

# La escritura epistémica: experiencia en la asignatura Narrativa Latinoamericana

Villavicencio, Manuel / Molina, Érika

Universidad de Cuenca - Ecuador

manuel.villavicencio@ucuenca.edu.ec / eri.moongirl@gmail.com

Finalizado: Cuenca, 2016-12-26 / Revisado: 2017-01-15 / Aceptado: 2017-02-26

## Resumen

*Esta investigación se realizó en el periodo académico marzo-julio de 2016. Se diseñó, implementó y analizó una secuencia didáctica centrada en la escritura de tres géneros académicos: abstract, reseña y ensayo, respectivamente, en la asignatura de Narrativa Latinoamericana. Fue necesario revisar el sílabo, afinar la secuencia didáctica, documentar la experiencia; y, optimizar la página en Facebook, donde se visibilicen los poderes epistémicos de la escritura en la asignatura. A partir de lo anterior, nos preguntamos: ¿De qué manera un docente universitario logra integrar en sus clases la escritura como herramienta epistémica para ayudar a aprender los contenidos de literatura? Nuestro marco teórico y metodológico son la didáctica profesional, los géneros académicos y las corrientes “Aprender en las disciplinas” y “Escribir para aprender”.*

**Palabras clave:** escritura académica – enseñanza – narrativa docente – currículo – didáctica.

\*\*\*

## Abstract

EPISTEMIC WRITING: AN EXPERIENCE IN THE SUBJECT OF LATIN AMERICAN NARRATIVE

*This research took place during the academic period between March and July in 2016. A teaching sequence was designed, implemented, and analyzed, focused on the writing of three academic genres: the abstract, the review, and the essay, respectively, in the subject of Latin American Narrative. It was necessary to revise the syllabus, refine the teaching sequence, document the experience, and improve the Facebook page, where the epistemological powers of writing in the subject are visible. Based on this, we asked: how can a university professor incorporate writing into his/her classes as an epistemological tool to help students learn the contents of literature? Our theoretical and methodological framework consists of professional teaching, academic genres, and the trends “Learning in the curriculum” and “Writing to learn”.*

**Key words:** academic writing – teaching – teacher narrative – curriculum – teaching.

\*\*\*

## Résumé

L'ÉCRITURE ÉPISTÉMIQUE: EXPÉRIENCE DANS LES COURS DE NARRATIVE DE L'AMÉRIQUE LATINE

*Cette recherche a été réalisée dans la période académique de mars à juillet 2016. Une séquence didactique centrée dans l'écriture de trois genres discursifs : le résumé, le compte rendu et l'essai respectivement, a été conçue, appliquée et analysée dans le cours de Narrative de l'Amérique Latine. Il a fallu revoir le syllabus, améliorer la séquence didactique, documenter l'expérience et optimiser la page Facebook sur laquelle les pouvoirs épistémiques d'écriture sont visibles dans le cours. De ce qui précède, nous posons la question suivante: Comment un enseignant universitaire réussit à intégrer l'écriture en tant qu'outil épistémique comme support à l'apprentissage du contenu de la littérature? Notre cadre théorique et méthodologique est la didactique professionnelle, les genres académiques et les mouvements « Apprendre dans les disciplines » et « Écrire pour apprendre ».*

**Mots-clés:** écriture académique, enseignement, narrative d'enseignement, curriculum, didactique.

*Leer y escribir nos hace libres, mejores personas...*

ALGUIEN EN CLASE

## 1. Introducción: Ecuador y su ingreso al mundo de la alfabetización académica

Desde hace aproximadamente dos décadas, América Latina se inserta en el debate sobre la enseñanza de la escritura, a partir de los aportes de especialistas norteamericanos y europeos. Un rápido recorrido por la historia da cuenta de varios estudios realizados, especialmente en México, Venezuela, Colombia, Chile y Argentina, que parten de investigaciones diagnósticas o prácticas en el aula. En México, por ejemplo, la pedagoga Nemirovsky (2003) se ocupa de asesorar y coordinar los procesos de formación de profesores en el lenguaje escrito y las matemáticas sobre todo en educación primaria. Apuesta por alfabetizar a niños en los primeros años de escolarización, pues considera que esta “es la habilidad mínima de leer y escribir una lengua específica, como así también una forma de entender o concebir el uso de la lectura y la escritura en la vida diaria” (p. 11). El entorno en el que se lee y los usuarios de los textos en su contexto son vitales para incluir a los estudiantes en la cultura escrita. Es decir, la alfabetización es un proceso social. Los textos utilizados en las aulas, en este caso, deben ser variados para abarcar todos los ámbitos sociales que un niño o persona puedan llegar a necesitar: “un proceso permanente a través del cual avanza y amplía su capacidad para producir e interpretar textos” (Nemirovsky, 2009: 11).

