

SISTEMAS PARA EL APOYO, SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

EDITH CALDERÓN ARÉVALO / MÓNICA TAPIA LADINO

Resumen:

Este trabajo presenta un conjunto de mecanismos orientados al desarrollo de las capacidades comunicativas académicas en la educación superior. Mediante el método de análisis descriptivo, se revisaron diversas experiencias nacionales e internacionales y se identificaron ocho tipos de iniciativas al respecto; la reflexión en torno a sus ventajas y desventajas, condujo a la sistematización de sus rasgos y a su clasificación desde las más a las menos institucionalizadas. Asimismo, el artículo presenta propuestas de estrategias destinadas a favorecer la instalación de una cultura académica que permita enfrentar exitosamente la formación universitaria. Se concluye en considerar como indispensable este material para los académicos interesados en hacerse cargo de la enseñanza explícita de la lectura, escritura y expresión oral en educación superior.

Abstract:

This study presents a set of mechanisms oriented to the development of academic communication skills in higher education. Through descriptive analysis, various national and international experiences were reviewed and eight types of initiatives were identified. Reflection on their advantages and disadvantages led to the systematization of traits and a classification ranging from the most to the least institutionalized. The article also presents proposed strategies for favoring an academic culture of successful university education. The conclusion is that this material is indispensable for academics interested in taking charge of the explicit teaching of reading, writing, and oral expression in higher education.

Palabras clave: escritura, lectura, enseñanza, educación superior, Chile.

Keywords: writing, reading, teaching, higher education, Chile.

Edith Calderón Arévalo y Mónica Tapia Ladino: profesoras de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Facultad de Educación. Alonso de Ribera 2850, Concepción, Chile. CE: ecalderon@ucsc.cl / mtapia@ucsc.cl.

Antecedentes generales

En Chile, las últimas décadas ha habido un aumento considerable en el número de estudiantes en instituciones en educación superior. De hecho, el informe del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SIES, 2010) revela que en 1990 la tasa neta de cobertura era de 13% y en 2006 se incrementó a 27.5%, y siguió en aumento alcanzando en 2009, 30.8%. El crecimiento en la cobertura y el mayor acceso a la educación superior trae consigo una serie de desafíos, entre ellos, aumentar las tasas de retención y disminuir las de deserción. Lamentablemente los datos no son alentadores. El informe sobre titulación oportuna, elaborado por la Red de Universidades del Estado de Chile señala que la deserción universitaria “en promedio para el primer año se estimaba en 2010, en 20%, equivalente a 12.500 estudiantes que dejan de estudiar en las universidades del Consejo de Rectores de las Universidades chilenas (CRUCH)” (REDUAI, 2012:3). De acuerdo con dicho informe, si a ello se suman el aumento en los años posteriores, la estimación indica que 50% de los estudiantes se gradúa y el tiempo promedio de formación asciende a los 6.3 años.

El nuevo contexto ha llevado a las universidades a tomar medidas como la innovación curricular cuyo objetivo ha sido “mejorar la calidad (efectividad de la enseñanza-aprendizaje) y pertinencia (sintonización con la sociedad) de los títulos y grados que se otorgan, manteniendo la diversidad y la autonomía de las instituciones” (Pey y Chauriye, 2011:6). Tales modernizaciones han incluido diversos aspectos de la formación universitaria. De ellas, nos interesan específicamente aquellas relacionadas con el desarrollo de competencias comunicativas, pues diversos estudios (Carlino, 2013; Jarpa y Salas, 2011) han demostrado que los estudiantes universitarios presentan dificultades para realizar las operaciones cognitivas y discursivas que exigen la comprensión y producción de textos académicos. Conocidas estas dificultades, muchas universidades han tomado medidas mediante la incorporación de cursos de escritura en los primeros años de formación o la implementación de centros de apoyo al aprendizaje.

Tales experiencias surgen del esfuerzo de equipos de académicos sensibilizados con la enseñanza de habilidades comunicativas académicas, sin embargo cada entidad de educación superior necesita recorrer caminos propios en vistas a instalar iniciativas de alfabetización académica ajustada a los apoyos institucionales y a las situaciones contextuales particulares. Resultados recabados a la fecha en el marco del proyecto Iniciativas de

Lectura y Escritura en Educación Superior en Latinoamérica (Cardona, 2015) revela la situación actual en nuestro continente.

El propósito de esta investigación fue mapear las redes académicas, las investigaciones y las actividades curriculares sobre lectura y escritura en los programas de formación universitaria en el continente. Los resultados de la primera etapa sobre programas de formación en Argentina, Chile, Colombia y México demuestran que, en los cuatro países, la mayoría de las universidades cuenta con cursos de escritura académica en los primeros años (81%), una proporción menor informa sobre iniciativas de formación en niveles más avanzados (51%) como cursos y talleres para estudiantes posgraduados (38%). Los datos de la segunda etapa de la investigación –obtenidos hasta la fecha– que incluyen a Brasil, Venezuela y Puerto Rico muestran tendencias similares.

La revisión bibliográfica por países, también revela una serie de experiencias que se han llevado a cabo en las cátedras universitarias latinoamericanas. En Argentina, Arnoux *et al.*, (2004); Arnoux, Nogueira y Silvestri (2002b); Carlino (2005 y 2013) y Pereira y Di Stefano (2007); en Colombia, Ortiz Casallas (2011) y en Chile Oyanedel (2004) y Ávila Reyes, González-Álvarez y Peñaloza Castillo (2013). Los antecedentes analizados evidencian el fuerte desarrollo de la investigación sobre escritura académica y un progresivo avance hacia la instalación de iniciativas formales para hacerse cargo de la enseñanza de la lectura y escritura en las universidades. En Chile, destaca el programa de Lectura y escritura académicas de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Ávila Reyes *et al.*, 2013; Oyanedel, 2004).

En este contexto, este artículo tiene como objetivo presentar un conjunto de iniciativas orientadas a desarrollar capacidades comunicativas académicas en diferentes niveles y contextos formativos en educación superior: algunos como iniciativas de aula y otros de mayor envergadura que exigen apoyo institucional. La selección de alternativas es el resultado de un proyecto del Fondo de Apoyo a la Docencia de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, cuyo fin era generar material para orientar la puesta en marcha de iniciativas de lectura y escritura académicas en los currículos formativos de nuestra casa de estudios.

Se describen ocho tipos de estrategias orientadas a desarrollar habilidades comunicativas académicas, iniciativas que corresponden a experiencias que varían en términos tanto de la institucionalización como de la cober-

tura. En otras palabras, reportamos maneras de abordar las habilidades lingüístico-académicas desde programas formales y reconocidos al interior de la entidad educativa hasta micro iniciativas de pequeños equipos de académicos. La variación en la institucionalización de cada experiencia se relaciona con la cobertura, es decir, mientras más aislados y personales las iniciativas, menor es el número de estudiantes que se benefician; en cambio, en aquellas más institucionalizadas la cobertura es mayor.

