

## LA ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS DE ESCRITURA Y COMUNICACIÓN DE TEXTOS CIENTÍFICOS Y ACADÉMICOS A ESTUDIANTES DE POSGRADO

SANDRA ESPINO DATSIRA

### Resumen:

Este trabajo presenta una experiencia educativa realizada con 17 estudiantes del posgrado de Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México. El objetivo fue fomentar en ellos la apropiación de estrategias de escritura y comunicación de textos científico-académicos, concretamente, las vinculadas a la escritura y comunicación de capítulos de tesis, artículos científicos y ponencias a congresos, atendiendo los cánones propios de la comunidad científico-académica de la que forman parte. Los estudiantes reflexionaron sobre los procesos de composición y comunicación que realizan habitualmente y aplicaron estrategias concretas sobre sus propios textos. Las evidencias recogidas durante la experiencia educativa mostraron una mejora tanto en los procesos llevados a cabo por los estudiantes como en los productos finalmente elaborados.

### Abstract:

This article presents an educational experience carried out with 17 graduate students in pedagogy at Mexico's Universidad Nacional Autónoma. The objective was to encourage the students to appropriate strategies for writing and communicating scientific/academic texts; concretely, strategies linked to writing and communicating dissertations, scientific articles, and papers for congresses, with attention to the canons of the scientific/academic community of which they are members. The students reflected on their habitual processes of composition and communication and applied concrete strategies to their own texts. The evidence collected during the educational experience showed improvement in students' processes as well as in their final products.

**Palabras clave:** escritura académica, experiencia educativa, proceso enseñanza aprendizaje, estrategias de enseñanza, educación superior, México.

**Keywords:** academic writing, educational experience, teaching/learning process, teaching strategies, higher education, Mexico.

---

Sandra Espino Datsira es becaria del Programa de Becas Posdoctorales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE). Circuito Cultural Universitario, Coyoacán, 04510, México, Distrito Federal. CE: sespinod@gmail.com

## Introducción

En los contextos educativos formales es habitual que los estudiantes aborden los contenidos de aprendizaje de las materias que componen el currículo mediante la realización de diferentes tareas académicas que implican, en mayor o menor medida, el uso de la lectura y la escritura para ser resueltas.

Estas tareas a las que se enfrentan los estudiantes pueden ser de naturaleza diferente. En ocasiones, priorizan el uso de la lectura como, por ejemplo, cuando se trata de un texto y subrayar, leer un texto para identificar sus ideas principales o varios textos para debatir sobre un tema. En otras, es la escritura la que tiene mayor presencia, como cuando se solicita a los estudiantes que elaboren un ensayo de opinión, que escriban una reseña a partir de la visualización de algún material audiovisual o que redacten una reflexión acerca del aprendizaje realizado en una determinada asignatura.

Además, las tareas que se demandan a los estudiantes en los contextos académicos pueden implicar mayor o menor grado de complejidad en función de diferentes variables. Entre ellas, la densidad informativa de los textos que deben ser leídos para realizar dichas tareas, la superestructura de los textos, su grado de apertura (si se trata de tareas cerradas donde solo se permite una única respuesta correcta o bien tareas abiertas en las que son posibles diversas respuestas) o el nivel de conocimiento previo en relación con la temática que presentan (Mateos y Solé, 2009; Mateos *et al.*, 2008; Solé *et al.*, 2005).

También es frecuente, aunque en menor medida, que en los niveles de educación superior se solicite a los estudiantes la realización de tareas que implican el uso integrado de la lectura y la escritura, es decir que requieren, para ser resueltas, activar de forma coordinada procesos de comprensión lectora y de composición escrita. Son las denominadas tareas híbridas (Fitzgerald y Shanahan, 2000; Spivey, 1997; Spivey y King, 1989), las cuales son potencialmente útiles para el aprendizaje ya que, además de combinar ambos procesos, requieren que el estudiante adopte el rol de lector y escritor de forma recursiva.

La mayoría de investigaciones que estudian el tipo de tareas de aprendizaje que implican el uso de la lectura y la escritura en los distintos niveles educativos coinciden en señalar el predominio de prácticas tradicionales (Alvermann y Moore, 1991; Bean, 2000; Solé *et al.*, 2005; Spor y Schneider, 1999), que

suponen la activación de procesos cognitivos básicos y donde generalmente se demandan niveles simples de composición escrita a los estudiantes o que promueven en mayor medida la reproducción del conocimiento (Applebee, 1984; Applebee y Langer, 2009; *Fernández et al.*, 2011).

Así pues, se puede derivar de estas investigaciones que –a pesar de que los estudiantes a lo largo de su trayectoria académica se enfrentan a la resolución de multitud de tareas que implican el uso de la lectura y la escritura para aprender los contenidos de las diferentes materias que cursan– no son tantas las oportunidades que se les brindan para enfrentarse a la realización de tareas híbridas que requieran niveles altos de elaboración, que impliquen la integración de diferentes fuentes, extensa composición escrita o que promuevan mayormente un conocimiento profundo de la temática objeto de estudio.