En Venezuela, Villalobos (2007) centra su trabajo en el ámbito universitario, preocupándose particularmente de los procesos de escritura. En el 2007, presentó una propuesta para los talleres iniciales de escritura en las universidades, a partir de la Teoría Sociocultural de Vygotsky y Wrecht. Sin embargo, el autor manifiesta que uno de los graves inconvenientes fue la diversidad de habilidades y experiencias de los alumnos. De igual manera, subraya su inquietud en torno a la

existencia de una gran cantidad de géneros que no corresponden a los intereses profesionales de los estudiantes universitarios, por lo que sería importante contextualizarlos de acuerdo con las disciplinas. En Chile, Parodi (2009) propone una alfabetización disciplinar fundamentada en la teoría de los géneros, con énfasis en su dimensión cognitiva, social y lingüística. El género discursivo en la universidad proporciona el acceso al “conocimiento y a las prácticas especializadas escritas, es decir, al saber y al hacer” (p. 48). Es decir, el conocimiento especializado está sostenido en los textos escritos que abarcan los currículos, que son necesarios para apropiarse de una disciplina y ser miembro de una comunidad discursiva.

Carlino (2013) lidera en Argentina la propuesta de “escribir a través de las disciplinas”. Rescata la función epistémica de la escritura, a partir del conocimiento y rastreo de buenas prácticas docentes en el ámbito norteamericano y europeo. Carlino considera que el proceso escritural no solo depende del conocimiento del código escrito que aprendemos en la escuela, sino debemos conocer las particularidades de los diferentes contextos. Le preocupa enseñar a escribir desde dentro de las aulas de la universidad:

integrar la producción y el análisis de textos en la enseñanza de todas las cátedras porque leer y escribir forman parte del quehacer profesional/académico [...] y porque elaborar y comprender escritos son los medios ineludibles para aprender los contenidos conceptuales de las disciplinas que estos graduados también deben conocer (Carlino, 2013: 16).

Una de las labores más destacables de Paula Carlino constituye la creación del Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias<sup>1</sup> (GICEOLEM). Durante los 15 años de trabajo, el GICEOLEM ha concentrado su labor en investigar cómo conseguir esta integración, a partir

1 Disponible: <https://sites.google.com/site/giceolem2010/contactos>

del diseño, desarrollo y análisis de situaciones de enseñanza en algunos planteles educativos de la Argentina, y el extranjero.

Ecuador constituye uno de los países que recientemente se integra al debate sobre la escritura académica. Si bien la mayor parte de la comunidad universitaria ecuatoriana es consciente de los problemas de escritura que atraviesan los estudiantes, poco ha hecho para solucionarlos. En la introducción al texto *Cómo escribir bien*, Rodríguez (2003), una autoridad en el tema de la escritura en el país, sostiene que su aprendizaje debe darse “en la educación básica, en escuela y colegio. Colegio que no ha enseñado a escribir –advierte– está en deuda con los alumnos que se confiaron a él” (p. 10). Esta visión no tiene en cuenta que la escritura, además de ser una actividad compleja, es un fenómeno socialmente situado y que “su forma y contenido varían de una comunidad a otra, de un nivel a otro, de una disciplina a otra” (p. 230). Escribir en el colegio no es igual que escribir en la universidad, escribir en medicina es diferente que escribir en literatura<sup>2</sup>.

La emergencia de la escritura en el país se hace más visible desde que el Estado, a través de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2010), comienza a considerar el desarrollo de la producción escrita como índice para medir la calidad de las universidades. Sin embargo, no solo están las exigencias externas, sino internas: es la propia universidad la que exige a sus miembros una escritura de acuerdo con sus necesidades. Es decir, el estudiante que desee formar parte de una comunidad académica, deberá aprender, necesariamente, a comprender y producir los textos académicos propios de su disciplina.