La bases teóricas que sustentan las iniciativas se derivan desde el concepto de la alfabetización académica, cuyos objetivos son enseñar a participar en los géneros discursivos propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él (Carlino, 2013:270-271), y desde el enfoque teórico sobre el desarrollo de las habilidades de la escritura a través de currículum, cuyas experiencias han servido de base para generar acciones adecuadas que favorecen la alfabetización de quienes ingresan a la educación superior. El movimiento ofrece estímulos sistemáticos, apoyo institucional y conocimiento educacional para aumentar la calidad de la escritura de asignaturas universitarias (Bazerman *et al.*, 2005:9).

Alfabetización académica

Las dificultades que presentan los estudiantes al ingresar a la universidad han sido largamente diagnosticadas por diferentes autores (Arnoux *et al.*, 1998; Arnoux, Di Stefano, y Pereira, 2002a; Becerra, 1999; Bono y Barrera, 1998; Chartier y Cavallo, 1998; McCornick, 1997; Murray, 1997; Romero Loaiza, 1998). En Chile, encontramos también algunos trabajos, como es el caso de Tapia, Burdiles y Arancibia (2003), quienes plantean que en la producción de informes escritos los estudiantes tienden al uso de la reproducción textual de fragmentos de las fuentes, en desmedro del procesamiento de la información para crear textos autónomos, intencionados, que (re)construyan conocimiento. De igual relevancia son los aportes de Harvey y Muñoz (2006) y Núñez, Espejo y Harvey (2005), quienes indagan en las características y los estilos de las comunidades discursivas en las cuales se producen los textos académicos.

En Chile, una investigación de campo de Tapia y Silva (2010) informa sobre una experiencia de intervención en escritura en las disciplinas en la carrera de Ingeniería comercial. Los estudiantes debían elaborar informes analíticos sobre la organización de los recursos humanos en

pequeñas empresas. Las autoras evaluaron y monitorearon el desarrollo tanto de borradores como del texto final. Los resultados indican que los trabajos mejor evaluados se caracterizaron por cumplir con los objetivos comunicativos correspondientes a la descripción de los recursos humanos de una empresa y proponer mejoras a partir del análisis de las debilidades identificadas.

Asimismo, un estudio más reciente revela que la situación no ha variado sustancialmente. La investigación de Concha *et al.*, (2013:111) averigua la relación entre la capacidad de reflexionar pedagógicamente sobre un caso y el dominio del lenguaje académico en 82 estudiantes de cuarto año de la carrera de Pedagogía en educación general básica. Los resultados indican que “prácticamente la mitad de los estudiantes en estudio utilizan una estrategia ingenua para organizar sus textos, que solo consideran el nivel del contenido (qué decir) y no el nivel retórico (cómo decir)”.

En otras palabras, en términos del uso del discurso académico, los estudiantes producen textos de baja complejidad, a pesar de llevar varios años de formación universitaria. Las investigaciones evidencian que las actividades relacionadas con la lectura y la escritura son fundamentales en el proceso de formación universitaria. No se trata solo de actividades cognitivas, sino que son parte de prácticas que inciden en la calidad de los procesos de aprendizaje, se trata de un dominio que aún está lejos de ser superado.

En relación con el desarrollo de las competencias comunicativas académicas orales existe escasa tradición investigativa en el ámbito universitario: un estudio de Montes, Aguilera y Fernández (2010) revela que en un grupo de estudiantes que manifestaba miedo para hablar ante el público, después de un trabajo intencionado, pudieron mejorar sus competencias orales. Para ello, los autores implementaron un entrenamiento breve, consistente en el desarrollo de un discurso improvisado, que consideraba trabajo de voz, expresión corporal y organización de ideas. Con cuatro sesiones lograron mejoras en los indicadores de calidad de la expresión, medidos en pre y pos-test con apoyo de rúbricas. Esta investigación evidencia que la atención específica de la habilidad para hablar en público es susceptible de mejoras cuando se realiza con un programa adecuadamente diseñado.

El concepto de *alfabetización académica* es uno de los que ha servido para explicar por qué es necesario aprender a leer, decir y escribir los tex-

tos universitarios (informes, artículos, monográficas, tesis, entre otros) y por qué ocurren disonancias entre la formación escolar y la universitaria. Dicho término se relaciona con:

[...] las acciones que deben implementarse a nivel institucional y didáctico, desde todas las cátedras, para favorecer las prácticas de las literacidades académicas (es decir, la participación de los alumnos en sus culturas escritas), a través de una enseñanza que las preserve como tales (Carlino, 2013:372).

Desde esta perspectiva, quienes ingresan a la universidad requieren aprender nuevas formas de leer, escribir y expresar oralmente textos que circulan en un ámbito acotado de la realidad. Tal aprendizaje debe ocurrir en este escenario, porque los estudiantes recién ingresados no están familiarizados con los textos académicos, dado que es principalmente en la universidad donde se leen artículos científicos, se escriben tesis y se defienden ante un jurado especializado.

Dado que en los primeros años del sistema escolar, el término *alfabetización* ha estado asociado con los procesos de adquisición del código, algunos autores han preferido denominar al fenómeno de aprendizaje de los modos de leer y escribir en diferentes comunidades con el concepto de *literacidad*. Para Zavala (2009:23) este término “implica una manera de usar la lectura y la escritura en el marco de un propósito social específico”. De este modo, se trata de una idea que va más allá del conocimiento y manejo mecánico del código escrito, como se entiende normalmente el concepto *alfabetización*. Para Cassany (2005) y González, Rivera, Galindo y Grandón (2009), la *literacidad* tiene un sentido más amplio que el de *alfabetización*, pues incluye los aspectos del código de la lengua, los géneros discursivos, los roles del autor y el lector, las formas de concebir la realidad, la identidad, los valores y las representaciones culturales que emanan del uso de la lengua escrita. Por lo tanto, la *literacidad* se relaciona con las manifestaciones que produce la interacción interpersonal a partir de lo que las personas hacen con los textos.

Las prácticas que cada comunidad realiza van configurando su identidad de tal modo que comunicarse oralmente o por escrito es una actividad que se convierte en el vehículo que permite identificarse como participante de una comunidad. Por ejemplo, en la universidad escribir es parte de la acti-

vidad laboral y profesional. Los académicos escribimos artículos, proyectos de investigación, actas de reuniones, programas de cursos, evaluaciones, entre muchísimos otros textos. Asimismo, los estudiantes universitarios escriben reportes, respuestas a evaluaciones, informes de investigación, etcétera. Todo este quehacer forma parte de un tipo de actividad cultural característica del mundo universitario. En este contexto, las actividades de lectura, escritura y expresión oral adquieren valores que se rigen por relaciones de poder, pues alguien que escribe o presenta oralmente ante un público asume un rol como autor/expositor y configura un lector/auditor que es parte de una comunidad.

