

Estado de la publicación: El preprint ha sido publicado como artículo en una revista  
DOI del artículo publicado: <https://doi.org/10.1590/1678-460x202339456233>

# Escritura Académica ¿Un factor de exclusión en los procesos de formación posgradual?

Martha Lucía Garzón Osorio, Tatiana Salazar Marín, Martha Cecilia Arbeláez Gómez

<https://doi.org/10.1590/1678-460x202256233>

Enviado en: 2022-06-29

Postado en: 2022-06-29 (versión 1)

(AAAA-MM-DD)



<https://doi.org/10.1590/1678-460x202256233>

## **Escritura Académica ¿Un factor de exclusión en los procesos de formación posgradual? Academic Writing: an exclusion factor in postgraduate training processes?**

Martha Lucía Garzón Osorio<sup>1</sup>  
Tatiana Salazar Marín<sup>2</sup>  
Martha Cecilia Arbeláez Gómez<sup>3</sup>

### **Resumen**

La escritura académica cumple una función central en la producción y difusión del conocimiento, propósito fundamental en la formación posgraduada. El artículo da cuenta de uno de los casos estudiados, como parte de una investigación más amplia, cuyo objetivo fue comprender las transformaciones en la escritura académica de estudiantes de posgrado de tres regiones colombianas. En este estudio de caso múltiple, particularmente, este caso tuvo el propósito de comprender las transformaciones en la escritura de un contexto intercultural, conformado por 18 estudiantes, siete de los cuales pertenecen a un pueblo indígena colombiano. Se tomaron las producciones escritas elaboradas al iniciar y finalizar el posgrado, para ser analizadas desde las categorías: *Locutor/Enunciador*, *Interlocutor/Enunciatario*, *Tema/ Lo Enunciado*, *Superestructura* y *Macro/Microestructura*, fundamentadas en la perspectiva discursiva interactiva de Martínez et al. (2004). Los resultados ponen en evidencia que, pese a las transformaciones positivas de todos los escritos, aún persisten dificultades, especialmente en los estudiantes indígenas, asunto que puede ser factor de exclusión dentro de las comunidades académicas y que invita a reflexionar sobre nuevas formas de asumir la alfabetización académica en contextos interculturales.

Palabras claves: escritura académica; formación posgradual; interculturalidad; estudiantes indígenas.

<sup>1</sup> Magíster en Educación. Docente asociada. docente Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira -UTP- Colombia. <https://orcid.org/0000-0002-4827-4372>. E-mail: [malucia@utp.edu.co](mailto:malucia@utp.edu.co)

<sup>2</sup> Magíster en Educación. Docente Auxiliar. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira -UTP- Colombia. <https://orcid.org/0000-0002-4380-1540>. E-mail: [tasalazar@utp.edu.co](mailto:tasalazar@utp.edu.co)

<sup>3</sup> Doctora en Psicología de la Educación. Docente titular. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira -UTP- Colombia. <https://orcid.org/0000-0001-9527-0158> E-mail: [marthace@utp.edu.co](mailto:marthace@utp.edu.co)

## **Abstract**

Academic writing plays a central role in the production and dissemination of knowledge, which is the fundamental purpose in postgraduate training. The article is about one of the studied cases, as part of a broader investigation, whose objective was to understand the transformations in the academic writing of postgraduate students from three Colombian regions. This particular multiple case study had the purpose of understanding the transformations in the writing of an intercultural context, made up of 18 students, seven of them belonging to a Colombian indigenous town. The written productions elaborated at the beginning and end of the postgraduate course were taken, which were analyzed from the categories: Speaker/Enunciator, Interlocutor/Enunciator, Topic/The Statement, Superstructure and Macro/Microstructure, based on the interactive discursive perspective of Martinez et al. (2004). The results show that despite the positive transformations of all the writings, difficulties still persist, especially in indigenous students, an issue that can be a factor of exclusion within academic communities and that invites us to reflect on new ways of assuming the academic literacy in intercultural contexts.

Keywords: academic writing, postgraduate training, interculturality, indigenous students.

## **1. Introducción**

El lenguaje constituye un instrumento para el intercambio social, la construcción de ciudadanía, la apropiación de saberes escolares y el acceso al conocimiento en diferentes contextos y niveles académicos. Sin embargo, en los procesos de enseñanza, orientados desde la perspectiva tradicional, se reduce a un objeto de estudio centrado en la estructura de los enunciados lingüísticos (Pérez y Rincón, 2013; Fregoso, 2008), lo cual limita los procesos de lectura y escritura a productos, con énfasis en la aplicación de reglas gramaticales que, como lo refieren Herrenkohl y Wertsch (1999), no garantizan el dominio del lenguaje por parte de quien lo usa.

Para esta investigación, la lectura y la escritura se conciben como procesos determinantes en el desarrollo de la cultura y de la ciencia, pues representan prácticas primordiales en la formación profesional que permiten participar en la sociedad de la información y el

conocimiento (Morles, 2004). Por ello, los escenarios académicos, deberían procurar el desarrollo de competencias en comprensión y producción textual.

No obstante, como plantean Márquez *et al.* (2010), si bien la formación en el nivel elemental, medio y de pregrado facilita estrategias básicas para el aprendizaje de la lectura y la escritura, estos procesos no han sido concebidos como formas de participación en la construcción de conocimientos; ni como prácticas sociales que permiten acceder al mundo; y apropiar conceptos y teorías, en el ámbito académico. Por el contrario, la enseñanza de la lectura y la escritura se ha centrado en prácticas descontextualizadas y carentes de propósitos reales, hecho que, como lo señalan los autores, incide en las problemáticas que a futuro se presentan en la escritura académica (Castelló, 2000).

De hecho, Fadda (2012) y Carlino (2013) plantean que la complejidad de la escritura académica redundante en las falencias de los estudiantes de posgrado para fundamentar sus planteamientos, determinar la estructura discursiva de los géneros escritos, ajustar las ideas al rigor de la lógica investigativa y a las condiciones de la discursividad propia del campo disciplinar, e incluso para producir uno de los textos más exigidos, el argumentativo. Como afirman Bañales *et al.* (2015), su producción se ve limitada por las dificultades para entender las tareas y preguntas vinculadas a la argumentación disciplinar, reconocer las características de los argumentos en el ámbito académico, así como para planificar, redactar y revisar las producciones.

Aunado a lo anterior, y en el caso particular del contexto objeto de la investigación, las falencias que presentan los docentes indígenas, estudiantes de posgrado, en relación con el establecimiento de las características y propósitos que revisten la escritura académica y las diversas tipologías textuales, así como las dificultades para el reconocimiento de los modos de organización discursiva, y el manejo de los aspectos microestructurales, afectan su comprensión y producción escrita. Al respecto, Ruíz (2016) y Cárdenas (2018), exponen que los maestros indígenas se ven limitados para comprender y producir textos con cohesión y coherencia en una segunda lengua, pues su adquisición representa dificultades que afectan su acceso al saber disciplinar, por lo cual un alto porcentaje no logra culminar exitosamente su formación. Posiblemente, estas limitaciones son producto de las condiciones de desigualdad

que experimentan (García, 2014), así como de las prácticas de enseñanza que desconocen la diversidad lingüística y la contextual.

