procesada a partir de tablas dinámicas, para identificar presencias y recurrencias en la información. Los resultados describen tendencias y se utilizan con fines de generalización analítica (Bonilla-García y López-Suárez, 2016; Merriam, 1998; Schettini y Cortazzo, 2015).

Los fragmentos literales de las respuestas de los cuestionarios se identifican usando un acrónimo que indica: el tipo de participante, el programa académico y el semestre —si aplica—. Por ejemplo, E-CS-9 designa a un estudiante de Comunicación

Social de noveno semestre, y CP-CS designa a un coordinador de prácticas del mismo programa, mientras que P indica un profesor, AA, un administrativo académico, y así sucesivamente.

### Resultados

En cuanto a los aprendizajes asociados a las experiencias formativas en entornos reales, se identificaron 197 respuestas, dado que en 14 ocasiones, los estudiantes negaban haber tenido una “buena experiencia” (p. ej., “fue didáctico, pero no llenó mis expectativas”, E-CP-4) o la información suministrada era insuficiente para realizar la codificación. En una misma respuesta podrían aparecer varios aprendizajes mencionados; por eso, en la Tabla 2 se observa la identificación de 219 aprendizajes mencionados en total.

El desagregado por programas académicos y por tipos de aprendizaje muestra la relación entre las experiencias formativas en entornos reales, la escritura —entendida como géneros discursivos— y la identidad disciplinar y profesional, dado que

**Tabla 2** Características de los aprendizajes mencionados por los estudiantes en experiencias formativas en entornos reales de los programas académicos explorados

Número	Aprendizajes	Cine y Comunicación Digital	Comunicación Publicitaria	Comunicación Social - Periodismo	Diseño de la Comunicación Gráfica	Suma total
1	Géneros, técnicas, artefactos, procesos y producciones típicas de la profesión	16	14	50	6	86
2	Reflexión sobre situaciones actuales o sociales asociadas a la profesión	1	15	16	3	35
3	Aprendizaje personal	9	10	10	1	30
4	Reflexión sobre situaciones actuales o sociales generales	6	2	15	5	28
5	Reflexión sobre situaciones actuales o sociales asociadas al mundo del trabajo		7	6	1	14
6	Habilidades para el lugar de trabajo	2	1	6	—	9

**Tabla 2** Características de los aprendizajes mencionados por los estudiantes en experiencias formativas en entornos reales de los programas académicos explorados (cont.)

Número	Aprendizajes	Cine y Comunicación Digital	Comunicación Publicitaria	Comunicación Social - Periodismo	Diseño de la Comunicación Gráfica	Suma total
7	Oportunidad de reutilización y transferencia de conocimiento profesional/laboral	—	1	3	4	8
8	Géneros, técnicas, artefactos, procesos y producciones típicas de la investigación académica	—	—	4	—	4
9	Oportunidad de reutilización y transferencia de conocimiento personal/social	—	2	—	1	3
10	Oportunidad de reutilización y transferencia de conocimiento académico	—	—	2	—	2
<b>Total</b>		<b>34</b>	<b>52</b>	<b>112</b>	<b>21</b>	<b>219</b>

10

los estudiantes hicieron menciones (86/219), independiente del programa académico, a la oportunidad de acceder, usar, experimentar o producir géneros, técnicas, artefactos, procesos y producciones típicas de la profesión (p. ej., “Aprendí a estructurar mis ideas, a dar una lectura estratégica de mi creatividad a través de la construcción de textos audiovisuales”, E-CS-10).

Esta presencia de la escritura como parte de las experiencias formativas en entornos reales se observa también en la Figura 1 como la tercera cualidad (*i. e.*, géneros asociados a la profesión) y la novena cualidad (*i. e.*, otros géneros no asociados a la profesión), que son mencionadas en las respuestas de los estudiantes al reconocer experiencias formativas memorables en entornos reales (p. ej., “Interactuar con personas fuera de las instalaciones de la universidad para obtener una base de datos y así desarrollar proyectos”, E-CG-6).

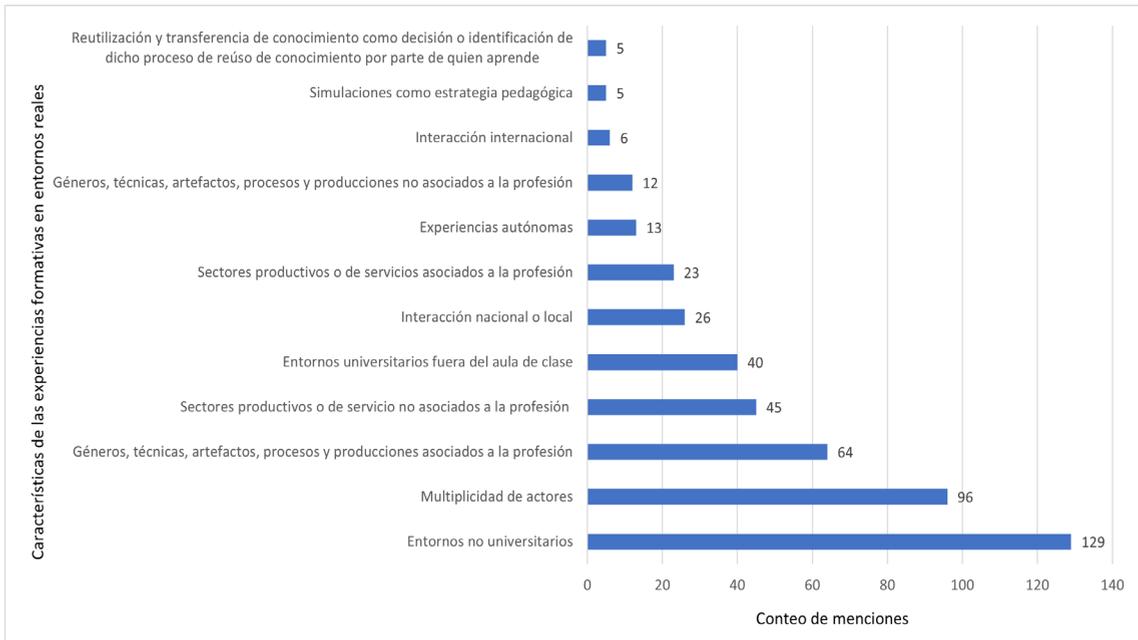
Cuando se analizaron las respuestas de los cuestionarios de los administrativos-académicos, con las mismas categorías de análisis utilizadas en las

