

Victoria Yolanda
Villaseñor López*

Enseñar a escribir en la universidad: la literacidad académica como trabajo docente situado

Dossier

Resumen

El artículo presenta una intervención didáctica desarrollada con un grupo de estudiantes universitarios con el propósito de fortalecer sus prácticas de lectura y escritura académicas, particularmente la comprensión profunda, la paráfrasis, la identificación de tesis y la construcción de textos argumentativos. A lo largo del semestre, se trabajó con diversos géneros y actividades que permitieron observar cómo las/los estudiantes se aproximaban a la lectura analítica y cómo reconstruían las ideas de los textos para integrarlas en sus propias producciones. El estudio describe el diseño de la intervención, el contexto institucional y las características del grupo, así como los procedimientos utilizados para producir y analizar los datos derivados de sus escritos. El análisis de las producciones, de las notas docentes y de las reescrituras sucesivas permitió identificar avances, tensiones y desplazamientos en la forma en que las/los estudiantes organizaron sus ideas, precisaron conceptos y desarrollaron argumentos. Asimismo, se resalta el papel central del trabajo docente en la enseñanza de la escritura académica, entendida como una práctica situada que exige decisiones pedagógicas constantes, acompañamiento sostenido y mediaciones específicas. Los resultados muestran que la literacidad académica no puede asumirse como un conjunto de

* Profesora-investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional, México. Es doctora en Antropología, maestra en Lingüística y miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Su línea de investigación se centra en literacidad académica, didáctica de la lengua y enseñanza del español. Participa en proyectos educativos orientados a una enseñanza del lenguaje crítica y situada. Filiación: Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México, México. Correo electrónico: vlopez@g.upn.mx. Orcid: 0009-0000-7829-9186

Trabajo docente

habilidades previas, sino como un proceso formativo que se construye mediante lectura, diálogo, orientación y reescritura. El artículo concluye señalando la importancia de reconocer institucionalmente la enseñanza de la escritura como dimensión fundamental del currículo universitario y del trabajo docente contemporáneo.

Palabras Clave

Acompañamiento docente • escritura argumentativa • lectura y escritura en la universidad • literacidad académica • prácticas de aula

Teaching writing in the university: academic literacy as situated teaching work

Abstract

This article presents a didactic intervention carried out with a group of university students aimed at strengthening their academic reading and writing practices, particularly deep comprehension, paraphrasing, thesis identification, and the construction of argumentative texts. Throughout the semester, different genres and classroom activities were used to examine how students approached analytical reading and how they reconstructed ideas from the texts in order to integrate them into their own writing. The study describes the design of the intervention, the institutional context, the characteristics of the group, and the procedures used to produce and analyze the data derived from their written work. The analysis of the students' texts, the instructor's field notes, and the successive rewritings made it possible to identify progress, tensions, and shifts in the ways students organized their ideas, refined concepts, and developed arguments. The findings also highlight the central role of teaching work in academic writing instruction, understood as a situated practice that requires continuous pedagogical decision-making, sustained support, and specific mediations. Results indicate that academic literacy cannot be assumed as a set of pre-existing skills but rather as a formative process built through reading, dialogue, guidance, and rewriting. The article concludes by emphasizing the need for institutions to recognize academic writing instruction as a fundamental dimension of the university curriculum and of contemporary teaching work.

Keywords

Academic literacy • argumentative writing • classroom practices • teacher support • university reading and writing

Introducción

En la universidad suele asumirse que los estudiantes “ya saben leer y escribir”, como si estas prácticas fueran adquisiciones previas y estables, ajenas al trabajo de enseñar y desarticuladas de los procesos de formación disciplinar. Sin embargo, múltiples investigaciones han mostrado lo contrario: las prácticas lectoras y escritoras de los estudiantes no son automáticas, ni homogéneas, ni suficientes para sostener la participación en la cultura académica universitaria (Benvegnú *et al.*, 2001, p. 1; Carlino, 2005, p. 14; Lea y Street, 1998). Esta tensión entre lo que se espera y lo que realmente se ha enseñado sitúa al docente frente a un problema estructural: ¿cómo acompañar a los estudiantes en la apropiación de los géneros discursivos que sostienen el pensamiento académico? ¿Cómo intervenir en las prácticas de lectura y escritura sin que ello implique “corregir trabajos”, sino más bien habilitar modos de pensar?

La experiencia que aquí se analiza nace justamente de esa pregunta: ¿qué ocurre cuando una docente decide asumir explícitamente la enseñanza de la escritura argumentativa como parte de su práctica profesional? A lo largo de un semestre, con un grupo de estudiantes de 7° semestre de la licenciatura en pedagogía en sus tramos finales, se desarrolló un proceso de intervención que permitió observar que la escritura no puede enseñarse como un conjunto de técnicas, sino como un proceso de decisiones situadas, mediaciones, devoluciones y diálogos que configuran el trabajo docente en sentido profundo (Davini, 2015, p. 78).