Este contexto intercultural conduce a preguntarse sobre las transformaciones que genera la formación posgraduada en la escritura académica y, en este marco, qué tanto los seminarios, la elaboración de un proyecto, el acompañamiento de los asesores, la lectura y presentación de ensayos, posibilitan dichas transformaciones. Para responder estos interrogantes, se realiza el análisis de los textos de los estudiantes, desde la perspectiva discursiva interactiva propuesta por Martínez (2004, 2006, 2013), sustentada, a su vez, en la teoría de enunciación de Bajtin (1998), Ducrot (1988) y Benveniste (1976), además de los postulados de Van Dijk (1992), en relación con la estructura semántica de los textos.

Desde estas posturas, se reconoce que un escrito crea un escenario discursivo en el que se ponen a funcionar fuerzas enunciativas entre los sujetos que intervienen en él:

Locutor/Enunciador, Interlocutor/Enunciatario y Tema/Lo Enunciado. En este marco, el Enunciador corresponde a la imagen de locutor que, a través de la forma y el contenido, se presenta en un enunciado particular; por lo que éste “establecerá relaciones jerárquicas particulares y de proximidad o lejanía entre él y el enunciador, entre el Enunciador y el Tercero (o Lo Enunciado); lo mismo hará con respecto al Enunciatario: Informar o ser informado, seducir o ser seducido, convencer o ser convencido” (Martínez; 2006, p. 42).

El Enunciatario corresponde a la interrelación que existe entre el Locutor/Enunciador y un Interlocutor/Enunciatario de quien se espera una respuesta, es decir, la voz responsable del texto asume una actitud predictiva que le permite reconocer la imagen de su lector (voz corresponsable) a partir de sus intereses, necesidades y cultura, entre otros factores, y así convertirlo en aliado, testigo u oponente.

Lo Enunciado corresponde a “una evaluación social que se establece entre el Locutor con respecto a su Enunciador (punto de vista) y de éste en relación con el acontecimiento u opinión expresada. En esta interrelación social se presenta una imagen que se acaricia, se respeta, se iguala o por el contrario se rebaja” (Martínez; 2006, p. 42).

Para la autora, la Situación de Enunciación contiene las interrelaciones evaluativas sociales que se establecen entre los protagonistas que intervienen en el enunciado, relaciones que, implícitas o explícitas en el texto, permiten inferir el contrato social de habla existente entre ellos y el tipo de situación en el que se inscribe el texto, lo cual se da gracias al léxico, la complejidad de las construcciones sintácticas y la capacidad semántica, además por la organización global del escrito y la profundidad del tema.

Desde esta perspectiva, se plantea que un texto escrito es interactivo, puesto que la situación de enunciación determina su estructura, por ello se recurre al análisis de las estructuras semánticas propuestas por Van Dijk (1992), es decir, superestructura y macroestructura, en las cuales se organiza el contenido global del texto. La Superestructura representa el modo como se organiza la información de un escrito, esto es, la forma textual convencional para cada género discursivo y la Macroestructura constituye la estructura semántica del conjunto del texto en relación con el desarrollo de las ideas que le dan significado al discurso.

## **2. Metodología**

La investigación opta por un estudio de caso simple de corte cualitativo, el cual hace parte de un estudio de caso múltiple, realizado con ocho cohortes de un posgrado en educación, en tres regiones colombianas.

El estudio de caso, de acuerdo con Stake (2005), permite realizar un análisis exhaustivo de un fenómeno en particular, con características propias y manifiesto en un contexto de la vida real. Este tipo de estudio se considera pertinente porque posibilita hacer un análisis profundo de la escritura de textos argumentativos, teniendo en cuenta el contexto intercultural en el que se genera, para comprender las transformaciones que acaecen durante el proceso de formación posgradual.

Para este caso, la unidad de trabajo está conformada por un corpus de 36 ensayos producidos por 18 estudiantes de una cohorte del posgrado, en la región Guajira (*Caso dos Guajira*). Dentro de las áreas de formación, 15 de ellos poseen títulos en diferentes licenciaturas, dos en ingeniería y uno en administración de empresas.

De estos estudiantes, siete pertenecen a la etnia Wayuu, mayor pueblo indígena de Colombia, ubicado en el norte del país. Esta etnia se caracteriza por ser predominantemente oral, su lengua materna es el wayunaiki, y su educación propia se rige por el proyecto etnoeducativo ANAA AKUA'IPA, que privilegia la educación en su lengua materna y la conservación de su cultura. Maestros en ejercicio de centros etnoeducativos rurales, que atienden a estudiantes wayuu y median la enseñanza tanto en wayunaiki (lengua materna) como en castellano (segunda lengua).

Los 11 estudiantes restantes son alijunas (término empleado por los Wayuu para denominar a aquellas personas que no pertenecen a su grupo étnico), dentro de los cuales se encuentra población afrodescendiente y mestiza, su lengua materna es el castellano y su formación se concentra en el sistema educativo tradicional, occidental. Son maestros de instituciones públicas urbanas del Departamento de La Guajira.

Todos los participantes realizaron una producción textual de dos ensayos, uno antes de iniciar el posgrado (requisito de ingreso: 18 ensayos) y otro al culminar el posgrado (cuatro semestres después: 18 ensayos) a partir de la misma consigna: “argumentar su posición respecto a la relación entre investigación y prácticas de enseñanza”. Las categorías y sus componentes fueron analizadas a partir de preguntas orientadoras, como se relacionan en la tabla 1.

**Tabla 1** — Categorías de Análisis

Categorías	Componentes	Preguntas para el análisis de las categorías en los ensayos	Descripción y Criterios de valoración
Locutor / Enunciador	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Voces elocutivas</li> <li>● Posicionamiento Teórico</li> <li>● Argumentos de autoridad</li> <li>● Normas de citación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● ¿Se posiciona el autor como un docente que sabe de investigación y prácticas educativas?</li> <li>● ¿Se evidencia una intención argumentativa académica?</li> </ul>	