respuestas de los estudiantes, se observa, en la Figura 2, que las experiencias formativas memorables tienen, como tercera cualidad más mencionada, la oportunidad de conocer o producir los géneros asociados a la profesión (p. ej., “[los estudiantes de diseño hacen en quinto semestre] trabajo con situaciones reales de emprendimientos en entorno para el desarrollo de diseño de empaques de sus productos [los productos de los emprendedores]”, P-CG).

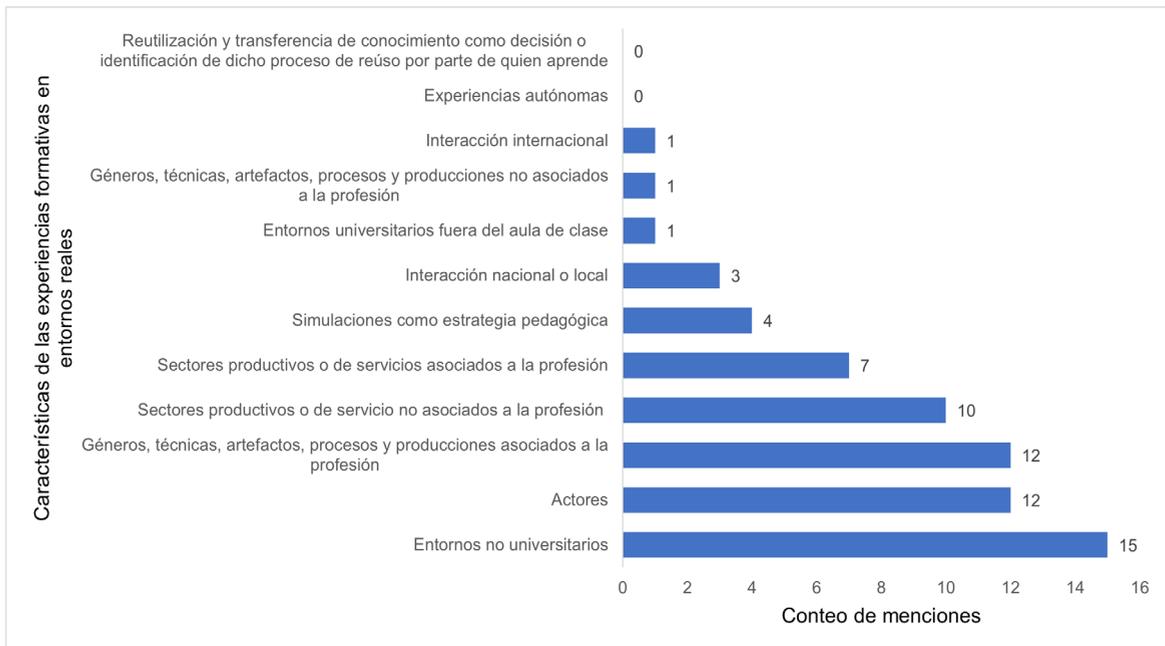
Este énfasis de la presencia de la escritura en las experiencias formativas en entornos reales también emergió de los análisis de las entrevistas de los distintos actores involucrados en las prácticas profesionales. Al analizar las transcripciones ortográficas para identificar los desempeños esperados en dichas prácticas, aparecen dos categorías al respecto con casi la misma cantidad de citas:

1. El uso de géneros, artefactos, técnicas, procesos o procedimientos asociados al mundo laboral (57/246 citas): Como se observa en la siguiente intervención de una asesora académica: “Por ejemplo, el tema de la hoja de vida

**Figura 1** Características de las experiencias formativas en entornos reales desde la perspectiva de los estudiantes



**Figura 2** Características de las experiencias formativas en entornos reales desde la perspectiva de los administrativos-académicos



y el portafolio. Entonces, al estudiante se le dan las recomendaciones que tiene que tener en cuenta para la organización de la hoja de vida, para la realización del portafolio”, AA-CP.

2. El uso de géneros, artefactos, técnicas, procesos o procedimientos asociados a la profesión (55/246 citas): Puede verse nuevamente el énfasis de la presencia de la escritura en las

experiencias formativas en este fragmento de un asesor o jefe externo:

Bueno, normalmente lo que les explicamos a los estudiantes es que ellos tienen la posibilidad de poder abordar temas en nuestra institución donde puedan generar ideas [...] manejando un manual de marca y aprendan el conocimiento [de comunicación organizacional] [...] más empresarialmente, por decirlo así (JE-CS).

## Discusión y conclusiones

En esta sección se discuten los resultados obtenidos en relación con la escritura y las experiencias formativas en entornos reales, como son las prácticas preprofesionales, las profesionales y las pasantías.