Desde mi práctica como docente-investigadora, este artículo propone una lectura ensayística, es decir, una narrativa analítica que recupera la voz y las decisiones de la enseñante como elementos centrales de la investigación, la cual busca iluminar aquello que, en el trabajo docente, se pone en juego cuando se enseña a escribir: la relación con el saber disciplinar, la lectura minuciosa de las producciones de los estudiantes, el

acompañamiento para sortear sus dificultades, la selección de géneros, la negociación del tiempo institucional y la construcción de una relación más consciente con la propia escritura y la construcción y aplicación del conocimiento disciplinar.

La literacidad académica como práctica social y como trabajo docente

Las aportaciones de los Nuevos Estudios de Literacidad Académica (Lea y Street, 1998; Lillis, 2001) permiten comprender que la escritura no es una habilidad neutra, ni un requisito escolar, sino una práctica social situada que implica participar en formas específicas de conocimiento, identidades lectoras y modos de circulación del saber. Escribir en la universidad es aprender a habitar un lenguaje disciplinar que no siempre resulta transparente y que requiere ser enseñado de manera explícita. En este sentido, Carlino (2005, pp. 26-28) insistió en que la escritura es condición y herramienta del aprendizaje; no solo “acompaña” al pensamiento, sino que lo produce, lo orienta y lo despliega.

En mi experiencia, este enfoque ha permitido comprender que enseñar a escribir constituye una dimensión sustantiva del trabajo docente universitario, aunque no siempre reconocida institucionalmente. Como señala Davini (2015, pp. 84-90), la formación en la práctica implica acompañar la construcción del saber en situaciones concretas, allí donde los estudiantes se enfrentan al texto académico como territorio desconocido. Esa práctica no se limita a “explicar contenidos”, sino que implica interpretar, seleccionar estrategias, identificar obstáculos, diseñar mediaciones y sostener procesos de lectura y escritura que rara vez se desarrollan por sí solos.

Desde esta perspectiva, la intervención que aquí se expone no puede ser entendida como la simple aplicación de una “secuencia didáctica”, sino como un espacio donde la docente actúa como mediadora entre los estudiantes y la cultura escrita de su campo disciplinar. Tal como se ha argumentado por diferentes autores, la enseñanza de la escritura implica un proceso que articula la planeación, la textualización y la revisión, y que busca que los estudiantes se apropien gradualmente de los recursos discursivos necesarios para comprender y producir conocimiento especializado (Caldera, 2003; Carlino, 2005, p. 50; Villaseñor López,

2017). Enseñar a escribir, así entendido este proceso, es habilitar a los estudiantes para apropiarse del conocimiento, no para repetirlo.

Marco metodológico

Enfoque de investigación

La experiencia que presento en este artículo se desarrolló como parte de mi práctica docente en un seminario de elección optativa, el cual forma parte de los créditos obligatorios del séptimo semestre de la Licenciatura en Pedagogía. Desde el inicio del semestre, asumí la enseñanza de la lectura y la escritura académica como un eje explícito y transversal de mi práctica docente, no como un complemento, sino como una dimensión constitutiva de la formación disciplinar de las y los estudiantes. Esta decisión respondió a una preocupación histórica en el grupo: muchas y muchos expresaban sentirse inseguras/os al escribir textos académicos, especialmente cuando se trataba de argumentar, sintetizar, parafrasear o utilizar la voz propia frente a textos especializados.

La intervención tomó forma dentro del aula regular, en el marco de este seminario con valor curricular obligatorio, y no como un taller adicional. Esto implicó trabajar con las condiciones reales del espacio institucional: número de horas asignadas, tiempos acotados para la lectura en clase, diferencias en los ritmos de aprendizaje y una amplia diversidad de trayectorias lectoras y escritoras entre las y los estudiantes. El grupo estaba conformado por aproximadamente treinta estudiantes, la mayoría mujeres, provenientes de distintos contextos socioculturales y con experiencias dispares en lectura y escritura académicas previas. Esta diversidad permitió observar cómo las prácticas de literacidad no son homogéneas y cómo el acompañamiento docente debía ajustarse a las necesidades de cada subgrupo.

La intervención se desarrolló a lo largo de todo el semestre, articulando actividades de lectura, discusión oral y producción escrita. No se trató de aplicar una secuencia rígida, sino de acompañar a las y los estudiantes en el proceso de apropiación gradual de prácticas de lectura profunda, de análisis y de escritura argumentativa. En este sentido, la metodología adoptada fue eminentemente situada: las decisiones

se tomaban en función de lo que ocurría en clase, de las dificultades que se observaban en los textos que entregaban, de las dudas que surgían en las discusiones y de la manera en que cada actividad habilitaba –o no– los avances esperados.

Como parte del proceso, generé diversos registros que permitieron documentar lo que iba ocurriendo: notas de clase, observaciones sobre las intervenciones orales de las y los estudiantes, borradores sucesivos de sus textos (resúmenes, paráfrasis, análisis y argumentaciones), así como intercambios en los que ellas y ellos narraban cómo estaban entendiendo las tareas. Todos estos materiales constituyeron la base del análisis que aquí presento. No pedí a las y los estudiantes que “produjeran datos”; más bien sus textos y comentarios emergieron naturalmente de las actividades regulares del curso.