En la universidad precisamente la actividad de producir en forma oral o escrita los diferentes textos –que se exige a los estudiantes durante y al finalizar la formación–, constituyen los pasos necesarios para la obtención de un título y/o un grado. Para llevar a cabo dichas tareas, los escritores o expositores de los distintos textos requieren adoptar las convenciones comunicativas de su comunidad. En el caso de los discursos universitarios, es necesario dominar los sistemas de referenciación, hacer uso de un léxico especializado según la disciplina, las expresiones académicas, la forma general de los discursos, la propiedad de las ideas que se expresa en la penalización al plagio, entre muchísimas otras condiciones de producción de los escritos.

Desarrollo de la escritura a través del currículo

Las actividades que se realizan con los escritos requeridos son de una especificidad particular, pues se elaboran con fines académicos. Los tipos de textos que se leen, producen y difunden oralmente y por escrito durante la formación universitaria pertenecen a lo que se conoce como los *discursos especializados*; es decir, son escritos no cotidianos que se elaboran dentro de dominios conceptuales particulares que revelan una función básicamente referencial y cuyo contexto de circulación es una comunidad universitaria específica (Parodi, 2010). Por tanto, los textos universitarios presentan rasgos que no encontramos en otros entornos comunicativos. Los artículos científicos, las tesis, las conferencias, los monográficos, son textos propios de las dinámicas universitarias.

Dentro de estos discursos reconocemos los géneros académicos y los profesionales. Los primeros son aquellos que se elaboran preferentemente

dentro del ámbito universitario y que producen los estudiantes para ingresar a la comunidad discursiva de su especialidad con el fin de mantener y extender el conocimiento de su área. Siguiendo a Parodi (2008), se trata de textos en los que se expresa el saber de un conjunto de áreas; es decir, son escritos en los que se transmiten los contenidos de la formación. Por otra parte, los textos profesionales son aquellos que se producen en la rutina laboral y permiten la comunicación eficiente entre los profesionales para hacer funcionar un área de desarrollo. De este modo y siguiendo al mismo autor (Parodi, 2008), el discurso académico está vinculado a “saber” disciplinas o materias y los discursos profesionales están orientados al “hacer” en el ámbito laboral.

En este sentido, pensamos que para que las carreras universitarias alcancen sus objetivos de formación, es necesario que los estudiantes produzcan oralmente y por escrito, y lean textos especializados con “objetivos académicos, orientados al desarrollo de capacidades investigativas de las disciplinas de estudio y para fines laborales, orientados a la elaboración de textos típicos del mundo profesional” (Tapia-Ladino y Burdiles Fernández, 2009). En otras palabras, parece razonable orientar la formación para que los estudiantes sean capaces de producir y comprender textos del “saber” las disciplinas y de textos del saber “hacer”, relacionados con el mundo laboral que deberán enfrentar una vez egresados de la universidad.

En las últimas décadas se ha desarrollado un enfoque de estudios e intervención pedagógica que se ha preocupado del proceso de enseñanza aprendizaje de los discursos académicos universitarios, se trata del movimiento denominado “Escritura a través del currículo” (*Writing Across the Curriculum*) que se refiere específicamente a la atención pedagógica y curricular de la escritura que se desarrolla tanto en las asignaturas como en los programas de escritura ofrecidos desde los departamentos de lenguas. El movimiento ofrece estímulo sistemático, apoyo institucional y conocimiento educacional para aumentar la calidad de la escritura de asignaturas universitarias (Bazerman *et al.*, 2005:9). Desde esta perspectiva, se entiende entonces que la enseñanza de la producción de escritos se basa en el supuesto de que los hablantes nos alfabetizamos continuamente cada vez que ingresamos a grupos o comunidades lingüísticos particulares. Por lo tanto, desde el enfoque de la alfabetización académica, se propone la implementación de actividades de lectura, escritura y expresión oral explícitamente en el currículo de formación.

La intervención ha de considerar en la formación tareas graduadas y progresivamente más complejas. Así, un estudiante, junto con las materias de formación, aprende gradualmente el modo como se lee, se escribe y se presentan oralmente dichos contenidos en tales comunidades. En efecto, el movimiento de Escritura a través del currículo propone trabajar con los académicos, mediante la construcción curricular y la implementación de programas de perfeccionamiento; en consecuencia, se opta por una modalidad de trabajo orientada a integrar la preocupación del desarrollo de habilidades comunicativas académicas a través del currículum en el contexto de la renovación por competencias en la universidad (Tapia Lardino y Correa Pérez, 2011).

El modelo de Escritura a través del currículo se ha puesto en práctica, durante los años sesenta, en países desarrollados. Por ejemplo, en Estados Unidos, Australia y Canadá muchas universidades cuentan con centros de escritura para el desarrollo de habilidades comunicativas, para la enseñanza y el aprendizaje, y/o de desarrollo profesional docente, destinados a apoyar la producción de los textos académicos de sus estudiantes.

En tales centros, los estudiantes de pre y pos grado pueden llevar sus textos para que sean revisados y guiados por tutores expertos. Mediante un sistema de solicitud de horas, los tutores orientan a los estudiantes sobre cómo requieren hacer sus escritos y les ayudan a producir textos académicos adecuados al nivel universitario. Al mismo tiempo, los centros proporcionan apoyo y guía a los docentes que solicitan escritos en sus asignaturas. Tales apoyos se hacen efectivos en programas de perfeccionamiento o mediante la provisión de recursos como guías, rúbricas, actividades de clases, desarrollo de instrucciones, entre otros.

Siguiendo con la escritura, se ha sumado otro modelo denominado Escritura en las disciplinas (*Writing Across Disciplines*) (Bazerman *et al.*, 2005). Tal enfoque propone conocer a cabalidad un área disciplinar para definir los textos que allí se produzcan y se comprendan. La idea en la que se basa este movimiento es que las áreas epistemológicas de formación determinan las formas que adquieren los escritos (Bazerman, 1988; Berkenkotter y Huckin, 1995). En otras palabras, las áreas disciplinares de formación establecen las características de los textos y, por tanto, cuando se estudia un área del saber es necesario aprender tanto los contenidos como los modos particulares en que se vehicula dicho conocimiento. La idea de que aprender una materia también es aprender una forma

de leer y escribir ha sido explicada por Carlino (2005) cuando afirma que:

[...] aprender los contenidos de cada materia consiste en una tarea doble: apropiarse de su sistema conceptual-metodológico y también de sus prácticas discursivas características, ya que una disciplina es un espacio discursivo y retórico, tanto como conceptual (Carlino, 2005:25).

De este modo, quien estudia medicina, por ejemplo, no solo tiene que aprender las materias propias de dicha área, sino también necesita dominar el modo particular en que se escribe, se lee y se comunica oralmente dicho campo. Todo ello implica que el estudiante se apropie del discurso particular de la medicina que incluye el lenguaje técnico, textos propios del área, expresiones convencionalizadas, entre muchos otros.