También son frecuentes las investigaciones que han puesto de manifiesto la complejidad de este tipo de tareas y las dificultades que generan a los estudiantes durante su realización (Carlino, 2004; Wallace y Hayes, 1991; Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2003). Dificultades que se hacen más evidentes en niveles de educación superior como el posgrado, donde la exigencia académica es mucho más alta y donde para titularse deben producir, por ejemplo, sus tesis de maestría o de doctorado. Este tipo de textos no puede realizarse con éxito sin un abordaje en profundidad de la tarea, donde el producto final implica la lectura de más de una fuente y la elaboración de un trabajo cohesionado que requiere de la integración de la información de los textos consultados por el estudiante, así como de la generación de una estructura propia, entre otros aspectos (Mateos y Solé, 2009).

En este sentido, destacamos las aportaciones de autoras como Carlino (2004) y Salinas, Irizar y López (2009) al respecto de las dificultades que los estudiantes presentan durante los procesos de composición escrita en los contextos universitarios. Concretamente, Carlino (2004) en sus investigaciones remite a aspectos como los que se detallan a continuación.

En primer lugar, las dificultades que muestran los estudiantes para escribir atendiendo a la audiencia potencial del texto, es decir, durante la escritura generalmente no tienen en cuenta la perspectiva del lector, lo que les lleva a centrarse en la perspectiva de los autores que leen, sin anticiparse a las expectativas de sus destinatarios.

En segundo lugar, la autora remite al desaprovechamiento del potencial epistémico de la escritura por parte de los estudiantes universitarios, dificultad directamente relacionada con la anterior, es decir, con no tener en cuenta al lector. Al no considerar a la audiencia, no relacionan los problemas de contenido con los retóricos, lo que les aleja del modelo de “transformar el conocimiento” descrito por autores como Bereiter y Scardamalia (1987).

El tercer aspecto considerado por Carlino (2004) tiene que ver con las dificultades en el proceso de revisión. Según la autora, los estudiantes universitarios tienden a revisar sus textos de forma superficial, poniendo en marcha procesos demasiado lineales y centrados en lo local y poco sustancial.

Y, finalmente, otro de los aspectos identificados es el escaso uso de producciones escritas que medien el proceso de elaboración del texto final (borradores, esquemas o anotaciones), de forma que los estudiantes a medida que van consultando las fuentes de referencia, por ejemplo, vayan anotando las ideas que les sugieren esas lecturas o haciendo borradores o esquemas a partir de las mismas. Este aspecto está vinculado, por lo general, a que suelen estar demasiado influidos por las fuentes consultadas, lo que les dificulta adoptar un punto de vista propio que les permita generar un escrito de forma progresiva con un nivel de elaboración que vaya más allá del contenido de las fuentes.

Por su parte, Salinas, Irizar y López (2009) añaden a las dificultades identificadas por Carlino (2004) otras como el escaso nivel de comprensión de los textos leídos por parte de los estudiantes, dificultades de ortografía y redacción (sobre todo en la escritura de ensayos y textos argumentativos), así como la presencia de rasgos orales en el discurso escrito, el predominio de formatos descriptivos y la falta de elementos de enlace en los textos que elaboran (mecanismos de coherencia y cohesión insuficientes).

Como consecuencia de la identificación de este tipo de dificultades en los estudiantes, se han impulsado diferentes iniciativas que incorporan en los contextos educativos, sobre todo durante las últimas dos décadas, lo que se ha denominado la “alfabetización académica” (Carlino, 2003; Parodi, 2010). Concepto cuya premisa principal es que habilidades como la lectura y la escritura no son competencias que se adquieren de una vez y de forma genérica, pudiendo ser transferidas a cualquier ámbito de conocimiento, sino que son específicas de dominio y que, por tanto, requieren ser enseñadas explícitamente junto al resto de contenidos académicos.

En esta línea, destacan las iniciativas llevadas a cabo en contextos universitarios de países como Estados Unidos, Australia, Canadá, Argentina y Chile, entre otros (Carlino, 2005; Ávila, González-Álvarez y Peñaloza, 2013), donde los resultados que se obtienen como consecuencia de la puesta en práctica de estas experiencias muestran su relevancia por los beneficios que suponen para los estudiantes que participan en ellas.

En las universidades mexicanas hay poca evidencia de este tipo de prácticas (Carrasco *et al.*, 2013), aunque podemos identificar un aumento en el interés de algunas instituciones de educación superior por avanzar en este sentido, lo que se ha puesto de manifiesto con la creación de diferentes centros de escritura. Algunos ejemplos son el Centro de escritura y argumentación de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), el de Escritura Académica y Pensamiento Crítico de la Universidad de las Américas Puebla (UDALP) o el Virtual de Redacción del Tecnológico de Monterrey. Estos centros ofrecen diferentes recursos a los estudiantes con el objetivo de apoyarlos en los procesos de composición escrita que llevan a cabo en los contextos académicos, normalmente, a partir de la realización de talleres o cursos de redacción, argumentación, pensamiento crítico, etcétera, o la elaboración de materiales didácticos, entre otros. Algunos de ellos se gestionan de forma virtual y otros con sede física en las mismas universidades.