El enfoque metodológico, por tanto, se sostiene en la idea de que la práctica docente es un espacio privilegiado para comprender cómo se construye la literacidad académica. En lugar de observar desde afuera, la investigación se desarrolló desde dentro, al calor de la relación docente-estudiantes, donde cada avance, tropiezo o duda abría la posibilidad de reflexionar sobre los procesos que estaban en juego. Esta posición situada me permitió no solo acompañar los aprendizajes, sino también mirar mi propio trabajo y reconocer cómo mis decisiones –qué textos elegir, cómo presentar una estrategia de lectura, cómo retroalimentar un borrador– moldeaban el proceso formativo.

Por último, este enfoque permitió observar la complejidad de enseñar a escribir en la universidad: las tensiones entre lo que se espera institucionalmente y lo que realmente saben hacer las y los estudiantes; los tiempos curriculares que rara vez alcanzan; la necesidad de diseñar mediaciones específicas; y el trabajo cuidadoso de lectura y relectura de sus textos, que exige una dedicación que suele quedar invisibilizada. Es desde esta mirada situada y reflexiva que se analiza la intervención presentada en las siguientes secciones.

Contexto institucional y características del grupo participante

Como bien se menciona anteriormente, la intervención se llevó a cabo en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco (Ciudad de México, México), en

un seminario obligatorio del séptimo semestre de la Licenciatura en Pedagogía. El trabajo se desarrolló dentro del aula regular y en el marco de las condiciones institucionales que caracterizan a la universidad: grupos numerosos, tiempos curriculares ajustados y dinámicas académicas que suelen dar por sentadas las prácticas de lectura y escritura, aun cuando las/los estudiantes continúan expresando dificultades para comprender textos especializados, sintetizar ideas o sostener una postura argumentada.

El grupo estaba conformado por alrededor de treinta estudiantes, en su mayoría mujeres, muchas de ellas primeras integrantes de sus familias en cursar estudios universitarios y esta diversidad se reflejaba no solo en las trayectorias escolares previas, sino también en la relación que tenían con la cultura escrita: algunas/os habían desarrollado una práctica lectora constante, mientras que otras/os manifestaban sentirse inseguras/os frente a los textos académicos, particularmente en tareas de resumen, paráfrasis y argumentación. A lo largo del semestre, estas diferencias se hicieron visibles en sus producciones: desde quienes podían identificar rápidamente la tesis de un texto hasta quienes todavía confundían ideas principales con ejemplos o detalles.

Otra característica del grupo era la marcada heterogeneidad en los ritmos de trabajo. Mientras algunas/os estudiantes avanzaban con soltura en actividades de lectura profunda, otras/os requerían acompañamiento cercano para reconstruir conceptos o precisar inferencias. Esta diversidad obligó a generar distintas mediaciones, desde explicaciones adicionales hasta ejercicios de lectura en voz alta o pausas para revisar en conjunto la estructura de un párrafo. Como suele ocurrir en la docencia universitaria, el aula no era un espacio homogéneo, sino un entramado de saberes previos, expectativas formativas y experiencias desiguales con la lectura y la escritura.

Un elemento particularmente relevante del contexto fue el nivel de familiaridad de las/los estudiantes con los géneros académicos. Aunque la mayoría había elaborado trabajos escolares durante la carrera, varias/os expresaban que no sabían “cómo empezar un texto”, “cómo justificar una tesis” o “cómo integrar bibliografía sin copiarla”. Estas inquietudes no eran menores: en los primeros ejercicios, muchas de sus producciones mostraban dificultades para delimitar ideas, establecer relaciones

lógicas o reconocer la diferencia entre “explicar” y “argumentar”. Estas observaciones no señalaban carencias individuales, sino la necesidad de acompañamiento sistemático para apropiarse de géneros que rara vez se enseñan de manera explícita.

El contexto también estuvo marcado por las condiciones institucionales que atraviesan la labor docente: tiempos reducidos para trabajar borradores, necesidad de equilibrar contenidos disciplinares con prácticas de lectura y escritura, y la presión de cumplir con los programas en un semestre que, de por sí, avanza rápidamente. En este escenario, la intervención no se presentó como un proyecto aislado, sino como una manera de resignificar el curso, integrando la escritura como parte central del aprendizaje disciplinar.

Este marco institucional y la composición del grupo tuvieron un efecto directo en el desarrollo de la intervención. La diversidad de trayectorias, los distintos grados de seguridad en la escritura y las desigualdades en el acceso previo a la lectura académica configuraron un espacio donde la docencia exigió sensibilidad, flexibilidad y una lectura constante de las necesidades del grupo. Al mismo tiempo, estas características permitieron observar con claridad cómo se van construyendo –o interrumpiendo– los procesos de literacidad académica en la formación universitaria, así como la importancia de que el trabajo docente asuma un papel explícito en su acompañamiento.

Diseño general de la intervención

Dicha intervención se diseñó a lo largo de un semestre completo, integrando la lectura, la oralidad y la escritura como prácticas articuladas que permitieran a las/los estudiantes apropiarse de los géneros académicos propios de su formación como pedagogas y pedagogos. El trabajo no se organizó como un proyecto paralelo al curso, sino como el eje que estructuró las actividades semanales, de modo que cada sesión combinaba momentos de estudio conceptual, intercambio oral y producción escrita.