### Aprendizajes asociados a múltiples alfabetizaciones

La escritura profesional y laboral se asume como una sola práctica que hace parte del ejercicio profesional en el lugar de trabajo (cf. Viñas y Belinche, 2018). Sin embargo, en este estudio se consideró la escritura profesional (p. ej., dominio y producción de géneros periodísticos) y laboral (p. ej., enviar correos electrónicos para resolver conflictos) como distintos medios necesarios para participar de la cultura de las profesiones (cf. Eudave-Muñoz *et al.*, 2021) y del mundo corporativo (Angouri, 2018; Holmes *et al.*, 2016; Irimiea, 2017). Por eso, el análisis de los datos genera matices de la escritura que hacen diferencias, entre otras, entre su dimensión profesional (ej., trabajo de campo para la realización de noticias) y laboral (ej., el diseño de la hoja de vida y el portafolio de servicios), que pueden ser tenidas en cuenta durante la formación universitaria.

De los actores entrevistados sobre las prácticas profesionales, se observa que los directores de los programas académicos, durante las entrevistas, fueron quienes más mencionaron que se espera que los estudiantes utilicen *géneros, artefactos, técnicas, procesos o procedimientos asociados a la profesión* como parte de los desempeños en las prácticas, es decir, aprendizajes asociados a la escritura entendida como géneros discursivos.

Estos resultados podrían asociarse a lo que indica la literatura sobre la importancia de trabajar con los propios docentes de los campos disciplinares y profesionales, dado que tienen un conocimiento útil para identificar prácticas de escritura propias de entornos no académicos (Carlino, 2013). Este conocimiento, muchas veces implícito, es una base importante para que en equipos colegiados con profesores de lenguaje se haga un trabajo explícito con los propios docentes de las disciplinas y profesiones, y los estudiantes, para discutir, reflexionar y tomar conciencia de los usos de la escritura en el(los) campo(s) específico(s) de formación (Cordero Carpio y Carlino, 2019a, 2019b, 2022; Yancey *et al.*, 2019). Este es uno de los principios de trabajo pedagógico que lidera el enfoque “escribir sobre la escritura” (Andrus *et al.*, 2019; Downs y Wardle, 2007; Wardle y Adler-Kassner, 2019).

El análisis de los cuestionarios aplicados a estudiantes (96 asignaturas y 58 profesores mencionados en 211 cuestionarios) y administrativos-académicos (17 asignaturas y 9 profesores mencionados en 20 cuestionarios) muestran que la tendencia fue nombrar asignaturas y profesores disciplinares o profesionales asociados con experiencias formativas memorables en entornos reales más que a profesores de asignaturas de formación general. Esta información es útil para insistir en el valor del saber, muchas veces tácito, que sobre las prácticas de escritura tienen los profesores de las disciplinas y profesiones dado que el desagregado por programas académicos y por tipos de aprendizaje muestra la relación entre las experiencias formativas en entornos reales, la escritura —entendida como géneros discursivos— y la identidad disciplinar y profesional.

Dichos resultados podrían ser usados para dar fuerza a la defensa del campo de la formación de escritores en la universidad, que sugiere que los profesores de las disciplinas o profesiones trabajen de forma colegiada con profesores de lenguaje para la enseñanza de la escritura; lo anterior, porque los primeros tienen, por lo general, un saber tácito al respecto, mientras que los segundos

desconocen las prácticas auténticas de los campos así hayan teorizado sobre ellas (Adler-Kassner y Wardle, 2022; Cordero Carpio y Carlino, 2022; Natale, 2020). Este también es un principio de trabajo pedagógico que se defiende en los enfoques “escribir para aprender” (cf. Castelló, 2008; Finkenstaedt-Quinn *et al.*, 2021), “aprender a escribir” y “escribir en las disciplinas” (cf. Cordero Carpio y Carlino, 2022; Manian y Hsu, 2019; Waigandt *et al.*, 2019).

En esta línea, hay experiencias de formación reportadas por la literatura sobre prácticas y pasantías que incluyen el desarrollo de módulos de escritura para el mundo laboral y defienden el valor del aprendizaje que surge tanto de experiencias estructuradas como informales (cf. Chan, 2021). En dichas experiencias, se trabaja con los estudiantes para que puedan reflexionar sobre las exigencias de la escritura, en este caso, del contexto corporativo, dadas las condiciones contextuales de la situación (audiencias no profesionales, discursos profesionales y ciclos de escritura). Los estudiantes hacen análisis a través de comparaciones entre experiencias cotidianas y eventos estructurados (observaciones, resolución de retos reales o simulados) y reflexión teórica y práctica utilizando marcos teóricos sobre el lenguaje y la escritura (cf. Chan, 2021).

Se considera que hacer este trabajo sistemático de enseñanza incrementa la toma de conciencia y la reutilización deliberada de conocimientos; especialmente, se destaca que las alianzas pedagógicas entre profesores de los campos de formación y los profesores de escritura nutren las experiencias formativas, al tiempo que pueden ser objeto de investigación para comprender mejor cómo el aporte desde distintas áreas favorece la educación de escritores (cf. Guerrero *et al.*, 2020).