En términos generales podemos puntualizar las siguientes ideas de los antecedentes teóricos señalados:

- 1) Más allá del dominio del código, leer, escribir, hablar y escuchar son habilidades sociales de la comunicación, es decir, habilidades de una naturaleza psico-socio-cognitiva.
- 2) Existen diferencias culturales entre el mundo escolar y el universitario que pueden explicar algunas de las tensiones que se producen cuando un estudiante ingresa a la educación superior; para subsanar estas diferencias, la universidad deberá encargarse de explicitarles cuáles son los modos particulares de comunicarse al interior de la institución.
- 3) En la formación universitaria es posible distinguir dos áreas principales de formación: académica y profesional. La primera está orientada a saber las materias de formación de una carrera y la segunda se focaliza a evidenciar dominio de los textos propios del ámbito laboral.
- 4) Las habilidades comunicativas son esenciales para el aprendizaje de las materias. Existe tradición investigativa y pedagógica orientada a favorecer el desarrollo de la lectura, escritura y oralidad a través del currículo y de las disciplinas en la formación universitaria.

Tanto el docente como el estudiante deben estar conscientes de que las habilidades del lenguaje suponen una competencia comunicativa donde se

debe desarrollar “la habilidad de no solo aplicar correctamente las reglas gramaticales de una lengua y formar oraciones gramaticalmente correctas, sino también de saber cuándo y dónde dichas oraciones pueden decirse y a quién” (Richards, Platt, Platt, Lahoz y Vidal, 1997:68).

Los procesos de alfabetización académica exigen al estudiante ser competente en diferentes escenarios y, específicamente, en situaciones académicas. Asimismo, la competencia comunicativa del profesional se entiende como la potencialidad que tiene el sujeto de lograr una adecuada interacción comunicativa en el ejercicio profesional de los conocimientos y de los proceso de comunicación humana, en sus principios, valores, actitudes y voluntad para desempeñarse en su profesión eficientemente. La revisión teórica acerca de lo que se entiende por alfabetización académica y las aproximaciones sobre la instalación de tal preocupación en los currículos universitarios, revela que el desarrollo de habilidades académicas es un tema vigente que exige continua atención. En adelante revisaremos el procedimiento seguido para identificar ocho iniciativas en educación superior para enfrentar la preocupación sobre el desarrollo de habilidades comunicativas académicas.

Identificación de las iniciativas

Para la selección de los sistemas de apoyo destinados a desarrollar competencias comunicativas académicas, en términos generales, se partió del supuesto de que los estudiantes que ingresan a la educación superior necesitan entrar a un proceso de alfabetización académica en el contexto de la disciplina en la que se están formando y que, por ello, las habilidades comunicativas (escritura, lectura y expresión oral) habrá que trabajarlas en y para las materias propias de su especialidad.

El método que permitió identificar los sistemas de apoyo destinados a desarrollar competencias comunicativas académicas consistió básicamente en la revisión de fuentes bibliográficas y sitios web que informan iniciativas universitarias en diferentes latitudes. La indagación permitió recoger datos sobre el grado de implementación y desarrollo de distintas propuestas en diversas instituciones de educación superior.

En el caso de la escritura, la revisión de las modalidades que asumen la apropiación del movimiento a través del currículo en la mayoría de las universidades anglosajonas revela que apoyan a sus estudiantes con:

- 1) centros de escritura o unidades que cuentan con un cuerpo de “tutores de escritura” (estudiantes de grado y/o posgrado, capacitados y supervisados), quienes reciben las consultas de los alumnos que deben desarrollar escritos académicos;
- 2) compañeros de escritura (equivalente a ayudantes de cátedra, pero su rol es discutir los borradores de los escritos de sus compañeros) en las materias que funcionan dentro de las clases donde se solicitan estas tareas; y
- 3) materias de escritura intensiva que consisten en incluir en las asignaturas universitarias el componente de enseñanza de la producción escrita, junto con el dictado de los contenidos conceptuales específicos.

Sobre escritura y lectura, se analizaron iniciativas institucionalizadas en Latinoamérica como son: Centro de Aprendizaje Redacción y Lenguas, del Instituto Tecnológico Autónomo de México; en Argentina, talleres de lectura y escritura de géneros académicos destinados a alumnos de las carreras de Educación, Filosofía, Historia y Letras de la Universidad de Buenos Aires y el Programa para el Fortalecimiento de Competencias Comunicativas, de la Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional General Pacheco; y en Colombia el Centro de Escritura Javeriano de la universidad del mismo nombre. En Chile, se revisó el portal del Programa de Lectura y Escritura Académica de la Pontificia Universidad Católica, el modelo de competencias genéricas de la Universidad Católica de Temuco y centro de acompañamiento del estudiante de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

La revisión de las iniciativas que desarrollan distintas universidades, condujo a seleccionar ocho modalidades que organizamos desde las más a las menos institucionalizadas. Entre las primeras se encuentran los programas de escritura, lectura y oralidad intensivos, los centros de apoyo pedagógico, los de aprendizaje de lectura, escritura y oralidad; los de estrategias de evaluación, los sistema de ayudantía o compañeros de escritura, lectura y comunicación oral y los recursos pedagógicos en línea.

Llamamos institucionalizados a aquellos programas que cuentan con financiamiento, espacio físico, un cuerpo académico y una legitimización interna en la universidad que le da sustentabilidad en el tiempo. Las iniciativas caracterizadas como menos institucionalizadas son los sistemas

de tutores; la pareja pedagógica y los seminarios transversales. Tales casos corresponden a iniciativas que dependen de la voluntad de grupos de académicos cuyo impacto es pobre y se caracterizan por ser vulnerables a los cambios institucionales internos.

Uno de los criterios para la selección de las iniciativas para el apoyo en la alfabetización académica relacionadas con las habilidades comunicativas se sustentó en una posición teórica que entiende el aprendizaje como la expansión del potencial de significación (Halliday, 1993) y de las diferentes actividades sociales como géneros que implican construcciones discursivas particulares (Martin y Rose, 2008), en tanto, la enseñanza de la lectura y la escritura de géneros académicos y profesionales se vuelve central en este contexto. En términos de Bajtín (1985) una nueva esfera de actividad humana propondrá, a quienes se inicien en ella, el desafío de nuevos géneros discursivos que implican un nuevo uso de la lengua, el cual ha de ser aprendido por los estudiantes. Tales ideas se sustentan en la “teoría de la actividad” de Leontiev (1981) y fueron desarrolladas por Engeström (1999) e integradas con la teoría de Vygotsky (Cole y Wertsch, 1996; Cole y Engeström, 1993), cuyos diseños de las actividades en que los estudiantes participan se describen como un sistema de acciones y operaciones que realiza el sujeto sobre el objeto y que, además, se interrelaciona con otros sujetos.