Interlocutor /Enunciario	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Corrección y reescritura</li> <li>● Información comprensible y detallada</li> <li>● Ayudas al lector</li> <li>● Léxico esperado para el interlocutor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● ¿Se reconoce la presencia de un interlocutor en el texto?</li> <li>● ¿El nivel de formalidad del texto hace pensar que el locutor ha tenido en cuenta al lector de su texto?</li> </ul>	<p>Una vez revisado cada ensayo, en una rejilla se transcribieron ejemplos que daban cuenta del componente y su análisis para responder a las preguntas orientadoras.</p> <p>Adicionalmente, se puntuó cada componente de la siguiente manera:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Si el componente está presente sin dificultades se puntúa con 1.</li> <li>● Si el componente está ausente o presente con dificultades se puntúa con 0.</li> </ul>
Tema/Lo Enunciado	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Tema</li> <li>● Léxico especializado</li> <li>● Modo de organización</li> <li>● Imagen construida de lo tercero</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● ¿Se identifica un contenido o dominio específico en el texto?</li> <li>● ¿El contenido se ajusta a la consigna de escritura?</li> <li>● ¿Se privilegia la tonalidad apreciativa Racional?</li> </ul>	
Superestructura	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Título con tesis</li> <li>● Introducción</li> <li>● Tesis</li> <li>● Desarrollo argumentativo</li> <li>● Conclusión</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● ¿Se identifica la organización superestructural de un ensayo?</li> </ul>	
Macroestructura/ Microestructura	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Ideas principales y secundarias</li> <li>● Progresión temática</li> <li>● Cohesión léxica y gramatical</li> <li>● Signos de puntuación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● ¿Se evidencia una organización jerárquica y progresiva de las ideas?</li> <li>● ¿Se hace uso de elementos de cohesión léxico-gramatical y signos de puntuación?</li> </ul>	

Fuente: Arbeláez et al., (2021)

Para la recolección de información se utilizó como instrumento una rejilla de valoración (asignación de puntaje a cada componente) y descripción de la producción de textos argumentativos, en los dos momentos (antes de iniciar el posgrado y al finalizar el mismo). Esta rejilla fue validada mediante triangulación de expertos. Así, cada texto del corpus (ensayos) fue analizado y valorado por dos investigadores con formación posgraduada y experiencia en didáctica del lenguaje. Una vez cada evaluador diligenció la rejilla de los



ensayos, se estableció un consenso a modo de conjueces, de lo cual resultó una sola evaluación por ensayo. A modo de ilustración se presenta la valoración y descripción de uno de los componentes de la categoría Locutor/Enunciador:

**Tabla 2** — Ejemplo rejilla de evaluación

Ensayo inicial - Estudiante 7					
Categoría y pregunta	Componente	Valoración		Ejemplos del texto	Respuesta a las preguntas y análisis
		Si	No		
Locutor / Enunciador ¿Se posiciona el autor como un docente que sabe de investigación y prácticas educativas?	Voces elocutivas		0	En <u>nuestra labor diaria como docente</u> en el aula de clase con los niños y niñas, <u>nos damos</u> cuenta del proceso de aprendizaje ... Al concluir esta investigación, <u>el docente debe</u> iniciar el proceso de aprendizaje de sus niños, de acuerdo a su diagnóstico o evaluación, para obtener los objetivos propuestos de los niños. <u>Con este aporte fortalecemos</u> la formación...	En el texto se presenta un uso inconsistente de voces elocutivas: transita de la primera a la tercera persona en todo el discurso.

Fuente: Elaboración propia

### 3. Resultados

A continuación, se presentan las transformaciones evidenciadas en la producción de textos argumentativos de los estudiantes pertenecientes al *Caso 2 Guajira*, para lo cual se refieren sus avances, dificultades y persistencias en cada una de las categorías. Si bien, el énfasis está en el análisis cualitativo, la valoración de cada componente permite no solo visualizar los cambios, sino también complementar el análisis respecto a las transformaciones ocurridas en cada grupo (Wayuu y alijunas).

La tabla 3 da cuenta de la valoración de los 36 textos de los participantes (ensayo inicial y ensayo final). Los resultados se obtienen de promediar las valoraciones de los componentes de cada categoría en dos momentos: antes (P.I) y al finalizar el posgrado (PF), para

determinar los avances (A) del total de estudiantes. Además, los datos se discriminan por la procedencia étnica de los estudiantes: wayuu (7 estudiantes) y alijunas (11 estudiantes).

**Tabla 3** — Desempeño General Categorías

Categoría	Total estudiantes (18)			Estudiantes wayuu (7)			Estudiantes alijunas (11)		
	P.I	P.F	A	P.I	P.F	A	P.I	P.F	A
Locutor/Enunciador	11%	62%	51%	11%	43%	32%	14%	75%	61%
Interlocutor/Enunciatorio	21%	65%	44%	14%	43%	29%	23%	77%	54%
Tema/ Lo Enunciado	11%	68%	57%	4%	46%	42%	16%	82%	66%
Superestructura	20%	59%	39%	17%	49%	32%	20%	62%	42%
Macro/microestructura	17%	34%	17%	14%	14%	0%	18%	39%	21%

Fuente: Elaboración propia<sup>1</sup>

Como muestra la tabla, tanto los estudiantes wayuu como los alijunas evidencian las mayores transformaciones en la categoría *Tema/Lo Enunciado* y las menores en la *Macro/microestructura*.

Lo anterior indica que los estudiantes en su producción final logran desarrollar el tema de acuerdo con la consigna dada, para lo cual privilegian un modo de organización argumentativo, además un registro del lenguaje propio de la escritura académica, que permite construir una imagen objetiva del enunciado. Sin embargo, en la categoría Macro/microestructura persisten dificultades para la producción de textos argumentativos con coherencia y cohesión (construcción de párrafos, progresión, cohesión léxico-gramatical y signos de puntuación). Es de anotar que dichas cuestiones representan mayor dificultad para los estudiantes indígenas, situación que es similar en las categorías objeto de análisis abordadas a continuación.

<sup>1</sup> En las tablas se utilizan las siguientes convenciones: P.I: Producción inicial; P.F: Producción final; y A: Avance, en términos de valoración de los desempeños de los estudiantes.

*Categoría Locutor/Enunciador***Tabla 4** — Categoría Locutor/Enunciador

Componentes de la categoría	Total estudiantes			Estudiantes Wayuu (7)			Estudiantes Alijunas (11)		
	P.I	P.F	A	P.I	P.F	A	P.I	P.F	A
Voces elocutivas	39%	67%	28%	43%	57%	14%	45%	73%	28%
Posicionamiento teórico	6%	50%	44%	0%	29%	29%	9%	73%	64%
Argumentos de autoridad	0	89%	89%	0%	71%	71%	0%	100%	100%
Normas de citación	0	39%	39%	0%	14%	14%	0%	55%	55%

Fuente: Elaboración propia

En la categoría Locutor/enunciador, los hallazgos evidencian que, al iniciar el proceso, la totalidad de los estudiantes presentan mejores desempeños en el componente *voces elocutivas*, lo que significa que en sus producciones logran sostener un discurso apoyado en la misma persona gramatical. No obstante, en estas primeras producciones muestran dificultades para insertar *argumentos de autoridad* que justifiquen sus planteamientos; para emplear *normas de citación* acordes a las exigencias de la escritura académica; así como para demostrar dominio conceptual suficiente sobre el tema, es decir, dar cuenta de su *posicionamiento teórico*.

De manera específica, en el componente *posicionamiento teórico*, las producciones iniciales de los estudiantes alijunas y wayuu, evidencian su postura como maestros, con argumentos que se fundamentan exclusivamente en la experiencia construida alrededor de uno de los ejes de la consigna: las prácticas de enseñanza.