En el caso de los profesores e investigadores, el Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior exige, como requisito de ingreso y promoción, haber publicado obras de relevancia o artículos indexados en el área en la cual dictará la cátedra o llevará a cabo la investigación. Si bien la universidad precisa de escritores competentes porque las

instancias que la evalúan así lo exigen, no se debe olvidar que la razón fundamental se encuentra en la necesidad epistemológica que sustenta cualquier intento de evaluación de la competencia escrita: el lenguaje condiciona la adquisición, el desarrollo y la transmisión del conocimiento.

En este sentido, la universidad necesita estudiantes que sepan seleccionar la información, procesarla, comprenderla, organizarla, transformarla e integrarla a sus conocimientos; y docentes escritores cuya misión no sea solamente “instruir” a los estudiantes en una disciplina, sino desarrollar actitudes y competencias que les permitan comprender y problematizar los contenidos propios de su campo disciplinario y el contexto en que se producen a través de la lectura y la escritura.

## 2. Contexto y problemática

En el 2012 el Centro de Escritura Académica y Científica (CEAC)<sup>3</sup> propone el proyecto titulado “Alfabetización académica: comprensión y producción de textos en la universidad”, que tiene como objetivos fundamentales proponer y aplicar un modelo metodológico capaz de generar competencias de lectura y escritura, considerando nuestras particularidades sociales, culturales y educativa; y mejorar, mediante el desarrollo de la escritura académica, el desempeño de los estudiantes en actividades que demanden procesos escriturales.

Ahora bien, una de las percepciones más comunes al abordar el tema de la lectura y la escritura en la universidad es que los estudiantes de la Carrera de Lengua y Literatura en español son los más preparados en este ámbito. Por lo tanto, son los que menos necesitan participar en los procesos de alfabetización académica, pues su ámbito de trabajo asegura su experticia en el manejo de la herramienta escritural. Sin embargo, nuestras investigaciones (Cordero, Riera, y Villavicencio, 2015; Riera, Cordero y Villavicencio, 2014) nos dicen que los estudiantes de esta disciplina comparten las mismas deficiencias que sus

<sup>2</sup> Estas ideas están ampliamente desarrolladas en nuestro artículo publicado en el 2014 titulado “¿Enseñar a escribir en la universidad? La emergencia de la alfabetización académica”, en Revista Pucara N.° 25. La referencia completa se encuentra en la parte respectiva.

<sup>3</sup> En la actualidad Killkana: Programa de Lectura y Escritura Académicas de la Universidad de Cuenca, creado por el H. Consejo Universitario el 08 de diciembre de 2015, constituido por tres ámbitos: El Centro de Escritura Académica y Científica (CEAC), responsable del ámbito de formación, difusión, tutoría, eventos académicos, entre otros; Investigación y Posgrado.

compañeros de la Universidad de Cuenca, a nivel de gramática, coherencia, cohesión, métodos de citación, entre otros.

Por esta razón, nos planteamos realizar una experiencia áulica a partir de la preparación, implementación y evaluación de tres secuencias didácticas que inserten la escritura como herramienta epistemológica en una asignatura de literatura, durante el semestre académico marzo-julio de 2016. A partir de nuestra pregunta de investigación ¿de qué manera un docente universitario logra integrar en sus clases la escritura como herramienta epistémica para ayudar a aprender los contenidos de literatura? Se diseñó, implementó y analizó una secuencia didáctica centrada en la escritura de tres géneros académicos propios de la disciplina: *abstract*, reseña y ensayo, respectivamente, en la asignatura Narrativa Latinoamericana. Se trabajó el sílabo, los materiales bibliográficos, los géneros de la disciplina, la pertinencia de la página *Escribir & Reescribir en Facebook*, entre otros.

El proyecto se planteó como un estudio cualitativo de investigación-acción. Según Fiore y Leymonié (2014: 92), una investigación de este tipo se divide en Planificación, Acción, Observación y Reflexión. En la primera etapa, se modificó y adaptó el sílabo vigente de la asignatura Narrativa Latinoamericana, incluyendo los contenidos sobre escritura. En la segunda, se ejecutó el plan de clases con los estudiantes en cinco unidades didácticas durante el semestre. Durante estas, se realizó algunos ajustes al plan original según las circunstancias, por ejemplo, los intereses de los estudiantes con respecto a las preferencias de lecturas dentro de los contenidos de la disciplina, su ritmo de lectura, entre otros. En la siguiente etapa se documentó la experiencia, atendiendo los cambios en el comportamiento de los estudiantes. Finalmente, se reflexionó sobre los logros y dificultades presentadas, evaluamos el rendimiento y los resultados que habíamos obtenido.