El diseño se sostuvo en un principio fundamental: para aprender a escribir en clave académica, las/los estudiantes necesitan experiencias guiadas que permitan comprender cómo se organizan las ideas, cómo se justifica una postura, cómo se

integran fuentes y cómo se construyen argumentos. Por ello, la intervención se organizó de manera procesual, permitiendo avances graduales que respondieran a las necesidades reales del grupo.

El primer momento del semestre se dedicó a explorar las representaciones de las/los estudiantes sobre sus propias prácticas de lectura y escritura. Este punto de partida permitió dimensionar la distancia entre lo que las/los estudiantes pensaban que “sabían hacer” y lo que realmente realizaban al enfrentarse a un texto académico. A partir de sus primeras producciones –resúmenes, notas, intentos de explicación oral– fue posible detectar dificultades que después orientarían el diseño de las actividades: confusión entre ideas principales y secundarias, tendencia a copiar fragmentos sin reelaboración, ausencia de tesis al argumentar, poca precisión conceptual y dificultades para articular ideas con cohesión.

Con base en estas observaciones iniciales, la intervención se estructuró en torno a distintos géneros de trabajo que fueron apareciendo de manera estratégica a lo largo del semestre: el resumen, la paráfrasis, la toma de notas, la lectura analítica y, finalmente, la escritura argumentativa. Cada género se abordó no como un producto aislado, sino como una herramienta que aportaba algo distinto al proceso de comprensión: el resumen ayudaba a reconstruir la macroestructura del texto tomando en cuenta que para van Dijk (1983), retomado por Pérez Grajales (2006, p. 83), la macroestructura “es la representación abstracta de la estructura global del significado de un texto”; la paráfrasis, a apropiarse del significado; la toma de notas, a organizar información; y la argumentación, a posicionarse críticamente frente a un problema.

A medida que avanzaba el semestre, el diseño de la intervención incorporó momentos de lectura en común, discusiones guiadas, explicaciones conceptuales y ejercicios de reescritura. Estos momentos permitieron que el aula se convirtiera en un espacio donde las/los estudiantes podían ensayar ideas, expresar dudas, revisar sus textos con la docente y con sus compañeras/os, y descubrir, a través de la práctica, qué significa leer y escribir de manera más consciente.

Un rasgo central del diseño fue la retroalimentación constante. Cada texto entregado por las/los estudiantes –tanto los primeros intentos de resumen como los borradores de argumentación– recibió comentarios específicos orientados a mostrar qué habían logrado y qué necesitaba fortalecerse. Estas devoluciones no se limitaron

a marcar errores, sino que buscaron abrir rutas de mejora, modelar estrategias de lectura y escritura, y acompañar la toma de decisiones, por ejemplo, al delimitar una tesis, seleccionar ejemplos o reformular un argumento.

El diseño también implicó tomar decisiones situadas en función del ritmo real del grupo. Cuando quedó claro que la paráfrasis generaba inseguridad –como se evidencia en las producciones donde las/los estudiantes expresaban temor de “alejarse demasiado” del texto– la intervención se ajustó para dedicar más tiempo a explicar qué significa apropiarse de una idea sin repetirla literalmente. De modo similar, cuando aparecieron problemas recurrentes en el uso de conectores o en la cohesión entre párrafos, se incorporaron momentos de análisis de fragmentos, ejercicios breves y reescrituras guiadas.

En síntesis, el diseño de la intervención se construyó desde la práctica docente y en diálogo con las necesidades concretas de las/los estudiantes. No fue una secuencia predeterminada, sino un proceso vivo en el que cada actividad abrió preguntas, ajustes y nuevas decisiones. Este carácter situado permitió que la enseñanza de la escritura funcionara como un entramado de mediaciones que habilitaron que las/los estudiantes avanzaran en sus modos de leer, comprender y argumentar, mientras la docente sostenía el proceso mediante orientación cercana, análisis cuidadoso de los textos y acompañamiento continuo.

Producción de datos para el análisis

Los datos que sustentan este estudio emergieron de manera natural del trabajo cotidiano en el aula. No se solicitó a las/los estudiantes que “generaran datos” con fines de investigación; más bien, el análisis se construyó a partir de las actividades que realizaron como parte del proceso formativo. Esto permitió observar cómo se desarrollaban sus prácticas lectoras y escritoras en situaciones reales de aprendizaje, sin procedimientos artificiales ni tareas fuera del contexto del curso.

A lo largo del semestre, las/los estudiantes produjeron distintos tipos de textos, cada uno vinculado con una finalidad específica del proceso de enseñanza. Estos materiales incluyeron resúmenes, paráfrasis, anotaciones de lectura, ejercicios de

identificación de tesis, fragmentos de análisis y, hacia el final, borradores y versiones revisadas de textos argumentativos. Cada uno de estos géneros aportó información sobre distintos aspectos del proceso: comprensión de la macroestructura, apropiación conceptual, organización de ideas, uso de evidencia, construcción de tesis, manejo de conectores y relación entre las partes del texto.