### Articulación entre múltiples alfabetizaciones

Los estudios sobre la escritura en la educación superior han documentado las diferencias entre lo que se escribe en el mundo académico y el mundo

laboral (Dias *et al.*, 2013); de ahí que algunos trabajos enfatizan que la escritura en las disciplinas es una experiencia que se asocia más al mundo de la investigación y a la vida académica (Russell y Cortés, 2012). Las diferencias reconocidas entre la escritura académica, profesional y disciplinar no necesariamente deben ser mundos excluyentes, pues ciertas prácticas de la escritura académica (p. ej., escrituras de tipo reflexivo o metacognitivo) pueden crear vínculos provechosos para aprender y utilizar nuevas prácticas de escritura en el lugar de trabajo (cf. Guerrero *et al.*, 2020). Esta estrategia pedagógica se defiende en el enfoque “escribir para aprender” (cf. Castelló, 2008; Finkenstaedt-Quinn *et al.*, 2021; Navarro *et al.*, 2020).

Experiencias de “aprendizaje de servicio”, visto como uno de los modelos pedagógicos en la educación superior, son un ejemplo de caminos formativos que ayudan a eliminar esas dicotomías y destacan los beneficios tanto de la educación sociohumanística como disciplinar o profesional que brindan a los estudiantes (cf. Saavedra *et al.*, 2022). Se rescata la oportunidad que ofrecen estas iniciativas de “aprendizaje de servicio” para el trabajo en equipo y la interdisciplinariedad, además de la posibilidad de incorporarlas en cualquier momento del plan de estudios, así como el impacto que generan para múltiples actores, incluyendo la institución y su efecto positivo en la imagen institucional, siempre que los proyectos sean bien seleccionados (cf. Franganillo *et al.*, 2021).

Esta dimensión formativa asociada a la reflexión, y que puede potenciar aprendizajes de orden profesional, disciplinar o ciudadano, apareció en el análisis de los aprendizajes que los estudiantes mencionaron en los cuestionarios (véase Tabla 2, celdas 2, 4 y 5).

Si bien durante los análisis no se identificó la relación entre dichas reflexiones y el uso de la escritura, es de destacar que el uso de la escritura para el aprendizaje durante la educación superior enfatiza que utilizar reflexiones escritas aporta a procesos de aprendizaje integrador y transformador, y pueden

utilizarse para ayudar a los estudiantes a construir su identidad como profesionales (Castelló, 2008; Cordero Carpio y Carlino, 2019b; Finkenstaedt-Quinn *et al.*, 2021; Minnes *et al.*, 2017).

Lo anterior implica el diseño de experiencias formativas a lo largo del plan de estudios que no se reduzcan a relaciones excluyentes entre lo académico, disciplinar o laboral, sino a su función pedagógica en diferentes momentos de la formación (Eudave-Muñoz *et al.*, 2021). Por eso, las universidades deben definir cómo y con qué énfasis sus estudiantes desarrollarán una sensibilidad social, al tiempo que debería potenciar sus capacidades investigativas y profesionales en el contexto de problemas sociales (Tobón-Marulanda *et al.*, 2019) y su posible relación con la escritura.

### Reutilización de conocimientos

Estudios sobre la transferencia de conocimiento han mostrado que los estudiantes no necesariamente realizan las conexiones que se esperan de ellos, fenómeno denominado “transferencia negativa”; de ahí que se fomenten estrategias pedagógicas que apoyen la realización de conexiones entre conocimientos aprendidos y su uso en nuevas situaciones (Galoyan y Betts, 2021; Hajian, 2019).

Para el caso de la formación de escritores, se sugiere un trabajo explícito para apoyar cómo los estudiantes transfieren el conocimiento sobre la práctica de la escritura entre eventos de escritura que están experimentando de forma simultánea, incluyendo otros cursos, experiencias extracurriculares y los lugares de trabajo (Kim y Olson, 2020; Yancey *et al.*, 2014; Yancey *et al.*, 2019). Estos enfoques se basan en el uso de la escritura reflexiva o metacognitiva, que les permita a los estudiantes pensar de forma académica y disciplinar sobre la escritura en el contexto de sus actuaciones profesionales, laborales o ciudadanas (Eady *et al.*, 2021; Minnes *et al.*, 2017).

Si bien estos enfoques parecen ser más responsabilidad de docentes de lenguaje, escritura y comunicación, se sugiere también que sean

utilizados con tutores y jefes de prácticas preprofesionales, profesionales y pasantías. Los trabajos sobre prácticas y pasantías defienden la existencia de una tríada formativa (tutor académico, tutor profesional y estudiante) que potencie el conocimiento práctico a partir de realizar reflexiones sobre la acción (Martín-Cuadrado *et al.*, 2020). Los análisis emergentes del estudio presentado indicarían que los especialistas en lenguaje, escritura y comunicación serían también bienvenidos como miembros de dicha tríada formativa, siempre y cuando aporten enfoques explícitos de trabajo con la escritura que potencien el conocimiento teórico y práctico asociado a la escritura utilizada durante las experiencias formativas en entornos reales.

Finalmente, es necesario resaltar que los datos analizados emergen de experiencias formativas en entornos reales en programas académicos asociados con las ciencias sociales y humanas. Atendiendo a las relaciones entre escritura e identidad disciplinar o profesional, nuevos estudios podrían replicarse en programas académicos de las ciencias naturales, ingenierías y salud, para contrastar con los análisis presentados.