En oposición a la teoría histórico-cultural de Vygostky (Cole y Engeström, 1993; Cole y Wertsch, 1996), Leontiev (1981) considera que no son los conceptos los que unen al sujeto con la realidad que lo rodea y le determina el desarrollo de su conciencia sino, más bien, es la actividad que realiza (Talízina, 1988). Leontiev (1981) demostró que existe unidad entre la actividad exterior –la práctica– con la interior –la psíquica.

En la teoría de Leontiev (1979) cualquier acción de aprendizaje representa un microsistema de dirección que comprenderá un órgano de trabajo o parte ejecutora de la acción, un órgano de observación y la comprobación o control-regulación de la acción. El aprendizaje estará determinado por la facilidad con que se realiza la acción, el grado de automatización y el ritmo de la ejecución. Al principio, el sujeto lo hace en forma consciente pero, a medida que avanza, pasa a ser una acción inconsciente (García, Riggs y Cañizares, 2001).

A continuación describimos los ocho casos y señalamos algunas recomendaciones acerca de cómo ponerlos en práctica.

Cursos intensivos de escritura, lectura y oralidad

En el programa de formación curricular se incluyen cursos intensivos referidos a escritura, lectura y oralidad, es decir, que exclusivamente abordan el desarrollo de estas habilidades mediante prácticas sociales imbuidas de los propósitos, de los valores y de los conocimientos de quienes participan en ellas y que solo se aprenden situadamente (Artemeva, 2008). Los profesores que imparten estos cursos proveen de situaciones de aprendizaje para desarrollar las habilidades, ofrecen retroalimentación y monitorean el avance. Enseñar a escribir, a leer comprensivamente y a comunicarse en forma oral resulta en una responsabilidad compartida por todo el programa de formación, dado que se consideran estas competencias como parte integrante del recorrido formativo.

Dentro de la planificación, el docente incluye un mínimo de tareas formales de escritura, lectura y presentaciones orales para que realice el estudiante. Para lograr sus objetivos, éste debe sortear diferentes fases como la revisión de borradores bajo la guía del docente quien ofrece observaciones escritas y tutorías, organiza análisis grupales en clase y comentarios de pares, entre otros.

Implementación

- Se destina tiempo de las clases para discutir problemas de redacción, interpretación, análisis de lecturas y uso del lenguaje oral para exponer ideas o defender posturas.
- Los estudiantes participan en una o más tutorías individuales con el docente.
- La bibliografía no supera cierto número de páginas por semana para que sea posible dedicarse a la escritura o comprensión de textos con regularidad.
- Se detalla en la programación semanal las actividades en que incluyen escritura, lecturas y actividades en que se use la oralidad, además del modo como serán evaluadas.
- Los estudiantes que toman los cursos intensivos obtienen créditos que le sirven para satisfacer parte de las exigencias de la universidad.
- Los profesores a cargo de estos cursos participan en seminarios de capacitación ofrecidos por especialistas en escritura, comprensión de lectura y oralidad.

Centros de apoyo pedagógico:

centro de aprendizaje de lectura, escritura y oralidad

Es una unidad que cuenta con un cuerpo de profesionales especialistas en el desarrollo de habilidades del lenguaje, quienes reciben las consultas de los estudiantes que necesitan asesoría para elaborar sus textos o preparar presentaciones. Al mismo tiempo, apoyan a los docentes que requieren mejorar sus estrategias de enseñanza en el ámbito de la escritura, lectura y oralidad. Además, tales centros están en condiciones de diseñar y producir materiales didácticos para reforzar el proceso de enseñanza-aprendizaje de habilidades comunicativas académicas.

Implementación

- El coordinador del centro organiza un equipo de expertos en el desarrollo de competencias comunicativas académicas.
- El equipo de expertos se organiza y planifica el contenido, materiales y enseñanza de competencias comunicativas académicas.
- El centro ofrece tutorías personalizadas para los estudiantes de todos los programas de formación de la universidad con el fin de acompañarlos en el proceso de escritura, comprensión de lectura y exposición oral.
- El centro ofrece acompañamiento en todas las fases de elaboración de los materiales: desde la planeación, elaboración de borradores o ensayos y revisión final.
- Durante el desarrollo de las actividades académicas, el equipo de expertos acompaña y supervisa el trabajo de los docentes en lo referente al desarrollo de las competencias comunicativas académicas.
- Al finalizar cada periodo académico, el director y equipo de expertos se reúne para evaluar el aporte del centro y tomar decisiones sobre mejoras para periodos posteriores.
- Se realizan investigaciones acerca del impacto que las tutorías del centro produce en el logro de los objetivos académicos propuestos.

Centro de estrategias de evaluación

El centro de estrategias de evaluación está integrado por un equipo de expertos encargados de crear y recopilar diversos instrumentos que permitan generar un sistema de seguimiento y evaluación sobre el desarrollo de las

competencias comunicativas. El apoyo y supervisión que dichos expertos ejerzan sobre los docentes de cada asignatura genera cambios en las prácticas institucionalizadas para la evaluación.

Entre las tareas más importantes de este equipo se encuentra la provisión de una gran variedad de recursos para evaluar las habilidades comunicativas académicas de los estudiantes en diferentes etapas. Al mismo tiempo, el equipo utiliza técnicas de seguimiento del proceso de aprendizaje: evaluación formativa, implementa recursos para la auto-evaluación, co-evaluación y evaluación a pares o hetero-evaluación. Asimismo, involucra a evaluadores externos de otras instituciones o especialistas en el área y potenciar el papel de docente como evaluador.

Implementación

- El coordinador del centro organiza un equipo de expertos en evaluación de las competencias comunicativas académicas.
- El equipo de expertos organiza y planifica el apoyo a los demás docentes de las diferentes unidades académicas, según sus necesidades evaluativas.
- El equipo de expertos investiga, recopila y crea una serie de documentos e instrumentos de evaluación para el desarrollo de las competencias comunicativas académicas ajustadas a los requerimientos de cada programa de formación.
- Durante el desarrollo de las actividades académicas, el equipo de expertos acompaña y supervisa el trabajo de los docentes, específicamente, sobre el desarrollo de las competencias comunicativas académicas.
- Al finalizar el periodo académico, los docentes y equipo de expertos se reúne para evaluar el aporte del centro y tomar decisiones sobre mejoras para periodos posteriores.

Sistema de ayudantía o compañeros de escritura, lectura y oralidad

El programa compañeros de escritura, lectura y oralidad es un sistema donde quienes brindan apoyo son estudiantes de cursos superiores que se integran a las clases de quienes requieren de guía. Su tarea es ayudar a sus compañeros en la realización de las tareas de lectura, escritura y presentación oral de textos académicos; estas actividades se realizan en instancias y espacios propios de los estudiantes como el café o el parque. Para contactar a los compañeros de escritura el docente responsable del curso trabaja con

aquellos estudiantes que previamente demostraron mejores niveles de logro en las competencias lingüísticas académicas y que, por lo tanto, conocen los géneros académicos solicitados.