Quizás por esta razón, las *voces elocutivas* de los textos iniciales se desarrollan en primera persona, con presencia esporádica de la tercera persona, así los estudiantes se representan como maestros que hablan de su experiencia. Desde este posicionamiento, no logran establecer relaciones dialógicas (polifonía) con otros autores, lo cual a su vez evidencia dificultades en la lectura del campo solicitado. Ahora bien, en las producciones finales, los estudiantes optan por una voz impersonal en el tratamiento del tema, que los posiciona no solo en el campo de su experiencia, sino en la relación con otros autores, así lo demuestra un

avance del 14% (wayuu) y 28% (alijunas) en lo que respecta a la conservación de esta voz durante el escrito.

Unido a lo expuesto, la totalidad del grupo pasa de un desempeño del 6% a un 50% respecto al posicionamiento teórico, con la realización simultánea de varias acciones: posicionarse teóricamente, expresar su punto de vista, aclarar conceptos, construir una imagen de sí mismo como enunciador versado en la temática, así como incluir y evaluar enunciados objetándolos o apoyándolos mediante el *uso de argumentos de autoridad*. Todo ello, supone poner en escena una voz ajena y un saber específico para ampliar sus propias ideas. Aspectos que, según Martínez et al. (2004), implican la toma de conciencia por parte de quien escribe sobre el conocimiento construido por los autores citados, así como del rigor y características mismas del tipo de texto.

Lo anterior puede observarse con el siguiente ejemplo de la transformación acaecida en uno los escritos:

*“Históricamente los resultados de las pruebas censales internas, nacionales e internacionales, indican el deficiente nivel de las competencias de los estudiantes...Esta problemática generalizada, cuyos resultados más deficientes se encuentran enmarcados en las instituciones educativas oficiales del país requiere de análisis, estudio e identificación de las principales causas; consecuencias pedagógicas derivadas a partir de las cuales se puedan diseñar acciones de intervención pedagógica...” (T1, E1).*

El estudiante hace generalizaciones que no se apoyan en argumentos de autoridad para justificar sus ideas, ni retoma los resultados oficiales de las pruebas mencionadas para dar validez a la información presentada.

En la producción final del mismo estudiante: *“La didáctica del lenguaje entendida como disciplina emergente de carácter teórico práctico ... tal como afirman Pérez y Rincón (2009) es la encargada de estudiar, comprender, reflexionar, describir, explicar, e interpretar las prácticas de enseñanza del lenguaje...” (T2, E1)<sup>2</sup>. Se evidencia que acude a la intertextualidad con autores reconocidos en educación para apoyar su argumentación.*

Ahora bien, pese a que en todos los textos finales se perciben transformaciones, en las producciones de los estudiantes indígenas persisten algunas dificultades para *integrar e*

---

<sup>2</sup> Para el artículo se utilizarán las siguientes convenciones: T: texto, E: estudiante. Los números corresponden al número de texto (1 inicial, 2 final), el código asignado al estudiante (1 a 18 de cada grupo).

*interpretar otras voces* a los planteamientos propios. Esta situación no solo se refleja en las dificultades para *usar normas de citación*, como lo plantean Márquez *et al.* (2010), sino para incorporarlas de una manera dialógica a sus propósitos, posiblemente porque los maestrandos wayuu, provenientes de culturas esencialmente orales, necesitan mayores períodos de tiempo para comprender las lógicas de la intertextualidad escrita.

### Categoría Interlocutor/Enunciatario

**Tabla 5** — Categoría Interlocutor/Enunciatario

Componentes de la categoría	Total caso 2			Estudiantes Wayuu			Estudiantes Alijunas		
	P.I	P.F	A	P.I	P.F	A	P.I	P.F	A
Corrección y reescritura	11%	39%	28%	0%	0%	0%	18%	55%	37%
Información comprensible y detallada	0	44%	44%	0%	29%	29%	0%	55%	55%
Ayudas al lector	6%	84%	78%	14%	57%	43%	0%	100%	100%
Léxico esperado para el interlocutor	67%	95%	28%	43%	86%	43%	73%	100%	27%

Fuente: Elaboración propia

En relación con la categoría *Interlocutor/Enunciatario* los hallazgos indican que, en los ensayos iniciales, las mayores dificultades del grupo se ubican en la presentación de *información comprensible y detallada* para el lector, lo cual se refleja en la construcción de apartados confusos, repetición y poca coherencia entre las ideas. Esta situación se relaciona con pocas evidencias *de revisión y reescritura* (11%), dificultades que dan cuenta de un escrito personal, dirigido a la reflexión para sí mismo (distinto al propósito de un texto argumentativo) y no para otro que sabe del tema, y necesita información clara para ser convencido. Además, la escasez de correcciones indica que no se vuelve sobre el texto y no se evalúa su calidad en función del destinatario. Ahora bien, el *léxico esperado para el interlocutor* (67%) corresponde al ámbito educativo, no obstante, sin la profundidad que amerita el potencial interlocutor.

Para los textos finales, la situación se transforma en todos los componentes de la categoría. Así, con un avance de 78 puntos porcentuales, los estudiantes utilizan recursos (razones,

hechos, aclaraciones, ejemplos, citas y elementos paratextuales) que orientan al lector para entender el carácter argumentativo de la información; en este sentido se le proporciona *ayudas al lector e información clara (44%)*, para dilucidar los términos y los argumentos planteados.

No obstante, en los textos producidos por los estudiantes indígenas persisten dificultades especialmente en los componentes de *corrección/reescritura* (sin ningún avance) e *información clara* (con un avance de 29 puntos). Lo anterior implica que los textos finales continúan presentando dificultades para representar al lector potencial y atribuirle una serie de características y saberes. Esto se refleja en la construcción de enunciados poco claros, y en el uso inconsistente de normas ortográficas e inconcordancias gramaticales, como las que se presentan en el siguiente fragmento: “*Como lo plantea Shon que el docente se convierte en orientar y acompañante de los estudiantes facilitándoles ayudas adecuadas, oportunas y flexibles. Por esta rason...*”<sup>3</sup> (T2, E5, G2). Esta situación puede explicarse en el paso de las conjugaciones y géneros del wayuunaiki al castellano, en una mezcla entre ambas lenguas, que el estudiante no considera inadecuada y por tanto no visualiza como problemática.

Las dificultades que persisten en los escritos pueden explicarse, como lo plantean Carlino (2004), Castelló *et al.* (2007) y Aguirre *et al.* (2015), en que los escritores inexpertos tienden a conservar las ideas iniciales expuestas en sus producciones y, aunque las revisen, sólo modifican aspectos superficiales, de manera que la corrección constituye un acto limitado. En contraste, los escritores expertos, consideran que la revisión permite mejorar el texto y acercarlo aún más a los objetivos previstos y al destinatario. De manera puntual, Carlino (2004) y Hernández (2015) plantean que las dificultades relacionadas con el desconocimiento de la cultura discursiva de una disciplina y del lector, conllevan a que la escritura solo reproduzca el conocimiento, sin procesarlo ni transformarlo, desaprovechando la potencialidad epistémica de la misma.