### Referencias

- Adler-Kassner, L., Majewski, J. y Koshnick, D. (2012). The value of troublesome knowledge: Transfer and threshold concepts in writing and history. *Composition Forum*, 26, 1-17. <https://compositionforum.com/issue/26/troublesome-knowledge-threshold.php>
- Adler-Kassner, L. y Wardle, E. (2022). *Writing expertise. A research-based approach to writing and learning across disciplines*. The WAC Clearinghouse; University Press of Colorado. <https://doi.org/10.37514/PRA-B.2022.1701>
- Alcover, S. M., Pabago, G. M., Lombardo, E. A., Gareca, D. A. y Curone, G. N. (2015). Producción escrita argumentativa a partir de la lectura de textos académicos e informales por alumnos ingresantes a la Universidad. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 12(1), 1-7. <https://www.redalyc.org/pdf/4835/483557806001.pdf>
- Andersen, J., Bazerman, C. y Schneider, J. (2014). Beyond simple genres: Pattern mapping in global communication. En E.-M. Jakobs y D. Perrin (Eds.), *Handbook of writing*

- and text production (pp. 305-324). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110220674>
- Andrus, S., Mitchler, S. y Tinberg, H. (2019). Teaching for writing transfer: A practical guide for teachers. *Teaching English in the Two Year College*, 47(1), 76-89. <https://www.proquest.com/openview/d4d539edcb9f52440c54eb8a045da759/1?pq-origsite=gscholar&cbl=47668>
- Angeli, E. L. (2018). Integrating distributed cognition, memory, and writing into the unpredictable workplace. En E. Angeli, *Rhetorical work in emergency medical services* (pp. 117-146). Routledge.
- Angouri, J. (2018). Talking “culture” at work. En J. Angouri (Ed.), *Culture, discourse, and the workplace. From theory to practice* (pp. 1-11). Routledge.
- Anson, C. y Moore J. (Eds.). (2016). *Critical transitions. Writing and the question of transfer*. The WAC Clearinghouse, University Press of Colorado. <https://doi.org/10.37514/PER-B.2016.0797>
- Barton, D. y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. [https://www.estudiosdelaescritura.org/uploads/4/7/8/1/47810247/zavala\\_et\\_al\\_2004\\_escritura\\_y\\_sociedad.nuevas\\_perspectivas.pdf](https://www.estudiosdelaescritura.org/uploads/4/7/8/1/47810247/zavala_et_al_2004_escritura_y_sociedad.nuevas_perspectivas.pdf)
- Bazerman, C. (2003). Speech acts, genres, and activity systems. En C. Bazerman y P. Prior (Eds.), *What writing does and how it does it* (pp. 315-346). Routledge.
- Bonilla-García, M. Á. y López-Suárez, A. D. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de Moebio*, (57), 305-315. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006>
- Brandt, D. (2014a). Deep writing: New directions in mass literacy. En A. C. Edlund, L. E. Edlund y S. Haugen (Eds.), *Vernacular literacies - Past, present and future* (pp. 102-121). Umeå University.
- Brandt, D. (2014b). *The rise of writing. Redefining mass literacy*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781316106372>
- Bromley, P., Northway, K. y Schonberg, E. (2016). Transfer and dispositions in writing centers: A cross-institutional, mixed-methods study. *Across the Disciplines*, 13(1), 1-15. <https://wac.colostate.edu/docs/atd/articles/bromleyetal2016.pdf>
- Camargo Martínez, Z., Uribe Álvarez, G. y Zambrano Valencia, J. D. (2013). Prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana: el caso de la Universidad del Quindío. *Sophia*, (9), 102-114. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1794-89322013000100008](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-89322013000100008)
- Cañón Flórez, L. y Rzonzew Fernández, D. B. (2019). La lectura y la escritura de los textos académicos en el taller de confrontación de la Licenciatura en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional: un “ir tras las huellas” documentales. *Revista Boletín Redipe*, 8(7), 159-180. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/786>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-6666201300002000003&script=sci\\_abstract&tlng=en](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-6666201300002000003&script=sci_abstract&tlng=en)
- Carlino, P. (2017). Dos variantes de la alfabetización académica cuando se entrelazan la lectura y la escritura en las materias. *Signo y Pensamiento*, 36(71), 16-32. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/21152>
- Castelló, M. (2008). Escribir para aprender: estrategias para transformar el conocimiento. *Aula de innovación educativa*, 175, 15-21. [https://www.researchgate.net/publication/39401151\\_Escribir\\_para\\_aprender\\_estrategias\\_para\\_transformar\\_el\\_conocimiento](https://www.researchgate.net/publication/39401151_Escribir_para_aprender_estrategias_para_transformar_el_conocimiento)
- Chan, C. S. (2021). Helping university students discover their workplace communication needs: An eclectic and interdisciplinary approach to facilitating on-the-job learning of workplace communication. *English for Specific Purposes*, 64, 55-71. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2021.07.002>
- Cisneros, M., García, I. R. y Arias, G. O. (2007). *Lectura y escritura en la universidad: una investigación diagnóstica*. (2.ª ed.). Universidad Tecnológica de Pereira.
- Cordero Carpio, G. y Carlino, P. (2019a). El análisis de la actividad docente: un medio para reflexionar sobre el uso epistémico de la escritura en una asignatura de ingeniería. En C. Bazerman, B. González, D. Russell, Paul Rogers, L. Peña, E. Narváez, P. Carlino, M. Castelló y M. Tapia (Eds.), *Conocer la escritura: investigación más allá de las fronteras/Knowing writing: Writing research* (pp. 349-370). Universidad Javeriana y WAC Clearinghouse. <http://hdl.handle.net/10554/45542>
- Cordero Carpio, G. y Carlino, P. (2019b). Qué hace un docente de Ingeniería para promover la participación de sus alumnos en la construcción de conocimientos: escritura, revisión colectiva y diálogo sobre lo escrito.

- Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 16(32), 4-18. <https://doi.org/10.29197/cpu.v16i32.342>
- Cordero Carpio, G. y Carlino, P. (2022). Trabajo colaborativo entre un profesor de ingeniería y un profesor de escritura para potenciar el aprendizaje de métodos numéricos. *Teoría de la Literatura, Literatura Comparada y Educación Literaria*, 2-17. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/301>
- Cremin, T., Lillis, T., Myhill, D. y Eyres, I. (2016). Professional writers' identities: The perceived influence of formal education and early reading. En T. Cremin y T. Locke (Eds.) *Writer identity and the teaching and learning of writing* (pp. 51-68). Routledge.
- DePalma, M. J. y Ringer, J. M. (2014). Adaptive transfer, writing across the curriculum, and second language writing: Implications for research and teaching. En T. M. Zawacki y M. Cox (Eds.), *WAC and Second-Language Writers. Research Towards Linguistically and Culturally Inclusive Programs and Practices* (pp. 43-67). The WAC Clearinghouse; Parlor Press. <https://doi.org/10.37514/PER-B.2014.0551.2.01>
- Dias, P., Freedman, A., Medway, P. y Par, A. (2013). *Worlds apart. Acting and writing in academic and workplace contexts*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410602336>
- Downs, D. y Wardle, E. (2007). Teaching about writing, righting misconceptions:(Re)envisioning "First-year composition" as "Introduction to writing studies". *College Composition and Communication*, 58(4), 552-584. <https://www.jstor.org/stable/20456966>
- Eady, M., Machura, I., Jaidev, R., Taczak, K., Delpalma, M. y Mina, L. (2021). Writing transfer and work-integrated learning in higher education: Transnational research across disciplines. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 22(2), 183-197. [https://www.ijwil.org/files/IJWIL\\_22\\_2\\_183\\_197.pdf](https://www.ijwil.org/files/IJWIL_22_2_183_197.pdf)
- Elliott, V. (2018). Thinking about the coding process in qualitative data analysis. *The Qualitative Report*, 23(11), 2850-2861. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2018.3560>
- Estrem, H. (2015). Disciplinary and professional identities are constructed through writing. En L. Adler-Kassner y E. Wardle (Ed.). *Naming what we know. Threshold concepts in writing studies* (pp. 55-56). Utah State University Press.
- Eudave-Muñoz, D., Macías-Esparza, A. C. y Carvajal-Ciprés, M. (2021). Análisis de las prácticas de lectura y escritura en la formación del historiador. Un estudio de caso a partir del análisis curricular y de la visión de los actores. *New Trends in Qualitative Research*, 7, 153-162. <https://doi.org/10.36367/ntqr.7.2021.153-162>
- Finkenstaedt-Quinn, S. A., Polakowski, N., Gunderson, B., Shultz, G. V. y Gere, A. R. (2021). Utilizing peer review and revision in STEM to support the development of conceptual knowledge through writing. *Written Communication*, 38(3), 351-379. <https://doi.org/10.1177/07410883211006038>
- Franganillo, J., Sánchez, L., García, M. Á. y Marquès, A. (2021). Aprendizaje emocional y de valores en la formación universitaria, aplicado al grado de Comunicación Audiovisual de la Universidad de Barcelona. *Revista Latina de Comunicación Social*, (79), 151-173. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2021-1493>
- Galoyan, T. y Betts, K. (2021). Integrative transfer of learning model and implications for higher education. *The Journal of Continuing Higher Education*, 69(3), 169-191. <https://doi.org/10.1080/07377363.2020.1847970>
- González, B. y Vega, V. (2010). Prácticas de lectura y escritura en cinco asignaturas de diferentes programas de la Universidad Sergio Arboleda. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 10(18), 101-116. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1657-89532010000100011](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-89532010000100011)
- Guerrero Trejo, R., Suárez, G. y Lara, J. D. (2020). Lectura académica y profesional en una carrera técnica universitaria. *Educere*, 24(79), 559-569. <https://www.redalyc.org/journal/356/35663293007/35663293007.pdf>
- Hajian, S. (2019). Transfer of learning and teaching: A review of transfer theories and effective instructional practices. *LAFOR Journal of Education*, 7(1), 93-111. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1217940>
- Holmes, J., Marra, M. y Kidner, K. (2016). Managing transitions through discourse at work. *Journal of Applied Linguistics & Professional Practice*, 13(1-3), 122-144. <https://doi.org/10.1558/japl.31843>
- Irimiea, S. B. (2017). Professional discourse as social practice. *European Journal of Interdisciplinary Studies*, 3(4), 108-119. <https://doi.org/10.26417/ejis.v9i1.p108-119>
- Kim, D. y Olson, W. M. (2020). Using a transfer-focused writing pedagogy to improve undergraduates' lab report writing in gateway engineering laboratory courses. *IEEE Transactions on Professional Communication*, 63(1), 64-84. <https://doi.org/10.1109/TPC.2019.2961009>
- Kitto, S. C. Chesters, J. y Grbich, C. (2008). Quality in qualitative research: Criteria for authors and assessors