A continuación describimos, a modo de ejemplo, la iniciativa llevada a cabo por la Universidad Autónoma del Carmen en Campeche que, desde la implantación de su último modelo educativo, ofrece a las distintas facultades un taller de lectura y redacción en el que se desarrollan cuatro destrezas fundamentalmente: expresión oral, comprensión auditiva, lectura y escritura. El objetivo último de esta iniciativa es fortalecer el dominio del español estándar entre los estudiantes de nuevo ingreso a la universidad. Aun así, los resultados obtenidos por Salinas, Irizar y López (2009) en un estudio en el que analizan el impacto del taller en los estudiantes de quinto y séptimo semestre de la licenciatura en Educación durante el curso académico 2006-2007, muestran la necesidad de seguir trabajando en este tipo de propuestas de forma que aumente su impacto en el aprendizaje de estas competencias, especialmente de las vinculadas con la comprensión lectora y la composición escrita.

Existen también diferentes publicaciones donde se presentan experiencias en las que se sugiere el uso de diversas estrategias didácticas, como el de pautas de pensamiento, diarios de escritura, análisis de estructuras textuales y escritura recíproca, entre otras, con el objetivo de facilitar el

aprendizaje de procesos como la planificación, la textualización o la revisión de textos académicos (Bañales y Vega, 2010; Ortega y Sánchez, 2009; Reyes, Fernández-Cárdenas y Martínez, 2013).

Del mismo modo, estudios como los desarrollados por Castro (2009), Castro y Hernández (2008) y Castro y Sánchez (2010) también han permitido avanzar en aspectos relacionados con las implicaciones para el diseño de intervenciones pedagógicas en la universidad a partir del análisis de los procesos evaluativos de textos académicos.

En este contexto, con la finalidad de aumentar las experiencias de esta naturaleza en el posgrado e indagar su impacto en la adquisición y/o afianzamiento de dichas competencias en estos estudiantes, se desarrolló una propuesta de intervención cuyo objetivo era formentar el aprendizaje de estrategias vinculadas con la escritura y comunicación de textos científicos y académicos en estudiantes de posgrado.

### **Contexto de la experiencia educativa**

La propuesta de intervención educativa se diseñó y desarrolló gracias al apoyo ofrecido por el programa de becas posdoctorales de la UNAM, el que posibilitó su realización en el contexto del proyecto de investigación “Enseñanza de estrategias de escritura y comunicación de textos científicos y académicos. Estudio con estudiantes de posgrado en educación de la UNAM”.

En el proyecto se planteó una investigación de carácter psicoeducativo cuya finalidad era fomentar la apropiación de estrategias de escritura y comunicación científico-académicas en estudiantes de posgrado. En concreto, de las vinculadas a la escritura y comunicación de capítulos de tesis, artículos científicos y ponencias a congresos.

Dicho proyecto de investigación implicaba, entre otros aspectos, el diseño y desarrollo de la experiencia educativa denominada “La escritura y comunicación de textos científicos y académicos”, la cual se implementó en formato seminario, con modalidad semipresencial, en el marco del Programa de maestría y doctorado en Pedagogía que ofertó el posgrado de Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

### **Participantes**

Se inscribieron en el seminario un total de 17 estudiantes del posgrado de Pedagogía de la UNAM. De ellos, 10 se encontraban cursando la maestría y 7 el doctorado. El rango de edad fue amplio, de los 23 a los 67 años (moda 41).

### **Objetivos**

Para dar respuesta a la finalidad de la experiencia educativa, se plantearon los siguientes objetivos:

- 1) Indagar las creencias sobre escritura de los estudiantes del posgrado.
- 2) Identificar las dificultades que muestran estos estudiantes en el momento de abordar la escritura de textos científicos y académicos y, más concretamente, durante la elaboración de ponencias a congresos, artículos científicos y capítulos de tesis.
- 3) Reflexionar sobre el tipo de estrategias y procedimientos de escritura académica que utilizan los estudiantes durante la composición de textos científico-académicos.
- 4) Conocer e implementar estrategias y procedimientos de composición y comunicación de textos escritos acordes a los cánones de la comunidad científico-académica de la que forman parte.
- 5) Explorar recursos y aplicaciones que facilitan la gestión y organización de referencias bibliográficas, así como bases de datos y redes sociales específicas para científicos y académicos.

### **Metodología de trabajo**

El seminario se impartió durante el semestre 2014-2 (de enero a junio de 2014) y, en ese periodo, los estudiantes del posgrado de Pedagogía combinaron sesiones presenciales de tres horas semanales con el desarrollo y seguimiento de actividades de forma virtual mediante el uso de la plataforma Moodle.

Las sesiones presenciales se organizaban en torno a la presentación de los diferentes contenidos por parte de la profesora encargada del seminario de acuerdo con las siguientes fases y actividades:

- 1) Previa a la presentación y explicación del contenido, propuesta a los estudiantes de la lectura de un texto relacionado con la temática que se había previsto trabajar.
- 2) Presentación y explicación del contenido por parte de la profesora, atendiendo preferentemente a los aspectos que no estaban suficientemente desarrollados en el texto leído por los estudiantes o bien que podían presentar mayores dificultades de comprensión.
- 3) Discusión y aclaración de dudas sobre los contenidos del tema después de la lectura del texto y la explicación de la profesora.

En el transcurso de la secuencia presentada, se proponía a los estudiantes la realización de diferentes actividades vinculadas con contenido de los temas. Dichas actividades se podían iniciar en las sesiones presenciales y finalizarse de forma virtual en el entorno Moodle, o bien se realizaban de forma íntegra durante las sesiones de clase presenciales.