Además de los productos escritos, las discusiones orales en clase generaron información relevante para comprender cómo las/los estudiantes interpretaban las consignas, qué dificultades verbalizaban, cómo explicaban sus decisiones y qué estrategias utilizaban para sostener una postura o reconstruir un concepto. Estas intervenciones se registraron mediante notas de clase que permitían recuperar ejemplos significativos, preguntas frecuentes y observaciones espontáneas que ellas y ellos hacían sobre sus propios procesos de lectura y escritura. En varios momentos, las/los estudiantes expresaron abiertamente que sentían inseguridad para interpretar un texto académico, que no sabían “por dónde empezar” un resumen o que temían modificar demasiado las palabras del autor al intentar una paráfrasis. Estas expresiones resultaron valiosas para comprender la relación que mantenían con la cultura escrita universitaria.

Los borradores de los textos argumentativos constituyeron una fuente especialmente rica para el análisis, pues recogían las decisiones que tomaban las/los estudiantes en distintos momentos del proceso de escritura. Muchos de estos borradores mostraron intentos iniciales por formular una tesis, así como dudas al seleccionar argumentos o al organizar el texto de manera coherente. Las versiones revisadas, por su parte, permitieron observar cómo incorporaban las devoluciones ofrecidas en clase, cómo reorganizaban párrafos, cómo ajustaban el uso de citas y cómo iban ganando mayor claridad en la exposición de sus ideas.

La producción de datos incluyó también mis propias notas docentes, en las que registraba observaciones sobre los avances y dificultades del grupo, así como los motivos por los cuales tomaba ciertas decisiones didácticas. Estas notas no se utilizaron para evaluar a las/los estudiantes, sino para comprender cómo se configuraba el proceso y qué aspectos requerían mayor mediación. De este modo, las notas funcionaron como un espacio reflexivo que me permitió articular lo que ocurría en clase con el análisis posterior de las producciones escritas.

Todos los materiales se mantuvieron identificados de manera anónima, preservando la confidencialidad del estudiantado. Los ejemplos incluidos en el artículo –como los fragmentos de Magali, Viridiana u Omar– se utilizaron únicamente con fines analíticos y se seleccionaron porque ilustran avances, tensiones o formas de comprender el texto académico que se observaron en todo el grupo.

En conjunto, estos materiales permiten reconstruir un proceso complejo donde la lectura, la escritura, la argumentación y la mediación docente se entrelazan. Lejos de tratarse de “evidencias aisladas”, los datos producidos reflejan un proceso vivo de formación que se desarrolló en interacción constante entre las/los estudiantes, la docente y los textos académicos trabajados en el curso.

Procedimientos de análisis

El análisis de la intervención se llevó a cabo de manera paralela y posterior al trabajo en el aula, articulando una lectura cuidadosa de los textos producidos por las/los estudiantes con las notas docentes registradas durante el semestre. Este proceso no se desarrolló como una sistematización mecánica, sino como un ejercicio interpretativo que buscaba comprender qué avances, tensiones y transformaciones se hacían visibles en sus prácticas de lectura y escritura, y cómo estas se vinculaban con las mediaciones pedagógicas realizadas en clase.

El primer paso del análisis consistió en revisar los textos elaborados en las etapas iniciales del curso: resúmenes, ejercicios de identificación de tesis y primeras aproximaciones a la paráfrasis. Estos materiales permitieron observar cómo las/los estudiantes reconstruían la información de los textos académicos que leían, qué elementos identificaban como centrales, cómo organizaban las ideas y qué distancia mantenían con el material original. En varios casos fue evidente que las/los estudiantes tendían a copiar fragmentos completos o a reproducir frases sin reelaboración conceptual, lo cual revelaba dificultades tanto de comprensión como de apropiación discursiva. Estas observaciones orientaron el trabajo pedagógico posterior, pero también constituyeron un insumo fundamental para interpretar el proceso formativo.

Posteriormente, el análisis se concentró en las producciones vinculadas con la secuencia de Santamaría (2003): fragmentos de debate inicial, reflexiones escritas, análisis de textos y primeros ensayos de argumentación. Estos materiales permitieron reconstruir cómo las/los estudiantes empezaban a delimitar tesis, a seleccionar razones relevantes y a vincular sus ideas con los textos de estudio. En esta etapa, el análisis se centró especialmente en la estructura de las producciones: cómo se abrían los textos, cómo se desarrollaban las ideas principales, qué uso se hacía de los conectores y cómo se integraban ejemplos o citas para sustentar una postura. Este análisis permitió identificar patrones compartidos: dificultades para organizar los párrafos, tendencia a acumular ideas sin jerarquización y falta de claridad al distinguir entre explicación y argumentación.

Los borradores intermedios y finales de los textos argumentativos constituyeron el núcleo del análisis interpretativo. La revisión de las versiones iniciales permitió identificar tensiones frecuentes, como la formulación de tesis demasiado generales, la presencia de argumentos que no estaban articulados con la postura central o la incorporación de ejemplos que no cumplían una función clara en el texto. A su vez, las reescrituras mostraron cómo las/los estudiantes iban integrando las devoluciones proporcionadas en clase, cómo reformulaban párrafos, cómo precisaban conceptos y cómo ajustaban el uso de conectores para lograr mayor cohesión. Estos cambios no se analizaron como “correcciones”, sino como desplazamientos que daban cuenta de un proceso de aprendizaje más profundo.