- in the submission and assessment of qualitative research articles for the *Medical Journal of Australia*. *Medical Journal of Australia*, 188(4), 243-246.
- Kress, G. (2005). Gains and losses: New forms of texts, knowledge, and learning. *Computers and Composition*, 22(1), 5-22. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2004.12.004>
- Larrain, A. y Burrows, F. (2020). Las pautas sí importan. Efecto del uso de pautas sobre la calidad de la escritura argumentativa en la universidad. *Formación Universitaria*, 13(1), 115-126. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000100115>
- Manian, F. A. y Hsu, F. (2019). Writing to learn on the wards: Scholarly blog posts by medical students and housestaff at a teaching hospital. *Medical Education Online*, 24(1), 1565044. <https://doi.org/10.1080/10872981.2018.1565044>
- Martín-Cuadrado, A. M., González-Fernández, R., Méndez Zaballos, L. y Malik, B. (2020). Competencias tutoriales de los/as responsables de prácticas profesionales en contextos de enseñanza a distancia. *Prisma Social: Revista de Investigación Social*, (28), 176-200. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7263739>
- Mendoza, E. Y., Escobar, H. E. y Boza, J. A. (2018). Rol del docente universitario en el desarrollo de la escritura académica: estudio de caso. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 9(2), 81-92. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6596586>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education. revised and expanded from "Case study research in education"*. Jossey-Bass Publishers.
- Minnes, M., Mayberry, J., Soto, M. y Hargis, J. (2017). Practice makes deeper? Regular reflective writing during engineering internships. *Journal of Transformative Learning*, 4(2), 7-20. <https://jotl.uco.edu/index.php/jotl/article/view/195>
- Moreno-Fontalvo, V.J. (2020). Prácticas en la enseñanza de la escritura argumentativa académica. La estructura textual. *Formación Universitaria*, 13(2), 11-20. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000200011>
- Morris, T. H. (2019). Experiential learning –A systematic review and revision of Kolb’s model. *Interactive Learning Environments*, 28(8), 1064-1077. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1570279>
- Moss-Pech, C. (2021). The career conveyor belt: How internships lead to unequal labor market outcomes among college graduates. *Qualitative Sociology*, 44(1), 77-102. <https://doi.org/10.1007/s11133-020-09471-y>
- Moyano, E. I. (2018). La enseñanza de la lectura y la escritura académicas mediante programas a lo largo del curriculum universitario: opción teórica, didáctica y de gestión. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 34 (1), 235-267. <https://doi.org/10.1590/0102-445074896274115057>
- Moyano, E. I. (2021). La sección Discusión en artículos de Ciencias Agrarias: legitimación y defensa de resultados. *De Signos y Sentidos*, (22), 98-130. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8332419>
- Narváez, E. (2017). Las teorías de los géneros discursivos en el campo de la lectura y la escritura en la educación superior: análisis de datos emergentes de artículos publicados en una revista científica colombiana. *Acción Pedagógica*, 26(1), 70-87. <http://bdigital2.ula.ve:8080/xmlui/654321/119>
- Narváez, E., González, B., García, L. Á., Gómez, M., Luegas, I. y Jiménez, H. (2021). Capítulo 10: Explorando la escritura profesional en casos colombianos: lecciones través de las fronteras . En N. Ávila Reyes (Ed.), *Multilingual contributions to writing research: Toward an equal academic exchange* (pp. 239-260). The WAC Clearinghouse; University Press of Colorado. <https://doi.org/10.37514/INT-B.2021.1404>
- Natale, L., García, P. y Molina, M. L. (2021). De la vida universitaria a la profesional: desafíos metodológicos para la exploración de las prácticas letradas en contexto. *Confluencia de Saberes. Revista de Educación y Psicología*, (3), 87-106. <http://170.210.83.53/index.php/confluenciadesaberes/article/view/3107>
- Natale, L. (2020). La co-docencia para el abordaje de la alfabetización académica: efectos en la formación del profesorado disciplinar. *Tendencias Pedagógicas*, 36, 104-116. <https://doi.org/10.15366/tp2020.36.08>
- Natale, L., Stagnaro, D., Castro Azuara, M. C., Errázuriz Cruz, M. C., Fuentes, L., Leiva, N., ... y Sánchez Camargo, M. (2018). *La lectura y la escritura en las disciplinas: lineamientos para su enseñanza*. Universidad Nacional de General Sarmiento. <http://repositorio.ungs.edu.ar:8080/xmlui/handle/UNGS/822>
- Natale, L. y Stagnaro, D. (2015). Alfabetización profesional durante la carrera universitaria: entre la universidad y la empresa. *Itinerarios educativos*, 7(7), 11-28. <https://doi.org/10.14409/ie.v0i7.4945>
- Navarro, F. (2021). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior.

- Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(9), 38-56. <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss9/4/>
- Navarro, F., Ávila Reyes, N. y Cárdenas, M. (2020). Lectura y escritura epistémicas: movilizandando aprendizajes disciplinares en textos escolares. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22 (e15), 1-13. <https://doi.org/10.24320/redic.2020.22.e15.2493>
- Nesi, H. y Gardner, S. (2012). Families of genre of assessed writing. En *Genres across the disciplines: Student writing in higher education* (pp. 21-54). Cambridge University Press.
- Oyarzún Yáñez, R. O., Valdés-León, G. y Salas, J. (2020). Enseñanza de la argumentación escrita en estudiantes de Ingeniería: una experiencia de alfabetización académica. *RECUS. Revista Electrónica Cooperación Universidad Sociedad*. ISSN 2528-8075, 5(2), 13-23. <https://doi.org/10.33936/recus.v5i2.2407>
- Pérez-Abril, M. y Rincón-Bonilla G., (Coords.) (2013). ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país. Bogotá; Editorial Pontificia Universidad Javeriana. <https://wac.colostate.edu/books/international/la/colombian/>
- Rincón, G., Narvárez, E. y Roldán, C. (2005). *Enseñar, a comprender textos en la universidad - Análisis de dos casos*. Programa Editorial Universidad del Valle. <https://programaeditorial.univalle.edu.co/gpd-gpd-ensenar-a-comprender-textos-en-la-universidad-analisis-de-dos-casos-9789586703864-6398acc0a2441-6398acc0a249a.html>
- Rojas, I., Olave, G. y Cisneros, M. (2016). Alfabetización académica y pedagogía de género discursivo en la lingüística sistémico funcional: una experiencia de trabajo. *Revista Signos*, 49(1), 224-246. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342016000400011>
- Russell, D. R. y Cortes, V. (2012). Academic and scientific texts: The same or different communities. En M. Castello y C. Donahue (Eds.), *University writing: Selves and texts in academic societies* (pp. 3-18). Brill. <https://core.ac.uk/download/pdf/323173301.pdf>
- Saavedra, L., Martínez, D., Marulanda, J. A. y Narvárez-Cardona, E. (2020). Educating engineers: a Colombian case of an interdisciplinary experience in service-learning. En *2020 IEEE World Conference on Engineering Education (EDUNINE)* (pp. 1-5). IEEE.
- Saavedra Munar, L., Martínez Castro, D., Marulanda Bohórquez, J. A. y Narvárez-Cardona, E. (2022). Aprendizaje-servicio y la cultura maker. Desarrollo de material educativo para niños con parálisis cerebral y discapacidades cognitivas. *Limaq*, (10), 59-83. <https://doi.org/10.26439/limaq2022.n010.5246>
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata. [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/49017/Documento\\_completo.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/49017/Documento_completo.pdf?sequence=1)
- Schieber, D. L. (2016). Invisible transfer: An unexpected finding in the pursuit of transfer. *Business and Professional Communication Quarterly*, 79(4), 464-486. <https://doi.org/10.1177/23294906166660816>
- Street, B. (2013). New literacy studies. En M. Grenfell, D. Bloome, C. Hardy, K. Pahl, J. Rowsell y B. V. Street. *Language, ethnography, and education. Bridging new literacy studies and Bourdieu* (pp. 27-49). Routledge.
- Tobón-Marulanda, F. Á., López-Giraldo, L. A. y Londoño-Arroyave, C. D. (2019). Investigación formativa y prácticas académicas integradoras en el marco de la Responsabilidad Social Universitaria: un análisis a partir de metodología mixta. *Entramado*, 15(2), 188-200. <https://www.redalyc.org/journal/2654/265462713013/265462713013.pdf>
- Viñas, R. y Belinche, M. (2018). La escritura en los estudios superiores: la enseñanza y la formación profesional en escritura desde el campo de la comunicación. *Actas de Periodismo y Comunicación*, 4(2). <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/actas/article/view/5400>
- Waigandt, D., Carrere, C., Perassi, M. y Añino, M. M. (2019). Escribir para aprender en ingeniería. Una lente que hace visible el pensamiento matemático. En En C. Bazerman, B. González, D. Russell, Paul Rogers, L. Peña, E. Narvárez, P. Carlino, M. Castelló y M. Tapia (Eds.), *Conocer la escritura: investigación más allá de las fronteras/Knowing Writing: Writing Research* (pp. 311-332). Universidad Javeriana y WAC Clearinghouse. <https://doi.org/10.37514/int-b.2019.0421.2.15>
- Wardle, E. y Adler-Kassner, L. (2019). Threshold concepts as a foundation for “Writing about Writing” pedagogies. En B. Bird, D. Downs, I. M. McCracken y J. Rieman (Eds.), *Next steps: New directions for/in writing about writing* (pp. 23-34). University Press of Colorado.
- Weller, R. D., Harrison, R. D. y Strassler, M. (2019). A survey of Gallaudet Communication Arts graduates. *JADARA*, 31(2), 7. <https://nsuworks.nova.edu/jadara/vol31/iss2/7/>
- Yancey, K. B., Davis, M., Robertson, L., Taczak, K. y Workman, E. (2019). The teaching for Transfer

curriculum: The role of concurrent transfer and inside-and outside-school contexts in supporting students' writing development. *College Composition and Communication*, 71(2), 268-295.

Yancey, K., Robertson, L. y Taczak, K. (2014). *Writing across contexts. Transfer, composition, and sites of writing*. University Press of Colorado.

Yates, J. y Orlikowski, W. (2002). Genre systems: Structuring interaction through communicative norms. *The Journal of Business Communication* (1973), 39(1), 13-35. <https://doi.org/10.1177/002194360203900102>

Zabalza Beraza, M. A. (2016). El practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Practicum*, 1(1). <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v1i1.8254>

## Anexo. Entrevistas semiestructuradas aplicadas a actores diversos asociados con las prácticas profesionales

Por favor, describa su formación y experiencia, y confírmenos en qué año inició su trabajo como [director de programa, coordinador de asignatura de preparación para la práctica profesional, asesor académico de práctica profesional, coordinador de práctica profesional; coordinador de trabajo de grado, jefe de práctica o asesor externo] (Según el rol del entrevistado).

¿Cómo explicaría en qué consiste la práctica profesional a todos los actores involucrados y qué se espera de cada uno de ellos?

Compártanos un caso exitoso de seguimiento y evaluación en una experiencia de práctica

Mencione aspectos complejos y desafiantes de experiencias de práctica profesional

Desde su perspectiva, ¿cómo valoran los estudiantes su experiencia de práctica profesional?

**Cómo citar este artículo:** Narváez-Cardona, E. (2023). La escritura y las experiencias formativas en entornos reales en una universidad colombiana. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 28(3), 1-19. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.352669>