Las actividades eran tanto de forma individual como en un pequeño grupo y siempre estaban relacionadas con la elaboración y/o revisión de un texto científico-académico generado por cada uno de los estudiantes, así como con la comunicación del mismo. Conviene precisar que de los 17 estudiantes, 14 decidieron trabajar sobre uno de los capítulos teóricos de sus tesis de maestría o doctorado, dos sobre el capítulo metodológico y una estudiante decidió elaborar una ponencia a un congreso internacional que le había sido aceptada. Además, se llevaron a cabo presentaciones y puestas en común de los productos elaborados en las diferentes actividades.

### **Contenido del seminario y actividades**

Presentamos, a continuación, los bloques de contenido que formaron parte del seminario así como una descripción breve de las diferentes actividades propuestas a los estudiantes durante el desarrollo de la experiencia educativa.

#### **Contenido del seminario**

Los bloques de contenido tratados durante el seminario fueron los siguientes:

- 1) concepciones sobre escritura (reproductivas vs. epistémicas);
- 2) estrategias y procesos (estrategias para gestionar y regular la escritura y procesos de planificación, textualización y revisión);
- 3) perfiles de escritura;
- 4) géneros discursivos;
- 5) elaboración del conocimiento científico y académico;
- 6) citación;
- 7) comunicación de textos científico-académicos; y
- 8) recursos para la investigación (aplicaciones para la investigación, bases de datos y redes sociales especializadas para científicos y académicos).

#### **Actividades**

Como se refirió anteriormente, los estudiantes debían realizar diferentes actividades asociadas a cada uno de los bloques de contenido del seminario.



A continuación, describimos brevemente en qué consistían las actividades planteadas en cada uno de los bloques.

Se propusieron dos actividades durante el primer bloque de contenido relativo a las concepciones sobre escritura. La primera consistió en solicitarles, al inicio del seminario, que respondieran un cuestionario cuyo objetivo era acceder a información general sobre el estado inicial de los estudiantes de posgrado en relación con la temática abordada en el seminario y, sobre todo, identificar sus dificultades en el momento de escribir textos científicos y académicos. El cuestionario constaba de ocho preguntas que referían a cuatro bloques de contenido: 1) motivación para participar en el seminario, 2) en qué situaciones y con qué finalidad se utilizaba la lectura y la escritura, 3) caracterización de un buen lector y de un buen escritor, y 4) en qué situaciones y/o aspectos se percibían mayores dificultades en el uso de la lectura y la escritura para aprender. Relacionado con esta última parte, se solicitó también a los estudiantes que especificaran en qué aspectos consideraban necesario profundizar para mejorar dichas situaciones y/o aspectos.

En la segunda actividad del primer bloque se solicitó a los estudiantes que contestaran el cuestionario de creencias sobre escritura elaborado por Villalón (2010), el cual constaba de 29 ítems que se respondían mediante una escala de 6 puntos tipo Likert, siendo 1: totalmente en desacuerdo y 6: totalmente de acuerdo. Cada uno de los ítems del cuestionario eran afirmaciones relativas a las creencias sobre la escritura que tienen los estudiantes e implicaban siempre una creencia reproductiva o epistémica de la misma. El objetivo de esta actividad era identificar y reflexionar posteriormente sobre el tipo de creencias de escritura que tenían.

El segundo bloque de contenido estaba centrado en las estrategias y procesos implicados en la escritura y comunicación de textos científico-académicos. En él se les propuso una actividad en la que primero debían pensar sobre la secuencia de acciones que se representaban llevando a cabo cuando abordaban la escritura de un texto científico y/o académico. Para ello, se les pedía que pensarán en una situación concreta, por ejemplo, en la tarea que habían seleccionado para trabajar durante el seminario (capítulo de tesis de maestría o doctorado o ponencia a congreso). Concretamente, debían describir, con la mayor precisión posible, todas las acciones que llevarían a cabo en el momento de abordar la escritura de ese texto. Posteriormente, ya habiendo avanzado en el contenido del bloque así como en

la escritura de sus propios textos, debían contrastar sus representaciones iniciales respecto del proceso seguido con las acciones finalmente realizadas. La actividad se finalizaba con la puesta en común de los resultados obtenidos por los estudiantes una vez contrastadas sus representaciones iniciales con los procesos reales llevados a cabo durante la composición de sus productos escritos.

Además, los estudiantes tuvieron oportunidad de reflexionar sobre sus propios perfiles de escritura, contenido del tercer bloque, tanto mediante la revisión de las respuestas facilitadas en el cuestionario de creencias sobre escritura, como a partir de las tipologías identificadas por autores como Creme y Lea (2000) o Castelló (2007), los cuales proponen diferentes perfiles en base a las características predominantes en los escritores.

Por su parte, el contenido relativo a los géneros discursivos se trabajó con los estudiantes mediante el análisis de diferentes textos científicos y académicos (tesis de maestría y doctorado, artículos publicados en revistas científicas del área y ponencias presentadas en congresos nacionales e internacionales). Concretamente, se les dotó de una plantilla elaborada *ad hoc* para el seminario que permitía analizar los textos científico-académicos que se habían puesto a disposición de los estudiantes. Dicha plantilla consideraba aspectos como el tipo de texto analizado, su estructura o el estilo de redacción del mismo, entre otros.