### 3. La experiencia

#### 3.1. El sílabo y la selección de los géneros de la disciplina

Adaptar los contenidos de la disciplina con los de escritura fue nuestro primer reto. Los años de

experiencia al frente de la asignatura de Narrativa Latinoamericana nos permitió reflexionar sobre algunos problemas en este apartado, por ejemplo: ¿por qué los contenidos deben ser abordados desde una perspectiva exclusivamente histórica? Existe una gran cantidad de obras y autores, que transforman su conocimiento en algo fragmentario y memorístico. Fue necesario el establecimiento de una perspectiva de lectura que nos permitiera operativizar el ámbito que trabajamos en el contexto mayor de las letras: la ciudad latinoamericana en sus relatos.

En la página siguiente, se muestra este trabajo de adaptación con el sílabo en algunas de sus instancias.

Con este corte, procedimos a fusionar los contenidos de la disciplina con los de escritura: descripción, objetivos, lecturas, actividades, modalidades de evaluación, seguimiento del aprendizaje, entre otros. La inclusión del *abstract* y la reseña en esta experiencia nos permitió:

- a) El abordaje del *abstract* como escritura que nos permite rastrear la información necesaria para el planteamiento del proyecto de investigación; en otras palabras, para revisar el estado del arte;
- a) El *abstract* como escritura del porvenir o plan de escritura;
- a) La reseña como reporte de lectura de los diferentes textos de la disciplina; y,
- a) La reseña como ejercicio crítico que busca promocionar un texto y persuadir a sus interlocutores.

#### 3.2. Escribir para la vida

Además de la escritura, una de las mayores dificultades por las que atravesamos cuando fuimos estudiantes resultó ser la falta de experiencia como expositor en eventos académicos. Es decir, no se crearon los espacios adecuados para vivir incluso la experiencia de equivocarse, asegurando de este modo el éxito en nuestra vida profesional. Nosotros pensamos que las experiencias en lectura y escritura académicas nos permiten crear ámbitos necesarios para formar íntegramente a nuestros estudiantes: escritura y exposición de sus trabajos de titulación, exposiciones en congresos o simposios, elaboración de *posters*, entre otros.

### I. Objetivos:

- Conocer y analizar, mediante la construcción de un corpus literario, crítico y teórico, una panorámica de la producción literaria latinoamericana en su narrativa, a partir del tema de la CIUDAD; para establecer cuáles son los proyectos de “lo urbano” en cada uno de los sistemas literarios: Mesoamérica, el Caribe, lo Andino y La Plata.
- Integrar a los estudiantes en experiencias de escritura de reseña, abstracts y ensayos.
- Elaborar un ensayo literario y exponerlo al final del semestre en un evento académico organizado por el curso.

### II. Contenidos

#### Unidad 2: La ciudad vanguardista: Los siete locos de Roberto Arlt

##### 1. Contenidos de la escritura:

- 1.1. Los géneros académicos en la universidad: “La reseña académica”, por Federico Navarro y Ana Luz Abramovich, versión digital.
- 1.2. Lectura de varios modelos de reseñas tomados de revistas académicas.
- 1.3. Escritura de reseñas con textos de la disciplina.

##### 2. Contenidos de la asignatura:

- 2.1. Roberto Arlt: Ciudad y cotidianidad. Lectura y análisis de Los siete locos. La representación de la ciudad-personaje.
- 2.2. La reinención de la “ciudad perdida” o la “reescritura de la ciudad que falta”, como inquietud vanguardista:
  - 2.2.1. Lectura 1: “Ciudades revisitadas”, de Sylvia Saïtta.
  - 2.2.2. Lectura 2: “Los siete locos: la ciudad y la escenografía del espíritu”, de Carolyn Wolfenzon.
  - 2.2.3. Lectura 3: “Sobre Roberto Arlt”, de Ricardo Piglia.
  - 2.2.4. Lectura 4: “La muerte y la brújula”, de Jorge Luis Borges.
- 2.3. Conclusiones.