Implementación

- Entre el docente y el ayudante designado fijan un calendario de reuniones para coordinar el trabajo pedagógico.
- El ayudante recibe de parte del profesor responsable una breve capacitación sobre las características de los escritos que se espera produzcan los estudiantes en el curso y cómo ofrecer retroalimentación de los textos para que los estudiantes ajusten poco a poco el escrito al género solicitado.
- El ayudante asume las tareas de revisión de los borradores de los alumnos y los devuelve con observaciones orientadas a mejorarlos.
- El ayudante organiza tutorías individuales o a pequeños grupos de compañeros para discutir las producciones y ofrecer retroalimentación para mejorar los escritos.
- El ayudante apoya actividades de relectura y revisión de los escritos de la asignatura.

Sistema de tutores

Los tutores son estudiantes de grado y/o posgrado, seleccionados y capacitados para ayudar a otros de menor nivel educativo en sus tareas de escritura. El requisito fundamental es que estos tutores deben haber demostrado niveles superiores en las competencias lingüísticas académicas especialmente en escritura. A diferencia del sistema de compañeros, en el de tutores no se integra a las actividades del curso y el apoyo se lleva adelante fundamentalmente en espacios académicos universitarios.

Implementación

- Entre el profesor responsable y el tutor(es) fijan un calendario de reuniones para coordinar el trabajo pedagógico.
- Proveer disponibilidad horaria del tutor a los estudiantes del curso para apoyar la producción de los textos académicos en cualquiera de sus fases (planificación, textualización, revisión y/o edición) o de sus requerimientos (convenciones bibliográficas, tono del discurso, uso de tecnicismos, entre muchos otros aspectos).

- Al finalizar cada consulta, el tutor elabora una ficha con los datos del estudiante en la que describe las actividades realizadas, lo que le permite hacer seguimiento del apoyo brindado.
- El tutor tiene reuniones informativas sobre su labor con el responsable del curso para monitorear y evaluar su trabajo.
- El tutor elabora materiales para observar y guiar los trabajos relacionados con las competencias lingüísticas académicas exigidas a los estudiantes del curso.
- El tutor ayuda al estudiante a comprender los estándares de calidad exigidos a los escritos, lecturas y/o intervenciones orales que requiere evidenciar en el curso. También la tutoría puede ser en línea, para eso, los estudiantes envían sus dudas y borradores a través de las redes sociales (correo electrónico, plataformas institucionales u otros medios) y, por el mismo medio, reciben retroalimentación a sus borradores.

Recursos pedagógicos en línea

La mayoría de los centros de escritura de las universidades anglosajonas e hispanas cuentan con portales web donde ofrecen recursos para el desarrollo de competencias comunicativas académicas. Específicamente, disponen de materiales para los estudiantes y los profesores. Para los primeros, ofrecen textos modelos con el fin de que el escritor novel pueda hacer una representación de la tarea que debe enfrentar, guías analíticas para su escritura, bibliografía, servicios, entre otros. Para los académicos, las web ofrecen guías acerca de cómo incorporar las tareas de escritura al quehacer de sus asignaturas, cursos de perfeccionamiento, materiales de apoyo, pautas y rúbricas, entre otros.

Implementación

- Recabar –en las diferentes carreras universitarias– los escritos típicos o modelos que exigen para alcanzar el nivel de formación deseado.
- Disponer los textos modelos recabados (ensayos históricos, reportajes, informes de laboratorio, programaciones didácticas, entre otros) en portales web para orientar la escritura de los estudiantes.
- Incluir en la página web los indicadores o criterios con los que se evalúan o valoran los textos modelos.
- Diseñar cursos de perfeccionamiento para profesores para que orienten y guíen adecuadamente la producción de textos académicos así

como para que instalen de manera graduada y progresiva las tareas de comunicación académica en los programas de curso.

Pareja pedagógica

La pareja pedagógica está conformada por un académico especialista en una disciplina de formación y otro que es experto en el desarrollo de competencias comunicativas. Ambos trabajan de manera colaborativa con el mismo grupo de alumnos, planifican en conjunto, elaboran material y diseñan intervenciones. El docente especialista en el área de las habilidades del lenguaje realiza el seguimiento y revisión permanente del progreso de estas habilidades de sus alumnos. Se dedica básicamente a atender los requerimientos lingüísticos de la asignatura, relacionados con la escritura, comprensión de lectura y comunicación oral, orientando tanto el aprendizaje de la materia como el dominio de las convenciones lingüísticas en la que vehicula dicho conocimiento.

Implementación

- Diseño de cursos colegiados para ser realizados entre dos docentes. Tales cursos cuentan con un mayor número de horas y de créditos que uno en el que solo se aborda el contenido del curso.
- Elaborar un plan de acción con responsabilidades específicas y encuentros para la evaluación del proceso.
- Fijar entre los docentes un calendario de reuniones para coordinar el trabajo pedagógico.
- Las clases son distribuidas de tal forma que ambos docentes tienen acceso a los alumnos en distintos momentos para favorecer el aprendizaje del contenido y de la producción y comprensión de textos orales o escritos.
- Los académicos, en común acuerdo, fijan los criterios de evaluación en los que consideran la dimensión lingüística de la habilidad y el dominio del contenido.

Seminarios transversales o emergentes

Los seminarios transversales son charlas o cursos tipo taller que se dictan a los estudiantes de un nivel determinado. El objetivo de esta actividad es reforzar el desarrollo de alguna competencia comunicativa, se trata de instancias breves de capacitación que se realizan al inicio o al final de cada

periodo académico. Los temas que se tratan están referidos a contenidos problemáticos cuyo alcance es transversal o interdisciplinar. Por ejemplo, la redacción de ensayos o de informes de investigación, la comunicación oral, o estrategias para la comprensión de textos.

Implementación

- La unidad académica responsable de la capacitación pedagógica de los estudiantes identifica sus dificultades en relación con la habilidad lingüística que se necesita reforzar y contacta a un académico o equipo interno o externo para la realización del seminario transversal.
- El académico experto o equipo responsable programa y planifica el desarrollo del seminario al inicio o cierre del periodo académico.
- Durante el seminario los estudiantes participan activamente para desarrollar la habilidad comunicativa identificada.
- Con el fin de reforzar el aprendizaje, el experto o el equipo realiza una evaluación para evaluar el nivel alcanzado.
- El experto envía las evaluaciones a cada participante e informa los resultados al equipo responsable.
- Finalmente, los docentes y el equipo responsable se reúnen para evaluar el seminario.

Comentarios finales

Existen diferencias culturales entre el mundo escolar y el universitario, hecho que explica las tensiones que se producen cuando un estudiante ingresa a la educación superior. Para subsanar estas diferencias, la universidad deberá encargarse de explicitar a sus alumnos cuáles son los modos particulares de comunicarse al interior de tal institución.