El quinto bloque de contenido estaba centrado en la elaboración del conocimiento científico-académico. Durante el mismo, se solicitaron dos actividades a los estudiantes. La primera consistió en una escritura colaborativa la cual se desarrolló en parejas. Concretamente, se solicitó que leyeran un capítulo de libro relativo al proceso de composición escrita y redactaran de forma conjunta una síntesis que integrara las informaciones e ideas más importantes del capítulo e incluyera un comentario crítico sobre el contenido del mismo. Durante la realización de la tarea, los estudiantes podían releer el capítulo tantas veces como les fuera necesario, así como tomar notas, hacer esquemas o elaborar borradores durante el proceso. En esos casos, se les solicitó que conservaran esas notas, esquemas o borradores y los adjuntaran en el momento de entregar la tarea.

En la segunda actividad, vinculada con el quinto bloque, los estudiantes debían seleccionar un artículo científico y aplicar la propuesta de análisis de la voz del autor desarrollada por Castelló *et al.* (2011). Dicha propuesta tiene tres dimensiones de análisis: 1) recursos discursivos que el escritor

utiliza para hacerse más o menos visible en el texto, 2) intertextualidad en los textos y evidencias de negociación con otras voces y 3) aspectos estructurales del texto.

En el sexto bloque se solicitó a los estudiantes que aplicaran la normativa de la American Psychological Association (APA) al listado de referencias bibliográficas citadas en sus propios textos (capítulos de tesis o ponencia a congreso). Con el objetivo de poner en práctica los contenidos trabajados en el seminario con respecto a la comunicación oral de los textos científico-académicos (séptimo bloque), se les propuso una actividad en la que, siguiendo la técnica de *role-playing*, debían presentar ante sus compañeros el proyecto de investigación que estaban realizando en sus tesis de maestría o doctorado. La consigna que se les facilitó incluía las siguientes consideraciones:

- 1) identifica y selecciona minuciosamente los contenidos que formarán parte de tu discurso oral;
- 2) elabora una presentación oral donde se presenten los contenidos identificados y seleccionados de forma coherente y que atienda a los planteamientos trabajados durante el seminario en relación con la comunicación oral de los textos científicos y/o académicos; y
- 3) diseña una presentación en formato *power point* o *prezi* que apoye tu discurso oral. Esta presentación deberá subirse al Moodle del seminario en el espacio habilitado a tales efectos, a más tardar ...

El contenido relativo al bloque ocho, dedicado a recursos para la investigación, se trabajó con los estudiantes fundamentalmente a partir de dos actividades. Una en la que se realizó un taller denominado “Estrategias de búsqueda especializada en bases de datos sobre educación a partir del IRESIE (Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa)”. Dicho taller fue impartido por un especialista en el manejo de bases de datos y el objetivo del mismo era proporcionar a los estudiantes los elementos metodológicos y prácticos que les permitieran obtener información precisa para sus tareas académicas y de investigación educativa, propiciando así el desarrollo de competencias informativas y el ahorro de tiempo y recursos. Por su parte, la segunda actividad consistió en explorar las páginas web *ResearchGate* y *Academia.edu*, valorando los recursos que se ponen a disposición en ellas para el trabajo de los académicos e inves-

tigadores y generando el propio perfil en la aplicación de preferencia de cada estudiante.

Finalmente, a lo largo del semestre, mientras los estudiantes avanzaban tanto en los contenidos del seminario como en la elaboración de sus propios textos, se propusieron dos sesiones para trabajar mediante una metodología de revisión por pares los textos generados por ellos. Se organizaron en parejas y se pactaron dos fechas en las que los estudiantes debían hacer entrega de sus borradores al compañero o compañera, el/la cual debía leer el texto de su par y evaluarlo con base en una pauta de revisión adaptada de Bobenrieth (2002). Cada revisor debía cumplimentar la pauta especificando si el ítem al que refería se daba, no se daba o era dudoso en el texto. En caso de no darse o de ser dudoso, el revisor debía especificar los argumentos de por qué había marcado dicha casilla y dar retroalimentación positiva al autor del texto (en este caso, su par). Una vez cumplimentada la pauta, los estudiantes comentaban entre ellos los aspectos más relevantes de la misma y discutían aquellos ítems que les generaban mayor controversia. Además de la revisión por pares, conviene precisar que también recibían retroalimentación al respecto de sus propios textos por parte de la profesora del seminario, de forma personalizada en una sesión de tutoría individual.

En el cuadro 1 presentamos la secuencia y descripción de actividades planteadas a los estudiantes durante cada uno de los bloques de contenido.