En este sentido, la propuesta de organizar un pequeño evento académico en el que, luego de la respectiva selección de ensayos, participen de las exposiciones de los diferentes trabajos al finalizar el semestre. Se organizó una comisión técnica que leería los textos y emitiría recomendaciones, previa su exposición; una logística que se encargó de reservar el auditorio, determinar el maestro de ceremonias, elaborar un afiche...; finalmente, una comisión social, responsable de las invitaciones, la fotografía, entre otros. Pequeñas cápsulas de realidad, para el futuro.

### 3.3. La página educativa en Facebook

Otra de nuestras preocupaciones fue la de buscar espacios alternativos fuera del aula para resolver inquietudes y apoyar a los estudiantes en sus prácticas escriturales; por lo que decidimos crear una página en Facebook<sup>4</sup>. Este espacio nos permitiría conseguir algunas cosas:

- a) Asignarle un sentido benéfico (didáctico) a esta página que por muchas razones se ha banalizado;

- a) Establecer un vínculo permanente con los estudiantes;
- a) Realizar prácticas escriturales con las que más tarde tendrán que enfrentarse los estudiantes, a partir del establecimiento de una relación horizontal, incluyendo modelos de escritura formal como avances de párrafos, respuesta a algunas interrogantes sobre los contenidos de la disciplina, búsquedas de información, consultas, *tips*, entre otras. Estas prácticas reales tuvieron el propósito de eliminar la escritura fragmentaria y carente de significado de los estudiantes en las redes sociales, para transformarla en una escritura que construya un sujeto consciente de que la herramienta escritural reconfigura al sujeto discursivo y viceversa; y,
- a) Escribir & Reescribir constituye hasta la actualidad un diario de viaje en el que estudiantes, docentes, colegas e invitados fueron partícipes de cómo se desarrollan los procesos de aprendizaje; cómo se producen los cambios conceptuales y actitudinales.

<sup>4</sup> Escribir & Reescribir: dirección electrónica: <https://www.facebook.com/EscribirYReescribir/>

### 3.4. Unidad N.º 1: “Aprestar los contenidos disciplinares y de escritura”

Como dijimos anteriormente, uno de los objetivos del curso fue la producción escrita por parte de los estudiantes. En este sentido, a lo largo de todas las unidades se abordó el proceso de composición sobre temas de la asignatura Narrativa Latinoamericana. Cada unidad se dividió en tres momentos: En el primero, mediante la enseñanza explícita, se presentó el género académico; el segundo, paralelamente al contenido de la asignatura, se analizó un texto modelo con el fin de conocer sus partes. En el tercero, el propósito fue escribir y reescribir textos bajo los parámetros de la teoría y didáctica de los géneros (Bawarshi y Reiff, 2010).

Para nosotros esta unidad resultó muy importante dentro de los contenidos de la disciplina y la escritura. Por un lado, nos interesó que los estudiantes reconozcan e identifiquen los contenidos iniciales en la asignatura de Narrativa Latinoamericana, para reflexionar sobre algunas constantes del relato desde sus inicios hasta la época. Por otro lado, tuvimos una fase de “aprestamiento” con la ejercitación de la lectura crítica, a partir de algunas recomendaciones durante la toma de apuntes, elaboración de diagramas y mapas conceptuales. La unidad se desarrolló en tres momentos, durante cinco sesiones, según las tareas y actividades de lectura y escritura.

En la primera sesión se presentó el género académico que se emplearía en la unidad. De la segunda a la cuarta sesión se puso en práctica estas técnicas (lectura y comentario de textos modelo, búsqueda de textos en la red, escritura de textos), a partir de la lectura de textos teóricos y críticos de la disciplina. Finalmente, en la quinta sesión nos enfocamos en la escritura de un pequeño texto a modo de informe con la ayuda de las técnicas de lectura empleados durante este proceso inicial.

### 3.5. Unidad N.º 2: “Aprender a escribir revisando modelos”

Los contenidos disciplinares en esta unidad giraron alrededor de las vanguardias en el siglo XX. Se realizó el mismo proceso que en la unidad anterior: lectura atenta de los textos, subrayado,

toma de notas... En cuanto a la escritura, abordaríamos el género *abstract* y continuaríamos practicando el proceso de composición, a través de la realización y revisión de borradores. El primer momento se desarrolló con la lectura y análisis del artículo “Consejos útiles para escribir un buen resumen para la ERS”, de la *European Respiratory Society*, que fue preparado por los alumnos previamente. En esta clase se comentó en grupo el artículo, las diferentes partes que proponía para un *abstract* y se reflexionó sobre la función que cumplen cada una de ellas.