Los discursos académicos forman parte de los especializados que se caracterizan por abordar temas que requieren conocimientos previos, presentar características lingüístico-discursivas complejas, léxico técnico y formas altamente convencionalizadas.

En algunos países europeos y latinoamericanos existen instituciones que han tomado conciencia sobre la importancia de generar espacios de aprendizaje y desarrollo de las competencias comunicativas. Éstos han incorporado cambios e innovaciones en todo orden: mejoras en infraestructura, formación de equipos de profesores especialistas en lenguaje, asignación del rol de tutores, etcétera.

Programas de escritura, lectura y oralidad intensivos, incorporados en el currículum de cada carrera, la creación de centros de apoyo pedagógico con especialistas y expertos y los sistemas de ayudantías han sido instalados al interior de las instituciones educativas como reales mecanismos orientados al desarrollo de las competencias comunicativas de sus estudiantes.

Tanto la revisión de la bibliografía como de las páginas web revelan que las iniciativas para hacerse cargo del desarrollo de habilidades comunicativas en educación superior están vigentes y son necesarias. Las distintas experiencias reportadas revelan que la instalación de experiencias institucionales son lentas y comienzan frecuentemente a partir del diagnóstico de pequeños grupos de académicos y estudiantes que gestionan tales iniciativas al interior de las universidades (Westphal-Johnson y Fitzpatrick, 2002).

En Chile la experiencia reportada por Ávila Reyes *et al.* (2013) revela una experiencia exitosa en la que las preocupaciones de pequeños grupos de académicos que perseveran en el tiempo y que encuentran condiciones adecuadas, logran institucionalizar un programa para enfrentar debidamente el desarrollo de habilidades comunicativas académicas.

Los sistemas de apoyo analizados y descritos en esta investigación consideran ocho iniciativas que nos parecen posibles de replicar porque promueven actividades cuyas acciones están siempre dirigidas a un objeto material o ideal como es el logro de las capacidades comunicativas (Talízina, 1988) y dichas acciones se convierten en actividades cuando el estudiante tiene un motivo para su aprendizaje y la posibilidad de interrelacionarse con otros (Cole y Engeström, 1993). Los estudiantes son guiados por medio de una “base orientadora” que, en un plano práctico, se elabora considerando elementos como los recursos disponibles, la orientación y guía del docente o del tutor, la disponibilidad de tiempo, etc. Además, las propuestas pueden llegar a conformar estrategias pedagógicas orientadas a combinar el área académica y el área profesional mediante el desarrollo de las competencias comunicativas. El área académica, referida a los saberes propios de las materias de formación de una carrera universitaria y la profesional, que se focaliza hacia evidenciar el dominio de los textos propios del ámbito laboral.

Los programas de escritura, lectura y oralidad intensivos, los centros de apoyo pedagógico de lectura, escritura y oralidad; los de estrategias de evaluación y los sistema de ayudantía o compañeros de escritura, lectura y comunicación oral han sido clasificados como los más institucionalizados;

en cambio, la pareja pedagógica, las tutorías, los apoyos en línea y los seminarios transversales, si bien han sido iniciativas exitosas o experiencias de innovación pedagógica adecuados para el logro de los objetivos de aprendizaje y el desarrollo de las competencias comunicativas, no siempre han sido reconocidas o aceptadas como mecanismos propios de la institución.

En conclusión, para garantizar el desarrollo de las competencias, las instituciones de educación superior requieren fomentar, al interior de las carreras, sistemas de apoyo, seguimiento y evaluación de las competencias comunicativas.

En conjunto con lo anterior y tal como lo señala Carlino (2013) se requiere analizar los diversos modos de enseñar para lograr una alfabetización académica que posibilite a los estudiantes a acceder a una escritura, lectura y oralidad académicas que cada disciplina requiere, también el cómo se producen las interacciones entre profesores y alumnos para que propicien el trabajo con los distintos textos que deban producir o leer a lo largo de su carrera y finalmente, hacer estudios de tipo lingüístico y etnográfico sobre los diversos discursos propios de cada especialidad o disciplina. Tratar de cubrir estas necesidades implica asumir, con mayor seriedad y profesionalismo, la tarea de alcanzar el desarrollo de las competencias y de aprendizajes de nivel superior en los estudiantes.

Referencias

- Arnoux, Elvira; Alvarado, M.; Balmayor, E.; Di Stefano, M.; Pereira, C. y Silvestri, A. (1998). *Talleres de lectura y escritura*, Buenos Aires: Eudeba.
- Arnoux, Elvira; Borsinger, Ann; Carlino, Paula; Di Stefano, Mariana; Pereira, Cecilia y Silvestri, Adriana (2004). “La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado”, *Revista de la Maestría en Salud Pública*, vol. 2, núm. 3, pp. 1-16.
- Arnoux, Elvira; Di Stefano, Mariana y Pereira, Cecilia (2002a). *La lectura y la escritura en la universidad*, Buenos Aires: Eudeba.
- Arnoux, Elvira; Nogueira, Sylvia y Silvestri, Adriana (2002b). “La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos”, *Revista signos*, vol. 35, núms. 51-52, pp. 129-148.
- Artemeva, Natasha (2008). “Toward a unified social theory of genre learning”, *Journal of Business and Technical Communication*, vol. 22, núm. 2, pp. 160-185.
- Ávila Reyes, Natalia; González-Álvarez, Paula y Peñaloza Castillo, Christian (2013). “Creación de un programa de escritura en una universidad chilena: estrategias para promover un cambio institucional”, *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 18, núm. 57, pp. 537-560.