CUADRO 1  
*Bloques de contenido y actividades.*

Bloques de contenido	Actividades	Descripción
1. Concepciones sobre escritura	a) Responder el cuestionario de estado inicial	Actividad dirigida a identificar tanto el conocimiento previo de los estudiantes en relación con el contenido del seminario como sus dificultades cuando abordan la escritura de textos científico-académicos
	b) Responder el cuestionario sobre creencias de escritura (Villalón, 2010)	El objetivo de esta actividad era identificar y reflexionar sobre el tipo de creencias de escritura de los estudiantes
2. Estrategias y procesos	a) Explicitar la representación del proceso de escritura y contrastarla con el proceso real llevado a cabo durante la escritura de un texto científico-académico	Actividad orientada a identificar la representación de los estudiantes respecto de los procedimientos que utilizan durante la escritura de textos científico-académicos y contraste de dichas representaciones con los procedimientos reales que utilizan cuando abordan la escritura de este tipo de textos

Bloques de contenido	Actividades	Descripción
3. Perfiles de escritura	a) Identificar el propio perfil de escritura	El propósito de esta actividad era elaborar y analizar el perfil de escritura de los estudiantes y reflexionar sobre el mismo
4. Géneros discursivos	a) Analizar textos científico-académicos	Actividad consistente en analizar diferentes tipos de textos científico-académicos atendiendo a las características de los mismos
5. Elaboración del conocimiento científico y académico	a) Escribir colaborativamente	En esta actividad, los estudiantes debían escribir en parejas una síntesis a partir de la lectura de un texto. El objetivo era explicitar los propios procesos de composición escrita así como reflexionar sobre los mismos
	b) Analizar la voz del autor en un texto científico-académico	Actividad consistente en aplicar las dimensiones de análisis de la voz del autor propuestas por Castelló <i>et al.</i> (2011) a un artículo científico, con el propósito de identificar los elementos que imprimen la voz del autor en este tipo de textos y poder contemplarlos durante los propios procesos de escritura
6. Citación	a) Citar según la normativa APA	Actividad cuyo objetivo era que los estudiantes aplicaran la normativa APA al listado de referencias bibliográficas citadas en sus propios textos
7. Comunicación de textos científicos y académicos	a) Realizar un <i>role playing</i> (comunicación oral)	Actividad en la que los estudiantes debían presentar ante sus compañeros sus trabajos de investigación atendiendo a los requerimientos de una situación de estas características
8. Recursos para la investigación	a) Asistir al taller de "Estrategias de búsqueda especializada en bases de datos sobre educación a partir del IRESIE"	El objetivo del taller era proporcionar a los estudiantes elementos metodológicos y prácticos para obtener información precisa para sus tareas académicas y de investigación educativa, fomentando el desarrollo de competencias informativas y de ahorro de tiempo y recursos
	b) Crear un perfil propio en <i>ResearchGate.net</i> o <i>Academia.edu</i>	Actividad consistente en explorar y conocer las páginas web <i>ResearchGate.net</i> y <i>Academia.edu</i> con el objetivo de valorar los recursos que ponen a disposición de los académicos e investigadores y crear un perfil propio en la página de preferencia del estudiante
Bloques 2, 4, 5 y 6	a) Revisar en parejas los textos elaborados por los estudiantes	Durante el seminario los estudiantes se organizaron en parejas con el objetivo de trabajar mediante una metodología de revisión por pares sus propios textos. La revisión implicaba la lectura del texto del compañero/a así como la retroalimentación positiva del mismo con base en una pauta y a los contenidos trabajados en el seminario

Fuente: Elaboración propia.

## Evaluación

Para la evaluación de los aprendizajes realizados por los estudiantes durante su participación en el seminario, se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

- 1) elaboración por escrito de dos comentarios críticos relativos al contenido de las lecturas propuestas;
- 2) elaboración de un texto científico-académico (ponencia a congreso, artículo científico o capítulo de tesis) y grado de avance del mismo durante el seminario;
- 3) comunicación oral del trabajo de investigación;
- 4) participación activa en las dinámicas de clase (revisión por pares, discusión de los contenidos tratados, compromiso en la entrega de las actividades y asistencia); y
- 5) autoevaluación del aprendizaje.

Se valoró tanto de forma cualitativa como cuantitativa cada uno de los aspectos comentados, lo que dio lugar a una calificación final numérica para cada uno de los estudiantes, por requerimiento de la coordinación del posgrado de Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Los resultados obtenidos fueron los que se presentan a continuación: cuatro estudiantes obtuvieron una calificación de 7, cinco tuvieron un 8, otros cuatro un 9 y los cuatro restantes un 10.

Conviene precisar que el aprendizaje obtenido por los estudiantes como consecuencia de su participación en el seminario no solo se evidencia en el resultado de sus calificaciones finales sino, sobre todo, en el grado de avance observado durante la elaboración de los textos, los cuales mejoraron notablemente en el transcurso del seminario. Sumado a esto, otro indicador fue la alta motivación e implicación mostrada durante todo el periodo, lo que se reflejó también en las autoevaluaciones sobre el aprendizaje realizado, elaboradas por cada uno de ellos al finalizar el seminario.

## Comentarios finales

El diseño y desarrollo de la experiencia educativa presentada permitió dar respuesta a la finalidad general del proyecto, es decir, fomentar el aprendizaje de estrategias vinculadas a la escritura y comunicación de textos científicos y académicos en estudiantes de posgrado y, especialmente, de las vinculadas a la escritura y comunicación de capítulos de tesis y de ponencias a

congresos. Además, hizo posible la indagación tanto de las creencias sobre escritura de los estudiantes del posgrado de Pedagogía de la UNAM, como la identificación de las dificultades que muestran estos estudiantes en el momento de abordar la escritura de textos científico-académicos.