Desde la perspectiva presentada en el artículo de la ERS, se procedió al segundo momento de análisis del texto modelo de *abstract*. Para desarrollar esta etapa, en primera instancia, se organizaron a los 38 estudiantes en parejas y se repartió un primer borrador del texto modelo escrito por el profesor. La consigna fue revisar 4 borradores del *abstract* modelo. Cada borrador se entregó uno a uno, sin que el grupo conociera cuántos borradores se trabajarían en total. En la primera clase, la consigna fue que cada pareja leyera el primer borrador y lo comparara con las pautas presentadas en el artículo de la ERS. Posteriormente, el docente leyó el borrador modelo en voz alta y, a continuación, se abrió un espacio de discusión grupal, para reconocer las partes del *abstract*. Una vez agotadas las observaciones se continuó con la entrega del segundo borrador del *abstract* modelo a cada pareja de estudiantes.

Esta vez la consigna presentaba un cambio: las parejas debían comparar los dos borradores, subrayando las modificaciones presentadas y las razones por las cuales el autor de los textos las realizó. Esta dinámica se repitió hasta concluir el análisis de los borradores del *abstract* modelo. Una vez realizado este proceso, nos dedicamos a la escritura de los textos. Los estudiantes escribieron tres borradores del *abstract* en las tres sesiones restantes de la unidad, que fueron revisados y comentados por pares o en grupo. La entrega de cada borrador por clase fue obligatoria como lo habíamos convenido desde el inicio.

Igual trabajo se realizó con las siguientes unidades. La última fue la más entretenida para el grupo. Se debía organizar la Jornada de lectura de ensayos. Esta se denominó “Del Boom al

Bang: discusiones sobre la ciudad en la Narrativa Latinoamericana”, y se llevó a cabo el 2 de julio del 2016 en el Auditorio César Dávila Andrade, Facultad de Filosofía de la Universidad de Cuenca. Los 12 ensayos seleccionados se dividieron en cuatro mesas temáticas. Cada una contaba con tres expositores y un moderador, este tenía de 15 a 20 minutos para leer su ensayo.

#### 4. Reflexiones finales

Estas reflexiones apuntan a un análisis de los resultados, de acuerdo con la metodología planteada desde el principio, en los que se observaron algunas manifestaciones en el comportamiento de los estudiantes durante la lectura de los textos, el análisis de sus estructuras, las formas de revisión empleadas, y la escritura y exposición final de sus trabajos.

- Pedagógicamente, el semestre demandó más trabajo al docente de la asignatura. En primera instancia adaptar el sílabo, planificar las actividades, preparar el material; además la actualización de la página en Facebook, colocando material informativo y explicativo o realizando retroalimentación.
- La corrección de borradores tomó más tiempo de lo planificado. Una de las técnicas que resultó enriquecedora fue la revisión entre pares y en los grupos de trabajo. Las mayores contribuciones a la clase se dieron en las discusiones grupales después de cada lectura de los borradores.
- El trabajo con la página en Facebook también merece nuestra atención, además de constituir un medio importante para compartir información sobre aspectos formales de la escritura, que no se consideraron en el sílabo, como la gramática, ortografía u ortotipografía, fue un espacio en el cual se evidenció un compromiso de los estudiantes que realizaron el seguimiento de la asignatura por la página, respondiendo inquietudes, aportando con comentarios, incluyendo páginas informativas, entre otros.
- Hubo una mayor participación de los estudiantes durante las jornadas de trabajo, y se observó un cambio de comportamiento positivo al momento de meditar su trabajo con los textos. Por ejemplo, comentaban con admiración la labor desempeñada por el autor de los textos

modelo durante la escritura de los diferentes borradores.

- Es importante continuar con este tipo de experiencias. Muchas cosas quedaron al costado, siempre va a ser necesario documentar de mejor manera los procesos de inter-aprendizaje en el aula, para contar con los datos suficientes para analizar qué otras cosas sucedieron durante la realización de las secuencias didácticas.