### *Categoría Tema/Lo Enunciado*

#### **Tabla 6** — Categoría Tema/ Lo Enunciado

---

<sup>3</sup> Los fragmentos de los ensayos presentados como ejemplos, se toman textualmente, tal y como fueron escritos por sus autores, incluyendo los errores gramaticales y ortográficos.

Componentes de la categoría	Total caso 2			Estudiantes wayuu			Estudiantes alijunas		
	P.I	P.F	A	P.I	P.F	A	P.I	P.F	A
Tema	6%	67%	61%	0%	57%	57%	9%	73%	64%
Léxico especializado	28%	73%	45%	14%	29%	15%	36%	100%	64%
Modo de organización	11%	73%	62%	0%	57%	57%	18%	82%	64%
Imagen construida de lo tercero	0	62%	62%	0%	43%	43%	0%	73%	73%

Fuente: Elaboración propia

La categoría *Tema/ Lo Enunciado* es la de mayores avances. Como indica la tabla anterior, al iniciar el proceso, los estudiantes presentan mejores resultados en el componente *léxico especializado*, con un 28% de desempeño en los primeros escritos, lo que evidencia que poseen algún tipo de conocimiento de los términos que componen la consigna de escritura. No obstante, las primeras producciones, muestran dificultades para articular los términos *investigación y prácticas de enseñanza*, por lo que obtienen un 6% de desempeño en el componente *tema*. Además, no dan cuenta de un discurso argumentativo, en el que se asuma una posición, y se defienda con argumentos sustentados en el texto.

Así pues, las producciones iniciales reflejan un tratamiento superficial del dominio solicitado, dado que la información referida sobre el *tema* es insuficiente o de carácter exclusivamente subjetivo; al privilegiarse una tonalidad apreciativa personal, mediante el uso de modalizadores afectivos en los que se denotan deseos y emociones, pero no razones, hechos, y datos, por lo cual la *imagen construida de lo tercero* no se soporta en las exigencias de los escritos académicos, como lo evidencian los ejemplos correspondientes al primer ensayo:

*“Atráves de mi perfil convertiré las necesidades que presentan nuestros niños y niñas en fortalezas, orientandoles en la lectura, en la buena comprensión lectora desde lo implícito y explícito...” (T1, E9).*

*“Como docentes tenemos que hacer un buen trabajo en lo pedagógico que nuestros niños lean periódicos, revistas libros.... Como docente he encontrado problemas en la escritura en: lentitud al escribir” (T1, E16).*

Ahora bien, la situación cambia en las producciones finales, en el componente *tema* con un avance de 61%; en el modo de organización discursiva e imagen construida de lo tercero con

un 62%; y en el componente *léxico especializado* con el 45%. Progresos que se ven reflejados en una mayor apropiación conceptual de las temáticas objeto del ensayo, en el uso de razones académicas y hechos para fundamentar su argumentación, para lo cual se privilegia una tonalidad racional: “...se hace necesario planificar la producción textual mediante secuencias didácticas, que se caracterizan por el desarrollo de actividades interrelacionadas, contextualizadas...” (T2, E16).

De otra parte, aunque los escritos de todos los estudiantes evidencian cambios, en los textos de los wayuu, persisten dificultades más notorias para construir una imagen objetiva de lo dicho, por lo que la orientación social de sus discursos no da cuenta del desarrollo de argumentos que valoren racionalmente lo enunciado. Cabe anotar que, aunque el componente *léxico especializado* es el único que obtiene una puntuación en la primera producción de 14%, en el ensayo final, no se logran avances como en los demás componentes. Lo anterior difiere de lo ocurrido con los alijunas, quienes además de haber obtenido para el componente *léxico especializado* el más alto porcentaje en el escrito inicial (36%), al final alcanzaron un 100%.

Estos resultados indican que los estudiantes comprendieron la importancia de emplear un léxico claro, formal y técnico en el campo de la educación, para el tratamiento del tema. No obstante, dejan en evidencia la tensión existente para los estudiantes wayuu, entre el conocimiento propio desde sus cosmovisiones territoriales y las exigencias de la escritura académica, que difieren en el nivel de formalidad y argumentación, como lo refiere Piñacué (2014).

### *Categoría Superestructura*

**Tabla 7** — Categoría Superestructura

Componentes de la categoría	Total caso 2			Estudiantes wayuu			Estudiantes alijunas		
	P.I	P.F	A	P.I	P.F	A	P.I	P.F	A
Título con tesis	22%	45%	23%	29%	57%	28%	18%	44%	26%
Introducción	45%	78%	33%	29%	71%	42%	55%	100%	45%
Tesis	11%	73%	62%	14%	57%	43%	9%	100%	91%
Desarrollo argumentativo	11%	67%	56%	14%	43%	29%	9%	100%	91%



Conclusión	11%	33%	22%	0%	14%	14%	9%	33%	24%
------------	-----	-----	-----	----	-----	-----	----	-----	-----

Fuente: Elaboración propia

En relación con la *Superestructura*, en la primera producción, se desconocen los componentes del ensayo, asunto paradójico al ser uno de los textos más solicitados en el nivel de pregrado. La mayoría de los escritos no dan cuenta de una *tesis*, esto es, de la posición que se pretende argumentar para convencer al lector. En cuanto al *desarrollo argumentativo*, como lo muestra la tabla anterior, la valoración inicial del desempeño es 11%, lo que representa que solo dos estudiantes logran sustentar su *tesis*. Las ideas establecidas en estos primeros escritos acuden casi exclusivamente a la experiencia personal de los maestrandos y no incluyen una *conclusión* que cierre el tema, sintetice los argumentos y retome la tesis. Adicionalmente, aunque los mejores desempeños corresponden al desarrollo de una introducción con la que se pretende acercar al lector al tema, los párrafos iniciales enuncian, mayoritariamente, un problema de manera superficial o tratado subjetivamente, lo que no permite contextualizar a los destinatarios.

Las escrituras finales muestran transformaciones respecto al planteamiento de la *tesis* y el *desarrollo argumentativo*. De modo que, al finalizar el proceso de formación, los ensayos dieron cuenta de una tesis explícita, defendida mediante ejemplos, comparaciones y referencia de voces de autoridad, que facilitaron el tejido textual y el desarrollo de los argumentos. En el caso particular de los estudiantes indígenas, el avance respecto al *desarrollo argumentativo* se ve representado en un 29%, pues los recursos persuasivos resultan insuficientes y se incluyen los deseos de mejora en un tono informal, como lo demuestra el fragmento: “*En la práctica reflexiva donde aplicamos nuestra practica basada en el dialogo real, no ser ese docente que se limita a dictar y que los niños escriban. Tener en cuenta la opinión de los estudiantes, interactuar con ellos*” (T2, E7). Ejemplo que refleja las intenciones personales, más que evidencias empíricas relacionadas con los fundamentos propios del campo disciplinar.

En suma, en relación con el desempeño general obtenido en la categoría *Superestructura*, la mayoría de los estudiantes en sus producciones finales logran asignar un título que representa la consigna, plantear una tesis y defenderla. No obstante, la conclusión sigue siendo un reto para los estudiantes.