Atendiendo a las creencias sobre escritura, el análisis de los datos recogidos a partir del cuestionario elaborado por Villalón (2010) puso de manifiesto que, en general, los estudiantes de posgrado que participaron en la experiencia educativa muestran una concepción sobre escritura entre reproductiva y epistémica, aunque prevalece ligeramente esta última. En este sentido, que pongan de manifiesto creencias sobre escritura más bien acordes a la escala epistémica resulta interesante porque les aproxima a posicionamientos constructivos respecto de los procesos de composición escrita, lo que han mostrado también estudios como, por ejemplo, el de Lonka, Maury y Heikkilä (1997), realizados con estudiantes universitarios, donde se observa que quienes conceptualizan la escritura como un proceso de transformación del conocimiento (concepción epistémica) también tienden a concebir el aprendizaje como un proceso de construcción activa, con la importancia que ello tiene desde el punto de vista del aprendizaje. Por otra parte, considerar este tipo de resultados y, sobre todo, hacer un uso formativo de los mismos, por ejemplo, reflexionando conjuntamente con los estudiantes respecto de sus creencias sobre escritura, puede ayudarles a revisar dichas creencias y, directa o indirectamente, a modificar algunos elementos de su propia práctica como escritores.

Por su parte, el análisis relativo al tipo de dificultades que manifiestan los estudiantes durante los procesos de escritura nos permitió observar que los de posgrado perciben dificultades en cuatro áreas fundamentalmente: 1) para seguir una estructura canónica en el texto acorde a la comunidad científico-académica de la que forman parte; 2) para utilizar un estilo de redacción formal; 3) para dar coherencia y cohesión a la presentación del contenido sobre el que se escribe y, finalmente, 4) para citar las fuentes bibliográficas consultadas durante el proceso. Algunas de estas dificultades como las vinculadas a la redacción, al formato o a la falta de coherencia y cohesión de los textos coinciden con las descritas por autores como, por ejemplo, Salinas, Irizar y López (2009). El contenido tratado así como las diferentes actividades planteadas y descritas permitió a los estudiantes mejorar en estas áreas, lo que se puso de manifiesto sobre todo al comparar los diferentes borradores elaborados y revisados conjuntamente durante el seminario.

Finalmente, es preciso comentar que al concluir la experiencia formativa “La escritura y comunicación de textos científicos y académicos”, los estudiantes tuvieron la posibilidad de valorar el seminario así como su participación en el mismo cumplimentando un cuestionario elaborado *ad hoc*, que les permitía realizar observaciones relativas tanto al contenido del seminario, la metodología de trabajo seguida así como la evaluación, además de valorarlo de forma general. La mayoría coincidió en destacar de manera significativa los aprendizajes realizados, fundamentalmente porque su participación en el seminario les permitió tomar conciencia de los procesos que llevan a cabo cuando se enfrentan a la escritura de textos científico-académicos en el contexto del posgrado. Además, explicitaron que les ayudó a identificar los aspectos que les suponen mayores dificultades durante la composición de este tipo de textos, al mismo tiempo que les ofrecía recursos y estrategias concretas para mejorarlos y, finalmente, los estudiantes valoraron de forma muy positiva que las actividades planteadas durante el desarrollo del seminario fueran de carácter aplicado y que estuvieran directamente relacionadas con sus propios textos en elaboración lo que, desde nuestro punto de vista, es fundamental para el aprendizaje.

### Agradecimientos

Al apoyo brindado por el Programa de Becas Posdoctorales en la UNAM (2014) y por el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE-UNAM).

### Referencias

- Alvermann, Donna y Moore, David (1991). “Secondary school reading”, en R. Barr; M. L. Kamil; P. B. Mosenthal y P. D. Pearson (eds.), *Handbook of Reading Research*, vol. II, Nueva York: Longman, pp. 951-983.
- Applebee, Arthur (1984). “Writing and reasoning”, *Review of Educational Research*, vol. 54, núm. 4, pp. 577-596.
- Applebee, Arthur y Langer, Judith (2009). “What is happening in the teaching of writing?”, *English Journal*, vol. 98, núm. 5, pp. 18-28.
- Arnoux, Elvira; Nogueira, Sylvia y Silvestri, Adriana (2003). “Tradición pedagógica y elección de género: la integración de fuentes en alumnos de nivel secundario”, *Cultura y Educación*, vol. 15, núm. 1, pp. 59-79.
- Ávila, Natalia; González-Álvarez, Paula y Peñaloza, Christian (2013). “Creación de un programa de escritura en una universidad chilena: estrategias para promover un cambio institucional”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 57, núm. 18, pp. 537-560.