---



## Referencias

---

- Bawarshi, A., y Reiff, M. (2010). *Genre: an introduction to history, theory, research, and pedagogy*. Indiana, Estados Unidos: Parlor Press LLC.
- Carlino, P. (2013). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cordero, G.; Riera, G. y Villavicencio, M. (2015). ¿Los géneros académicos en la universidad: la tesis como la escritura de la investigación. *Pucara* (26), 193-220, Cuenca: Gráficas Hernández.
- Fiore, E. y Leymoní, J. (2014). *Didáctica práctica para enseñanza básica, media y superior*. (3ª ed). Montevideo: Editorial Grupo Magro.
- Consejo de Educación Superior (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior (LOES)*. Quito: Registro Oficial Suplemento 298 de 12-oct-2010. Disponible: [http://www.ces.gob.ec/index.php?option=com\\_phocadownload&view=file&id=651&Itemid=564](http://www.ces.gob.ec/index.php?option=com_phocadownload&view=file&id=651&Itemid=564) [Consulta: 2016, Octubre 15]
- Nemirovsky, M. (2003). Otras formas de aprender a leer y escribir. Cuadernos de Pedagogía monográfico 330, 69-72. Disponible: [http://coordinadoraendl.org/aletramiuda/otros/recomendacions/recom\\_14\\_1.pdf](http://coordinadoraendl.org/aletramiuda/otros/recomendacions/recom_14_1.pdf) [Consulta: 2016, Octubre 10]
- Nemirovsky, M. (2009). La escuela: espacio alfabetizador. Experiencias escolares con la lectura y la escritura, 11-32. Disponible: [https://jornadasarce2011.files.wordpress.com/2011/10/nemirovsky\\_la-escuela-espacio-](https://jornadasarce2011.files.wordpress.com/2011/10/nemirovsky_la-escuela-espacio-)

[alfabetizador.pdf](#) [Consulta: 2016, Octubre 5]

Parodi, G. (2009). Géneros discursivos y lengua escrita: Propuesta de una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva. *Letras* (80), 19-55. Disponible: [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0459-12832009000300001](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832009000300001) [Consulta: 2016, Octubre 15]

Riera, G.; Cordero, G. y Villavicencio, M. (2014). ¿Enseñar a escribir en la universidad? La emergencia de la alfabetización académica. *Pucara* N.º 25, 223-242. Cuenca: Gráficas Hernández.

Rodríguez, H. (2003). *Cómo escribir bien*. Quito: Corporación Editora Nacional.

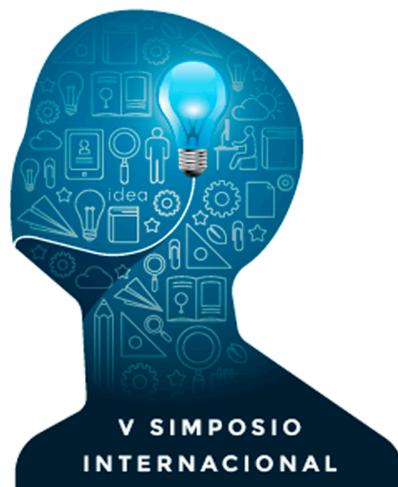
Villalobos, J. (2007). La enseñanza de la escritura a nivel universitario: fundamentos teóricos y actividades prácticas basados en la teoría sociocultural. *EDUCERE* N.º 36, 61-71. Disponible: [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-49102007000100009](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000100009) [Consulta: 2016, Octubre 24]

# RIDECTEI

EDUCACIÓN, CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN

24-26 MAYO 2018

MADRID, ESPAÑA



“Reflexiones,  
investigaciones, programas,  
modelos, enfoques,  
tendencias,  
perspectivas, estrategias y  
metodologías, proyectos  
pedagógicos e  
investigativos”

INFORME, RECEPCIÓN E INSCRIPCIONES  
[simposio@redipe.org](mailto:simposio@redipe.org)  
[direccion@redipe.org](mailto:direccion@redipe.org)  
[www.redipe.org](http://www.redipe.org)

Visítanos en  
[www.facebook.com/redipeoficial](http://www.facebook.com/redipeoficial)



UA  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA  
DE MADRID

UNIVERSIDAD  
COMPLUTENSE  
MADRID