*Categoría Macro/Microestructura***Tabla 8** — Categoría Macro/Microestructura

Componentes de la categoría	Total caso 2			Estudiantes wayuu			Estudiantes alijunas		
	P.I	P.F	A	P.I	P.F	A	P.I	P.F	A
Ideas principales y secundarias	56%	56%	0%	43%	29%	-14%	64%	64%	0%
Progresión temática	0	44%	44%	0	29%	29%	0%	55%	55%
Cohesión léxica y gramatical	6%	22%	16%	0%	0%	0%	9%	27%	18%
Signos de puntuación	6%	11%	5%	14%	0%	-14%	0%	9%	9%

Fuente: Elaboración propia

Para la categoría *Macro/microestructura*, el componente *ideas principales y secundarias*, aunque presenta una valoración de 56% en los textos iniciales, refleja dificultades en la construcción de párrafos completos, lo cual da cuenta de la inadecuada organización y jerarquización de ideas secundarias, que resultan insuficientes o no pertinentes para desarrollar la idea principal.

Adicionalmente, en cuanto a la *progresión temática* en ningún texto se observa una evolución coherente de temas hacia remas, ni el seguimiento de un mismo tópico. A esto se suma, con un 6% de desempeño, la presencia de repeticiones innecesarias, que muestran la ausencia de anáforas, sinónimos y mecanismos cohesivos para establecer relaciones dentro de las oraciones y entre las diferentes partes que conforman el discurso, además, dificultades en el uso de signos de puntuación (6%). Situación que no se transforma significativamente en los segundos escritos, ya que el máximo avance se da en la *progresión temática* con 44 puntos porcentuales, mientras que la *cohesión léxica y gramatical* y el uso de signos de puntuación solo obtienen un 16 y 5% respectivamente, y el componente de *ideas principales y secundarias* no reporta cambios.

La situación planteada se refleja en el siguiente ejemplo: “*La necesidad de que el maestro sea investigador como un medio que transforma las prácticas del docente, stenhouse (1975) hace énfasis en la relación de los contenidos en los procesos de investigación*” (T2, E7). Para el

estudiante, el párrafo no se constituye en una unidad completa de comunicación, que desarrolla una idea principal por medio de una secuencia de oraciones que adquieren sentido gracias a la articulación entre sus elementos. Estos hallazgos concuerdan con los resultados de las investigaciones realizadas por Battaner *et al.* (2009) y Aguirre *et al.* (2015) las cuales afirman que, cuando el texto no presenta oraciones claras, bien estructuradas y con buen uso de signos de puntuación, no solo dificulta su comprensión por parte del lector, sino “la presentación clara de las tesis del autor o de sus argumentos” (Ulloa y Carvajal; 2009, p. 51), y por consiguiente la construcción de sentido y significado del texto.

Ahora bien, estas dificultades que se presentan en ambos grupos étnicos, se podrían explicar por la insuficiente apropiación del tema sobre el que versan los escritos, al cual deben sujetar los enunciados que lo integran. En el caso de los estudiantes wayuu se suma las dificultades derivadas del proceso de castellanización, en detrimento de la lengua materna (Hamel *et al.*, 2004; Ruíz, 2016), que no es tomada en cuenta en la producción académica, dado que esta (wayuunaiki) posee estructuras, formas discursivas y un sistema proposicional que no siempre coincide con las del castellano (Oquendo, 2014; Pérez López, 2016; Cano, 2019).

Adicionalmente, la acentuación fonológica diferente de los hablantes del wayuunaiki y el limitado léxico, sobre todo especializado en lengua castellana, conllevan al uso de expresiones y términos de su habla cotidiana, que no guardan correspondencia con los de la segunda lengua. Por tanto, pareciera ser que la prevalencia de la oralidad en dicho grupo dificulta la conciencia sobre las diferencias entre el discurso oral y el escrito, asunto descrito por Bastiani y López, (2016) y Espinoza, (2014) en estudios asociados a los hablantes de otras lenguas. Ahora bien, estas dificultades se acentúan en el contexto académico, en el cual se requiere “emplear registros lingüísticos con mayor rigurosidad que los que demanda la oralidad” (Díaz, 2014, p.15).

Los hallazgos en la categoría *Macro/Microestructura*, ponen de manifiesto la persistencia de dificultades al momento de producir ensayos con adecuada progresión temática, coherencia, cohesión, y con la exigencia normativa gramatical que demanda el nivel educativo posgradual, pues una vez plasmada la argumentación no se realizan procesos de revisión y reescritura en función del propósito del texto y del lector.

### 3. Discusión

La escritura académica constituye un eje central en la formación posgraduada, pues como lo han explicado diversos autores (Carlino, 2003, 2004; Camps y Castelló, 2013; Rodríguez y Leal, 2017), tiene dos principales funciones: aprender y construir contenidos disciplinares y difundirlos en las comunidades académicas de referencia. Por ello, durante este proceso de formación se espera que los estudiantes no solo se apropien de las formas socialmente consensuadas para acceder al conocimiento, sino también de generarlo y comunicarlo. Ahora bien, los resultados dejan de manifiesto las dificultades con las cuales ingresan los estudiantes, especialmente para representarse como escritores concedores de una disciplina.

Estos resultados ponen en jaque uno de los supuestos de la formación posgraduada, esto es, que los profesionales que ingresan son consumidores de información en su campo del saber, y que, por tanto, identifican las características retóricas de los textos académicos, pues ya conocen sus formas de comunicación y no necesitan alfabetización al respecto. Las dificultades encontradas, que coinciden con los hallazgos de Carlino (2004), Camps y Castelló (2013), Castelló (2014), Moreno y Hernández (2014) Padilla (2016), y Valente (2016), no son enfrentadas de manera explícita en este nivel de formación, pues su interés se centra primordialmente en profundizar en la disciplina y generar, a través de la investigación, nuevos conocimientos sobre ella. Así las cosas, se supone que, la asistencia a seminarios y la realización de trabajos derivados, contribuirán a superar las dificultades iniciales. No obstante, estos propósitos no siempre se logran, y al finalizar la formación, las persistencias terminan obstaculizando el propósito central del posgrado, construir y difundir conocimiento.

La situación se torna más compleja en un contexto intercultural, compuesto mayoritariamente por profesores-estudiantes indígenas, quienes deben entender las lógicas occidentales de producción de conocimiento y, además expresarlas en una segunda lengua que dominan más a nivel oral que escrito. De hecho, los avances y las persistencias, ponen de manifiesto cómo estos estudiantes hacen el ejercicio, en palabras de Piñacué (2014), de apropiarse de la lengua y la escritura que construye la academia, sin que muchas veces lo logren, pues la rigidez de esta desconoce las prácticas vernáculas letradas de su cultura, y evalúa sus producciones desde lo estipulado por prácticas letradas dominantes (Cassany, 2012), propias del lenguaje de la ciencia y la escritura académica.