Las notas docentes –registradas después de clases particularmente significativas o tras revisar conjuntos de textos– también formaron parte del análisis. Estas notas permitieron comprender qué decisiones pedagógicas se tomaban en función de lo que ocurría en el aula, cuáles eran las dificultades recurrentes del grupo, qué preguntas surgían con mayor frecuencia y cómo respondían las/los estudiantes a los distintos tipos de mediación. Este material resultó clave para interpretar la intervención no solo desde el punto de vista del aprendizaje estudiantil, sino también desde el trabajo docente que la hizo posible.

En conjunto, el análisis se desarrolló como un proceso iterativo: leer los textos, contrastarlos con otros escritos del mismo género, revisar las notas de clase, identificar patrones, buscar excepciones y volver a los textos con nuevas preguntas. Este

procedimiento permitió construir una mirada integral del proceso formativo, donde la lectura, la escritura y la mediación docente se entrelazan para dar sentido a la experiencia de literacidad académica en el aula universitaria.

El rol docente como categoría de análisis

A lo largo del proceso, el trabajo docente se convirtió en un elemento central para comprender cómo las/los estudiantes se aproximaban a la lectura y la escritura académica. Desde el inicio del semestre, asumí el acompañamiento de manera explícita, lo que implicó tomar una serie de decisiones situadas que orientaron tanto el ritmo de la intervención como los modos en que cada estudiante podía avanzar. Este rol no se limitó a explicar contenidos, sino que incluyó la lectura minuciosa de los textos producidos, la selección de actividades, la organización de momentos de discusión y la elaboración de devoluciones cuidadosas que permitieran a las/los estudiantes reconocer qué habían logrado y qué necesitaba fortalecerse.

La revisión de sus producciones evidenció la importancia de la mediación docente como una práctica que articula múltiples tareas: identificar dificultades comunes, analizar fragmentos representativos, modelar estrategias de lectura, proponer formas alternativas de organizar un párrafo, sugerir conectores o señalar la necesidad de precisar una tesis. Estas intervenciones, aunque a veces breves, tenían un efecto directo en la forma en que las/los estudiantes reelaboraban sus textos y podían avanzar en la construcción de una postura argumentada.

El rol docente también se hizo visible en la gestión del tiempo y en la selección de los géneros trabajados. Las decisiones sobre cuándo detenerse en una actividad, cuándo dedicar más sesiones a la paráfrasis o cuándo introducir la escritura de la tesis no fueron arbitrarias, sino respuestas a lo que iba ocurriendo en el aula. En varios momentos, por ejemplo, fue necesario retroceder para revisar colectivamente la estructura de los textos o dedicar más tiempo a la lectura profunda, especialmente cuando las/los estudiantes expresaban dudas sobre el significado de los conceptos o la relación entre las ideas.

Del mismo modo, las devoluciones escritas y orales funcionaron como un espacio de diálogo pedagógico en el que las/los estudiantes podían comprender

por qué un argumento no era suficiente, qué elementos faltaban para sostener su postura o cómo reorganizar el texto para mejorar la coherencia. Esta interacción constante permitió construir un proceso de acompañamiento que, más allá de señalar errores, buscó ofrecer herramientas para que cada estudiante pudiera leer y escribir con mayor autonomía.

En suma, el análisis del rol docente permitió reconocer que la enseñanza de la escritura implica un trabajo que no siempre es visible en las instituciones: tiempo dedicado a leer cada borrador, energía invertida en interpretar lo que el/la estudiante quiso decir, sensibilidad para identificar avances sutiles y capacidad para ajustar las estrategias según lo que el grupo requiere. Comprender esta dimensión fue clave para interpretar la intervención no solo como un proceso de aprendizaje estudiantil, sino también como una práctica docente compleja que se desarrolla en condiciones reales, con márgenes de maniobra acotados y con la necesidad permanente de tomar decisiones en situación.

La intervención: lectura, escritura y argumentación en diálogo

La secuencia didáctica adoptada se apoyó en Santamaría (2003), quien concibe la escritura argumentativa como un proceso articulado en cuatro fases: actuación, reflexión, análisis y generalización. Sin embargo, más que seguir un esquema lineal, la intervención funcionó como un espacio flexible donde los estudiantes pudieron experimentar con la palabra oral y escrita, explorar sus dudas, revisar sus textos y transitar gradualmente hacia la construcción de argumentos.

La etapa que Santamaría (2003, p. 111) denomina simplemente como *reflexión*, la cual toma como referencia el enfoque basado en el contenido, permitió trabajar conceptos clave: tesis, argumentos, contraargumentos y estructura textual. Para ello, nos servimos también de algunas nociones del artículo de Milian (2003, pp. 161-177) y de la noción de macroestructura de van Dijk (1983), referentes que se utilizaron como herramientas de análisis y estrategias de lectura profunda que abarca varios roles (Makhoulouf Akl, 2016, p. 169): de mera decodificación al análisis y la lectura crítica, invitando a los y las estudiantes a comprender que escribir es organizar

y reorganizar el pensamiento. En este punto, el resumen se convirtió en un género estratégico: siguiendo a Milian (2003), se trabajó como una práctica que exige identificar la lógica del texto y formularla de manera concisa. Lejos de ser un ejercicio mecánico, el resumen permitió a los estudiantes reconstruir la arquitectura conceptual de los textos de estudio.