- Bajtín, Mijail (1985). *Estética de la creación verbal*, Ciudad de México: Siglo XXI editores.
- Bazerman, Charles (1988). *Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science*, Wisconsin: University of Wisconsin/ Press Madison.
- Bazerman, Charles; Little, Joseph; Chavkin, T.; Fouquette, D.; Bethel, L. y Garufis, J. (2005). "Writing across the curriculum (Reference Guides to Rhetoric and Composition)", West Lafayette, IN: Parlor Press / WAC Clearinghouse.
- Becerra, Natalia (1999). "¿Cómo generar la función epistémica del texto escrito en el aula escolar?", *Revista Latinoamericana de lectura*, vol. 20, núm. 1, pp. 14-21.
- Berkenkotter, Carol y Huckin, Thomas N. (1995). *Genre knowledge in disciplinary communication: Cognition/culture/power*, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bono, Adriana y Barrera, S de (1998). "Los estudiantes universitarios como productores de textos. Una experiencia de docencia compartida", *Lectura y Vida*, vol. 19, núm. 4, pp. 13-20.
- Cardona, E. N. (2015). "Expectativas sobre la escritura en la educación superior: el caso de un proyecto colombiano interinstitucional", *Enunciación*, vol. 19, núm. 1, pp. 10-25.
- Carlino, Paula (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, Paula (2013). "Alfabetización académica diez años después", *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 18, núm. 57, pp. 355-381.
- Cassany, Daniel (2005). *Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad*, ponencia presentada en el Congreso Nacional Cátedra Unesco para la lectura y la escritura, Universidad de Concepción.
- Cole, Michael y Engeström, Yrjö (1993). "A cultural-historical approach to distributed cognition", *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*, pp. 1-46.
- Cole, Michael y Wertsch, James V. (1996). "Beyond the individual-social antinomy in discussions of Piaget and Vygotsky", *Human development*, vol. 39, núm. 5, pp. 250-256.
- Concha, Soledad; Hernández, Carolina; del Río, Francisca; Romo, Francisca y Andrade, Lorena (2013). "Reflexión pedagógica en base a casos y dominio de lenguaje académico en estudiantes de cuarto año de pedagogía en educación básica", *Calidad en la educación*, núm. Chartier, Roger y Cavallo, Guglielmo (1998). "Historia de la lectura en el mundo occidental", Madrid: Santillana-Taurus.
- Engeström, Yrjö (1999). "Activity theory and individual and social transformation", *Perspectives on activity theory*, pp. 19-38.
- García, A.; Riggs, E. y Cañizares, R. (2001). "Metacognición: punto de ignición del lector estratégico", *Lectura y vida*, núm. 3, pp. 28-35.
- González, F.; Rivera, M.; Galindo, M. y Grandón, O. (2009). "Representaciones sociales sobre comprensión y producción de textos en alumnos de la carrera de Pedagogía en Lenguaje y comunicación de la Universidad de Antofagasta en Chile y de la Carrera de licenciatura en Lingüística y literatura de la Universidad de Sonora en México", Hermosillo: Editorial Universidad de Sonora.
- Halliday, Michael A. K. (1993). "Towards a language-based theory of learning", *Linguistics and education*, vol. 5, núm. 2, pp.93-116.

- Harvey, Ana María y Muñoz, Daniel (2006). "El género informe y sus representaciones en el discurso de los académicos", *Estudios filológicos*, núm. 41, pp. 95-114.
- Jarpa, Marcela y Salas, Millaray (2011). "Representaciones sociales del género académico. Ensayo en la licenciatura en historia", *Boletín de Lingüística*, vol. 23, núms. 35-36, pp. 81-100.
- Leontiev, A. (1979). *La comunicación pedagógica*, Moscú: Znanie.
- Leontiev, A. (1981). *Actividad, conciencia, personalidad*, La Habana: Pueblo y Educación.
- Martin, James R. y Rose, David (2008). *Genre relations: Mapping culture*, Reino Unido: Equinox.
- McCornick, Lucy (1997). *Didáctica de la escritura*, Buenos Aires: Aique grupo editor.
- Montes, R. M.; Aguilera, J. E. C. y Fernández, E. R. (2010). *Evaluación de la expresión oral*, en Jornades de Xarxes d'Investigació en Docència Universitària: noves titulacions i canvi universitari (pp. 548-558). Universidad de Alicante.
- Murray, Donald (1997). *The Craft of revision*, EUA: H.B. College publisher.
- Núñez; Espejo y Harvey (2005). "Estudio exploratorio acerca de la conceptualización del informe escrito en el ámbito académico", en A. M. Harvey (comp.), *En torno al Discurso. Contribuciones de América Latina*, pp. 135-148.
- Ortiz Casallas, Elsa María (2011). "La escritura académica universitaria: estado del arte/ College Academic Writing: State of the Art", *Íkala*, vol. 16, núm. 2, pp. 17-41.
- Oyanedel, M. (2004). *Secuencias descriptivas en informes escritos de estudiantes universitarios*, ponencia presentada en el III Encuentro Nacional de Análisis del Discurso, 28.
- Parodi, Giovanni (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*, Valparaíso, Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Parodi, Giovanni (2010). *Lingüística de corpus: de la teoría a la empiria*, Ciudad de México: Iberoamericana.
- Pereira, Cecilia y Di Stefano, Mariana (2007). "El taller de escritura en posgrado: Representaciones sociales e interacción entre pares", *Revista signos*, vol. 40, núm. 64, pp. 405-430.
- Pey, R. y Chauriye, S. (2011). *El sistema de créditos transferibles (SCT) y los desafíos de la innovación y armonización curricular en la formación de pregrado*, trabajo presentado en el seminario internacional Chile. http://pregrado.ufro.cl/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=37&Itemid
- REDUAI (2012). Bases del estudio de Titulación Oportuna de las universidades del estado de Chile. Informe de Titulación Oportuna Universidades del Estado de Chile, Santiago, Red de Unidades de Análisis Institucional Universidades del Estado de Chile.
- Richards, Jack C.; Platt, John T.; Platt, Heidi; Lahoz, Carmen y Vidal, Carmen (1997). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*, Ciudad de México: Ariel.
- Romero Loaiza, Fernando (1998a). "Voces e inscripciones de las oralidades y las escrituras", *Revista de Ciencias Humanas*, vol. 5, núm. 13, pp. 45-54.
- SIES (2010). "Iniciativas de retención de estudiantes en educación superior", *Calidad en la Educación*, vol. 33, núm. 2, pp. 15-62.

- Talízina, N. (1988). "Teoría de la formación por etapas de las acciones mentales", *Psicología de la enseñanza*, Moscú: Progreso, pp. 57-101.
- Tapia-Ladino, Mónica y Burdiles Fernández, Gina (2009). "Una caracterización del género informe escrito", *Letras*, vol. 51, núm. 78, pp. 17-49.
- Tapia-Ladino, Mónica y Correa Pérez, Roxanna (2011). "Desarrollo de habilidades comunicativas a través del currículo en la formación universitaria: propuesta de aplicación desde las disciplinas", *Revista investigaciones en educación*, vol. 11, núm. 1, pp. 21-40.
- Tapia-Ladino, Mónica y Silva Madariaga, Verónica (2010). "Mejorando la calidad de los escritos: una experiencia pedagógica universitaria en el ámbito de la escritura en las disciplinas", *Folios*, núm. 31, pp. 91-104.
- Tapia-Ladino, Mónica; Burdiles, Gina y Arancibia, Beatriz (2003). "Aplicación de una pauta diseñada para evaluar informes académicos universitarios", *Signos*, vol. 36, núm. 54, pp. 249-257.
- Westphal-Johnson, Nancy y Fitzpatrick, Mary Anne (2002). "The role of communication and writing intensive courses in general education: A five year case study of the University of Wisconsin-Madison", *The Journal of General Education*, vol. 51, núm. 2, pp. 73-102.
- Zavala, Virginia (2009). "¿Quién está diciendo eso?: literacidad académica, identidad y poder en la educación superior", *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*, Ciudad de México: Siglo XXI, pp. 348-363.

Artículo recibido: 19 de agosto de 2015

Dictaminado: 27 de enero de 2016

Segunda versión: 26 de febrero de 2016

Aceptado: 29 de febrero de 2016