A la par, los estudiantes que no pertenecen a una etnia indígena, ingresan al proceso de formación posgradual con insumos, conocimientos previos en las prácticas letradas dominantes, en su lengua materna (castellano), razón por la cual, posiblemente, presentan menores dificultades en la gestión de la escritura académica y mayores avances al finalizar la formación. Estos insumos, como lo plantean Uribe y Carrillo (2014) y Rhodes (2013), permiten una mejor apropiación de las lecturas y contenidos, así como mayor consciencia sobre algunas dificultades escriturales y modos de superarlas. Esta “ventaja” no siempre garantiza su éxito, pero, al menos posibilita avanzar en la escritura académica.

Ahora bien, en palabras de Kalman (2004), “la lectura y la escritura siempre ocurren en contextos específicos, en situaciones complejas, en dimensiones interactivas, históricas, interpretativas, políticas e ideológicas” (p.30), lo que explica las diferencias en la identidad escritural de un docente-estudiante no indígena del que sí lo es. Así, comprender que los modos de ser y estar en el mundo académico son diversos y que las historias y culturas también lo son, conlleva a reconocer que los textos surgen de la traducción que hacen los estudiantes a un lenguaje cercano a sus propios parámetros comprensivos del mundo y las prácticas socio-culturales vividas (Macarena, 2013).

Como hace notar Magendzo (2016) la educación no ha tomado conciencia de que la diversidad de visiones, más que un obstáculo, debe ser requisito para producir nuevo conocimiento. Quizás por ello los pueblos indígenas buscan reivindicar y posicionar sus saberes (Piñacue, 2014), por lo que el magíster indígena debe construir su voz como un profesional-académico que decante el paso de elementos exógenos provenientes de la universidad para reelaborar un conocimiento que transite y dialogue en escenarios formales (Piñacué, 2014).

En este marco, el reto para los postgrados sería comprender que la formación académica intercultural connota lógicas diferentes, por tanto, debe dotar de herramientas que permitan a los estudiantes romper sus propias barreras para la interacción y el acceso al conocimiento, sin que esto implique renunciar a su cultura. Aspectos que requieren revisar la formación disciplinar, vista como actividad social que demanda producir y leer géneros especializados en asocio con las identidades indígenas, como una forma de inclusión de sus maestros a las

comunidades científicas, académicas, y disciplinares en el ámbito educativo. En este sentido, los posgrados deberían promover un diálogo intercultural de saberes en relación con el lenguaje escrito, y reivindicar la oralidad de las comunidades indígenas, como una forma válida y contextualizada de generar conocimiento y romper el ciclo de exclusión: la exclusión de la escritura académica.

### **Agradecimientos**

Este artículo hace parte del proyecto “Transformaciones de la escritura académica en la formación posgradual”, financiado por la Vicerrectoría de Investigaciones, Innovación y Extensión de la Universidad Tecnológica de Pereira. Colombia. Código 4-18-1.

### **Aprobación del Comité de Ética**

*Esta investigación fue aprobada por el El Comité de Bioética de la Universidad Tecnológica de Pereira.*

### **Conflicto de intereses**

*Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.*

### **Contribución de los autores**

*Nosotras, Martha Lucia Garzón Osorio, Tatiana Salazar Marín, y Martha Cecilia Arbeláez Gómez, declaramos por la presente que no tenemos ningún conflicto de intereses en este estudio. Cabe señalar que, las tres autoras contribuimos en la conceptualización, la metodología y diseño del estudio, así como en el proceso de recopilación e interpretación de la información.*

*Finalmente, aprobamos la versión final del manuscrito y damos fe de la veracidad e integridad de lo expuesto.*

### **Referencias**

Aguirre, M., Maldonado, C., Peña, C. y Rider, C. (comps) (2015). *Cómo leer y escribir en la universidad: Prácticas letradas exitosas* (2ª ed.). Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC).

Bajtín, M. (1998). *Estética de la creación verbal* (8ª ed.). Siglo veintiuno editores.

Bañales Faz, G., Vega López, N.A., Araujo Alvinada, N., Reyna Valladares, A. y Rodríguez Zamarripa, B.S. (2015). La enseñanza de la argumentación escrita en la universidad: una experiencia de intervención con estudiantes de lingüística aplicada. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(66), 879-910.

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662015000300009&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000300009&lng=es&tlng=es)

Bastiani Gómez, J. y López García, M.M. (2016). La producción de textos escritos en estudiantes de dos universidades públicas con el modelo intercultural. *Revista Educación*, 40(1), 89-112. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v40i1.18420>

Battaner, P., Atienza, E., López, C. y Pujol, M. (2009). Características lingüísticas y discursivas del texto académico. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 14(50), 47-67. <http://hdl.handle.net/11162/28581>

Benveniste, É. (1976). *Problèmes de linguistique générale I*. Gallimard.

Camps, A. y Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17- 36.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4243793>

Cano Ruiz, A. (2019). Dificultades de escritura en estudiantes de telesecundaria de una comunidad indígena. *CPUE-e, Revista de Investigación Educativa*, (28),183-206.

<https://doi.org/10.25009/cpue.v0i28.2604>

Cárdenas Pérez, E. (2018). Maestros indígenas bilingües: experiencias amargas con la lengua escrita. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 29(75), 199-214.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34060766010>

Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 8(26), 321-327.

<https://www.redalyc.org/pdf/356/35602605.pdf>

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-381.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>

Cassany, D. (2012). *Describir el escribir: Cómo se aprende a escribir* (2ª ed.). Paidós Comunicación.

Castelló, M. (2000). Las estrategias de aprendizaje en el proceso de composición escrita. En C. Monereo Font (Coordinador), *Estrategias de aprendizaje* (págs.147-184). Visor.

Castelló, M. (Coord.) (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Editorial GRAO.

Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 346-365.

<https://doi.org/10.14483/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a13>

Díaz Rodríguez, Á. (2014). *Retórica de la escritura académica. Pensamiento crítico y argumentación discursiva*. Editorial Universidad de Antioquia.

Ducrot, O. (1988). *Polifonía y Argumentación*. Universidad del Valle.

Espinoza García, E. (2014). *Dificultades en lengua escrita en español en estudiantes otomíes de Teleshachillerato* [Tesis de maestría, Universidad Veracruzana]. Repositorio Institucional.

<https://cdigital.uv.mx/handle/123456789/42075>



Fadda, A. H. (2012). Difficulties in academic writing: From the perspective of King Saud University postgraduate students. *English Language Teaching*, 5(3), 123-130.  
<http://dx.doi.org/10.5539/elt.v5n3p123>

Fregoso Peralta, G. (2008). Los problemas del estudiante universitario con la redacción. Un estudio de caso en los niveles de licenciatura y de maestría. *Revista Universidad EAFIT*, 44(149), 9-22. <https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/157/156>

García León, D.L. (2014). Minorías lingüísticas en Colombia. Acercamiento desde las políticas públicas y los derechos humanos. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 24, 163-182.  
<https://doi.org/10.19053/0121053X.2765>

Hamel, R.E., Brumm, M., Carrillo Avelar, A., Loncon, E., Nieto, R. y Silva Castellón, E. (2004). ¿Qué hacemos con la Castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 83-107.  
<https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/836/836>

Hernández Rodríguez, E. (2015). Intencionalidad y reflexividad en la escritura de alumnos bilingües indígenas de nivel superior. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(66), 789-825. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662015000300006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000300006&lng=es&tlng=es)

Herrenkohl Ruper, L., & Wertsch, J.V. (1999). The use of cultural tools: Mastery and appropriation. In I. Sigel. (Ed). *Development of mental representation: Theories and applications* (págs.415-435).

Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. Siglo veintiuno editores.

Macarena Ossola, M. (2013). La autoridad etnográfica interpelada. Tensiones contemporáneas sobre la(s) escritura(s) de la otredad. *Universitas Humanística*, (75), 63-80. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79125335003>

Magendzo, K. A. (2016). Repensar el currículo desde la perspectiva controversial. *Ruta Maestra, Currículo para transformar la Educación*, 15, 19-24.

Márquez Guzmán, S., Ancira Torres, A. M. y Lozano Rodríguez, A. (2010). Diagnóstico de las habilidades de Redacción Académica de estudiantes de nivel posgrado. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, 1(1), 10-16. <https://www.cervantesvirtual.com/obra/diagnostico-de-las-habilidades-de-redaccion-academica-de-estudiantes-de-nivel-posgrado>

Martínez, M.C. (2006). Comprensión y Producción de Textos Escritos: La Situación de Enunciación. En M. Martínez (Ed.), *Módulo II Cátedra UNESCO Lectura y Escritura* (págs. 1-10). Universidad del Valle.

Martínez, M. C. (2013). Los géneros desde una perspectiva socio-enunciativa. La noción de contexto integrado. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 13(2), 21-40. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5959070>

Martínez, M. C., Álvarez, D. I., Hernández, F., Zapata, F. y Castillo, L. C. (2004). *Discurso y aprendizaje*. Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina/Universidad del Valle

Moreno Cardozo, S.M. y Hernández Barbosa, R. (2014). La escritura en un programa posgradual: mitos y realidades. Una experiencia transformadora. *Enunciación*, 19(2), 318-332. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a09>

Morles, A. (2004). El mejoramiento de la capacidad para producir textos escritos. En Castañeda, S. (Ed.), *Educación, aprendizaje y cognición. Teoría en la práctica* (págs. 373-391). El Manual Moderno.

Oquendo, L. (2014). Estrategias de desarrollo del español como segunda lengua para estudiantes indígenas universitarios. *Lengua y Habla*, 18, 107-117.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=511951374008>

Padilla, C. (2016). Desafíos epistémicos y argumentativos en la escritura de postgrado: géneros científico-académicos y trayectorias de maestrandos y doctorandos. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 3(6), 165-196.

<https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/813>

Padilla, C. y Carlino, P. (2010). Alfabetización académica e investigación-acción: enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria. En G. Parodi. (Ed.). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas* (págs.153-182). Academia Chilena de la Lengua/Ariel.

Pérez Abril, M. y Rincón Bonilla, G. (2013). *Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana: Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Pérez López, M. (2016). La expresión escrita de los estudiantes universitarios bilingües (español-lengua indígena). *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(70), 847-879.

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662016000300847&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000300847&lng=es&tlng=es)

Piñacué, J.C. (2014). Pensamiento indígena, tensiones y academia. *Revista Tabula Rasa*, (20) 161-192. <https://doi.org/10.25058/20112742.175>

Rhodes, L. (2013). When is writing also reading? *Across the Disciplines, Journal of Language, Learning and Academic Writing*, 10(4). <https://doi.org/10.37514/ATD-J.2013.10.4.17>

Rodríguez Hernández, B. y Leal, R. (2017). La escritura académica en los posgrados profesionalizantes para maestros de educación básica. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, (24), 224-239.

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-53082017000100224&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-53082017000100224&lng=es&tlng=es)

Ruíz Avila, D. (2016). Lectura-escritura. Trabas en la formación de estudiantes de educación indígena. *Pacarina del Sur*, (27), 2007–2309.

<http://pacarinadelsur.com/home/amautas-y-horizontes/1291-lectura-escritura-trabas-en-la-formacion-de-estudiantes-de-educacion-indigena>

Stake, R. (2005) *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Ulloa Sanmiguel, A. y Carvajal Barrios, G. (2009). La enunciación en la construcción del texto escrito: Formulación conceptual y pertinencia en una investigación sobre cultura escrita y conocimiento en la universidad. *Nexus Comunicación*, 5, 26-56.

<https://doi.org/10.25100/nc.v0i5.840>

Uribe Enciso, O. L. y Carrillo García, S. (2014). Relación entre la lecto-escritura, el desempeño académico y la deserción estudiantil. *Entramado*, 10(2), 272-285.

<https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/entramado/article/view/3509>

Valente, E. (2016). Reescritura, reflexión teórica y argumentación en el nivel de posgrado. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 3(6), 135-164.

<https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/812>

Van Dijk, T. (1992). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. (3<sup>a</sup> ed. Segunda reimpresión). Paidós.

## Este preprint fue presentado bajo las siguientes condiciones:

- Los autores declaran que son conscientes de que son los únicos responsables del contenido del preprint y que el depósito en SciELO Preprints no significa ningún compromiso por parte de SciELO, excepto su preservación y difusión.
- Los autores declaran que se obtuvieron los términos necesarios del consentimiento libre e informado de los participantes o pacientes en la investigación y se describen en el manuscrito, cuando corresponde.
- Los autores declaran que la preparación del manuscrito siguió las normas éticas de comunicación científica.
- Los autores declaran que los datos, las aplicaciones y otros contenidos subyacentes al manuscrito están referenciados.
- El manuscrito depositado está en formato PDF.
- Los autores declaran que la investigación que dio origen al manuscrito siguió buenas prácticas éticas y que las aprobaciones necesarias de los comités de ética de investigación, cuando corresponda, se describen en el manuscrito.
- Los autores declaran que una vez que un manuscrito es postado en el servidor SciELO Preprints, sólo puede ser retirado mediante solicitud a la Secretaría Editorial deSciELO Preprints, que publicará un aviso de retracción en su lugar.
- Los autores aceptan que el manuscrito aprobado esté disponible bajo licencia [Creative Commons CC-BY](#).
- El autor que presenta el manuscrito declara que las contribuciones de todos los autores y la declaración de conflicto de intereses se incluyen explícitamente y en secciones específicas del manuscrito.
- Los autores declaran que el manuscrito no fue depositado y/o previamente puesto a disposición en otro servidor de preprints o publicado en una revista.
- Si el manuscrito está siendo evaluado o siendo preparando para su publicación pero aún no ha sido publicado por una revista, los autores declaran que han recibido autorización de la revista para hacer este depósito.
- El autor que envía el manuscrito declara que todos los autores del mismo están de acuerdo con el envío a SciELO Preprints.