En la fase de análisis y escritura se abordaron las dificultades más frecuentes: el uso de conectores, la cohesión, la puntuación y, especialmente, la paráfrasis. Como señala Pérez Grajales (2006, p. 83), comprender un texto implica inferir, relacionar y reconfigurar significados; por ello, la paráfrasis no puede reducirse a “cambiar palabras”, sino que exige un nivel profundo de apropiación conceptual. Varios estudiantes señalaron que sentían temor de “alejarse demasiado” del texto original, miedo que revela la fragilidad de su relación con el discurso académico. Aquí, nuevamente, el trabajo docente se hizo imprescindible: explicar, reescribir con ellas y ellos, mostrar alternativas, acompañar la búsqueda de la voz propia.

La fase de generalización llevó a los/las estudiantes a revisar y reconstruir sus textos argumentativos. Las pautas de evaluación, como sugiere Santamaría (2003, p. 121), concebidas no como instrumento de control, sino como herramienta de lectura crítica permitieron que los estudiantes se leyeran entre sí como autores en formación. Este momento resultó particularmente significativo, pues, como señalan Alliaud y Antelo (2011, pp. 81-100), el trabajo docente también consiste en generar condiciones para que el/la estudiante pueda verse a sí mismo/a como sujeto del discurso.

Lo que dicen los textos de los estudiantes sobre la práctica docente

El análisis de las producciones estudiantiles reveló tensiones y desplazamientos fundamentales. Los y las estudiantes avanzaron de una lectura superficial a una lectura más estratégica, en consonancia con los estudios sobre diversidad textual y niveles de estructuración del discurso (Castillo, 2006). Aprendieron a identificar ideas principales y secundarias, a jerarquizar información y a reorganizarla según una lógica argumentativa.

El trabajo con la paráfrasis mostró avances pero también fragilidades, indicando que la comprensión lectora es un proceso que requiere tiempo, acompañamiento y lectura guiada. Asimismo, la incorporación de citas textuales permitió discutir cuestiones éticas vinculadas al plagio y la propiedad intelectual, mostrando que la alfabetización académica no es solo lingüística, sino también ética y política (Zavala, 2008).

La escritura final de los textos argumentativos mostró que una parte del grupo logró construir tesis claras, articular razones consistentes y anticipar objeciones. Sin embargo, las dificultades persistentes evidencian que la enseñanza de la escritura debe ser transversal y continua, no una experiencia aislada. Como reconocen Benvegnú *et al.* (2001), la universidad necesita integrar la lectura y la escritura como prácticas formativas estructurales.

Conclusiones: la escritura como oficio docente

La experiencia desarrollada a lo largo del semestre permitió confirmar que enseñar a escribir en la universidad es un proceso complejo, situado y profundamente vinculado con el trabajo docente. La intervención mostró que la lectura y la escritura académica no pueden asumirse como habilidades previas ni como capacidades automáticas de las/los estudiantes, aun cuando ya se encuentran en etapas avanzadas de su formación. Por el contrario, constituyen prácticas que requieren acompañamiento constante, mediaciones específicas y una presencia docente que favorezca la comprensión, la apropiación conceptual y la construcción gradual de una voz propia en el ámbito académico.

A partir del análisis de las producciones de las/los estudiantes, fue evidente que el desarrollo de la literacidad académica no sigue una progresión lineal. El grupo transitó por avances y retrocesos, momentos de claridad y de duda, y situaciones en las que fue necesario replantear estrategias, volver a explicar conceptos o dedicar más tiempo a ciertos géneros. El trabajo con el resumen, la paráfrasis y la identificación de tesis mostró que muchas de las dificultades no recaían únicamente en escribir, sino también en leer de manera analítica y en comprender la lógica interna

de los textos. Esta constatación reafirma que la escritura académica es inseparable de la lectura, y que ambas deben enseñarse en diálogo permanente.

La escritura argumentativa, por su parte, reveló tensiones importantes en el proceso formativo. Formular una tesis, sostenerla con razones pertinentes, seleccionar ejemplos adecuados, anticipar objeciones y organizar un texto con cohesión son tareas que requieren tiempo, orientación, revisiones y oportunidades de reescritura. Los borradores intermedios permitieron observar cómo las/los estudiantes pasaban de posturas generales o intuitivas a argumentos más precisos y razonados. Esa evolución solo fue posible cuando se generaron condiciones para experimentar, equivocarse, recibir retroalimentación y volver a escribir, lo cual confirma que la argumentación es una práctica que se construye, no una habilidad espontánea.

El análisis también permitió comprender con mayor profundidad el papel del trabajo docente en la enseñanza de la escritura. A lo largo de la intervención, mi labor implicó leer cada texto con atención, identificar avances aunque fueran sutiles, reconocer dificultades específicas, ajustar la secuencia de actividades y sostener un diálogo pedagógico en el que las/los estudiantes pudieran comprender por qué sus decisiones de escritura eran significativas. Este proceso evidenció que enseñar a escribir implica un tipo de trabajo que suele permanecer invisibilizado en la universidad: tiempo de lectura fuera del aula, energía cognitiva y emocional para acompañar las dudas del grupo, flexibilidad para adaptar estrategias y sensibilidad para comprender cómo cada estudiante se relaciona con la palabra escrita.