- Bañales, Gerardo y Vega, Norma (2010). "Aprender a escribir estratégicamente una alfabetización básica en la sociedad del conocimiento", *Revista de Investigación Educativa ConeCT@2*, vol. 1, pp. 52-65.
- Bean, Thomas (2000). "Reading in the content areas: Social constructivist Dimensions", en M. L. Kamil; P. B. Mosenthal; P. D. Pearson y R. Barr (eds.), *Handbook of Reading Research*, vol. III, Nueva York: Longman, pp. 629-644.
- Bereiter, Carl y Scardamalia, Marlene (1987). *The psychology of written composition*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bobenrieth, Manuel (2002). "Normas para revisión de artículos originales en Ciencias de la Salud", *International Journal of Clinical and Health Psychology*, vol. 2, núm. 3, pp. 509-523.
- Carlino, Paula (2003). "Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles", *Educere, Investigación*, vol. 6, núm. 20, pp. 409-420.
- Carlino, Paula (2004). "El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria", *Educere: Revista Venezolana de Educación*, vol. 26, pp. 321-327.
- Carlino, Paula (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Carrasco, Alma; Encinas, Fátima; Castro, María Cristina y López Guadalupe (2013). "Lectura y escritura académica en la educación media superior y superior", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, pp. 349-354.
- Castelló, Montserrat (2007). "El proceso de composición de textos académicos", en M. Castelló (coord.), *Escribir y comunicar en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*, Barcelona: Graó, pp. 47-81.
- Castelló, Montserrat; Corcelles, Mariona; Iñesta, Anna; Bañales, Gerardo y Vega Norma (2011). "La voz del autor en la escritura académica: una propuesta para su análisis", *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, vol. 44, núm. 76, pp. 105-117.
- Castro, María Cristina (2009). "La información evaluativa en textos académicos universitarios", *Cuerpos en Diálogo*, vol. 1, pp. 123-138.
- Castro, María Cristina y Hernández, Laura Aurora (2008). "La teoría del género y la enseñanza y evaluación de la escritura académica en el nivel universitario", en *Memorias del Congreso Internacional de Evaluación Educativa (CIEE)*, México: UAT.
- Castro, María Cristina y Sánchez, Martín (2010). "Educación, competencias y lenguaje: ¿un nuevo paradigma en la enseñanza de las ciencias y las humanidades?", *Majaramonda Revista de Filosofía*, pp. 36-58.
- Creame, Phyllis y Lea, Mary (2000). *Escribir en la universidad*, Barcelona: Gedisa.
- Fernández, María Pilar; González, Mairena; De Juanas, Ángel y Martín, Rosa (2011). "Reflexión sobre la potencialidad para el aprendizaje de las tareas de lecto-escritura requeridas a estudiantes universitarios", *Revista de Psicología y Educación*, vol. 6, pp. 111-120.
- Fitzgerald, Jill y Shanahan, Timothy (2000). "Reading and writing relations and their development", *Educational Psychology*, vol. 35, núm. 1, pp. 39-50.
- Lonka, Kirsti; Maury, Sini y Heikkilä, Annamari (1997). "How do students' thoughts of their writing process relate to their conceptions of learning and knowledge", ponencia

- presentada en la 7ª Conferencia Europea de la EARLI (European Association of Research on Learning and Instruction), Atenas, Grecia.
- Mateos, Mar y Solé, Isabel (2009). "La lectura de textos académicos en la universidad", *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, núm. 50, pp. 12-20.
- Mateos, Mar; Martín, Elena; Pecharromán, Ana María; Luna, María y Cuevas, Isabel (2008). "Percepción de los estudiantes de psicología de las tareas de lectura y escritura que realizan para aprender", *Revista de Educación*, núm. 347, pp. 255-274.
- Ortega, María del Carmen y Sanchez, Simón (2009). "Estrategias de enseñanza para elaboración de textos escritos a nivel universitario", en *Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, Veracruz. Disponible en: [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_05/ponencias/0231-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_05/ponencias/0231-F.pdf)
- Parodi, Giovanni (ed.) (2010). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*, Santiago de Chile: Ariel.
- Reyes, Sergio; Fernández-Cárdenas, Juan Manuel y Martínez, Román (2013). "Comunidades de blogs para la escritura académica en la enseñanza superior: un caso de innovación educativa en México", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, pp. 507-535.
- Salinas, Heidi; Irizar, Gisela y López, Ananí (2009). "Impacto de los cursos de taller de lectura y redacción en los estudiantes de la DES- DAEH", en *Memorias del X Congreso de Investigación Educativa*, Veracruz, Veracruz. Disponible en: [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_05/ponencias/0732-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_05/ponencias/0732-F.pdf)
- Solé, Isabel; Mateos, Mar; Miras, Mariana; Martín, Elena; Castells, Núria; Cuevas, Isabel y Gràcia, Marta (2005). "Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en Educación Secundaria y Educación Universitaria", *Infancia y Aprendizaje*, vol. 3, núm. 28, pp. 329-347.
- Spivey, Nancy (1997). *Reading, writing and the making of meaning. The constructivist metaphor*, San Diego, CA: Academic Press.
- Spivey, Nancy y King, James (1989). "Readers as writers composing from sources", *Reading Research Quarterly*, vol. XXIV, pp. 7-26.
- Spor, Mary y Schneider, Barbara Kane (1999). "Content reading strategies: What teachers know, use, and want to learn", *Reading Research and Instruction*, vol. 3, núm. 38, pp. 221-231.
- Villalón, Ruth (2010). *Las concepciones de los estudiantes sobre la escritura académica*, tesis doctoral. Disponible en: <http://www.tdx.cat/handle/10803/50700>
- Wallace, David y Hayes, John (1991). "Redefining revision for freshmen", *Research in the Teaching of English*, núm. 25, vol. 1, pp. 54-66.

**Artículo recibido:** 9 de enero de 2015

**Dictaminado:** 23 de febrero de 2015

**Segunda versión:** 5 de marzo de 2015

**Aceptado:** 9 de marzo de 2015