Del mismo modo la intervención mostró que las condiciones institucionales no siempre favorecen el trabajo sostenido que requiere la literacidad académica: los tiempos curriculares ajustados, la presión por cubrir contenidos y la idea extendida de que “las/los estudiantes ya saben escribir” limitan el espacio para procesos más pausados y reflexivos. Por ello, una parte central de estas conclusiones apunta a la necesidad de que las instituciones reconozcan formalmente la lectura y la escritura como prácticas formativas y como dimensiones centrales del currículo universitario, no como tareas accesorias o transversales sin tiempo asignado.

Por otra parte, la experiencia permitió constatar que cuando la escritura se convierte en un trabajo compartido entre la docente y las/los estudiantes –cuando se acompaña, se orienta y se dialoga desde una postura ética y pedagógica– las

posibilidades de aprendizaje se amplían significativamente. Las/los estudiantes desarrollan no solo mayor claridad conceptual y mejor organización textual, sino también una relación más consciente con sus propias prácticas, con lo que leen y con lo que escriben. En este sentido, la literacidad académica no debe entenderse como un requisito previo para cursar la universidad, sino como una construcción colectiva que forma parte esencial de la formación disciplinar.

Para concluir, esta intervención mostró que la enseñanza de la escritura en la universidad es una práctica docente compleja, artesanal y situada, que requiere tanto de estrategias didácticas como de decisiones sensibles a las trayectorias y necesidades del grupo, así como también reveló que, cuando se generan condiciones institucionales y pedagógicas para sostener este trabajo, las/los estudiantes pueden avanzar en la construcción de una voz propia, en la comprensión profunda de los textos y en el desarrollo de la argumentación como forma de pensamiento. Reconocer y fortalecer esta dimensión del trabajo docente es fundamental para garantizar procesos formativos más equitativos, más conscientes y más acordes con las exigencias de la cultura académica contemporánea.

Referencias

- Alliaud, A. y Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio: Enseñanza, pedagogía y formación* (primera edición). Aique. https://www.academia.edu/43518368/Alliaud_A_Antello_E_2011_Los_gajes_del_oficio_ense%C3%B1anza_pedagog%C3%ADa_y_formaci%C3%B3n
- Benvegnú, M. A., Galaburri, M. L., Pasquale, R. y Dorrnoro, M. I. (2001). ¿Por qué ocuparse de la lectura y de la escritura en la universidad? En *Jornadas de Intercambio de Experiencias sobre la Lectura y la Escritura como Prácticas Académicas Universitarias*. Universidad Nacional de Luján.
- Caldera, R. (2003). El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. *Educere*, 6(20), 363-368.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Fondo de Cultura Económica. https://www.fapyd.unr.edu.ar/wp-content/uploads/2017/08/Curso-Introductorio_Escribir-leer-y-aprender-en-la-universidad-Paula-Carlino.pdf

- Castillo, L. C. (2006). La diversidad textual. Niveles de los textos escritos. En *Plan de Nivelación Académica. Lenguaje*. Convenio Universidad del Valle-Alcaldía de Santiago de Cali.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós. <https://es.scribd.com/document/463324457/La-Formacion-en-La-Practica-Docente-Davini-Libro-Completo>
- Lea, M. R. y Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>
- Lillis, T. (2001). *Student Writing: Access, Regulation, Desire*. Routledge.
- Makhlouf Akl, C. (2016). Estrategias de lectura con estudiantes universitarios: Reflexiones, propuestas y materiales didácticos. En F. P. Ortega Cortez y V. Y. Villaseñor López (coords.), *Leer y escribir en educación superior: Reflexiones, experiencias y propuestas* (pp. 177-206). Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Milian, M. (2003). Textos expositivos: El resumen. En A. Camps (comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (pp. 161-177). Graó.
- Pérez Grajales, H. (2006). La comprensión lectora. En H. Pérez Grajales (ed.), *Comprensión y producción de textos* (pp. 75-90). Magisterio. <https://books.google.com.co/books?id=YKw5naeVXhIC&printsec=copyright#v=onepage&q&f=false>
- Santamaría, J. (2003). Escribir textos argumentativos: Una secuencia didáctica. En A. Camps (comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (pp. 111-126). Graó.
- Van Dijk, T. A. (1983). *La ciencia del texto*. Paidós Comunicación. https://www.academia.edu/58891019/La_ciencia_del_texto_Teun_A_van_Oijk
- Villaseñor López, V. Y. (2017). Estrategias y recursos de escritura académica en la universidad. En *Memoria electrónica del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. <https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0537.pdf>
- Zavala, V. (2008). La literacidad como práctica social: Nuevos estudios y perspectivas en el Perú. En V. Zavala y M. López (eds.), *Prácticas y representaciones de la literacidad en América Latina* (pp. 15-39). CISEPA-Pontificia Universidad Católica del Perú.

Recepción: 28/01/2026

Aceptación: 02/03/2026