Sophia

Sophia-Educación, volumen 20 número 1. enero/junio 2024. Versión español. | págs. 1-14
ISSN (electrónico): 2346-0806 ISSN (impreso): 1794-8932

ARTÍCULO DE REVISIÓN

Revisión sistemática de las prácticas escriturales en el escenario educativo colombiano

Systematic review of writing practices in the Colombian educational context

Revisão sistemática das práticas de escrita no cenário educacional colombiano.

Andrés Mahecha Ovalle*
* Magíster en Lingüística. Secretaría de Educación Distrital (SED). ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1702-9080
Correspondencia de autor: andres320_@hotmail.com

Resumen

La escritura es una práctica central adelantada en las diversas áreas y situaciones del ámbito educativo. Este artículo identifica las prácticas escriturales acogidas por los maestros en su praxis pedagógica. Esta revisión sistemática es cualitativa con un alcance descriptivo y se emplea el análisis de contenido (AC) en el revisión de los documentos acogidos. Los resultados evidencian que la escritura ocupa un papel fundamental en los diversos niveles de formación académica y su dominio representa una incursión efectiva en los géneros discursivos académicos. Un déficit en esta habilidad excluye a los estudiantes de una educación de calidad y, en algunas situaciones, ello genera deserción estudiantil y una formación desigual. Se concluye que la producción textual se concibe como un proceso continuo que tiene tres momentos: planeación, redacción y revisión. Desde estas etapas, se espera que los estudiantes aprendan a comunicarse según sus necesidades personales y académicas.

Palabras clave: escritura, prácticas de escritura, enseñanza de la escritura, escritura y TIC.

Abstract

Writing is a central practice advanced in the different areas and situations of the educational environment. This article identifies the writing practices adopted by teachers in their pedagogical praxis. This systematic review is qualitative with a descriptive scope and content analysis (CA) is used in the review of the documents received. The results show that writing plays a fundamental role in the various levels of academic training and its mastery represents an effective incursion into academic discursive genres. A deficit in this skill excludes students from a quality education and, in some situations, this generates student desertion and unequal training. It is concluded that textual production is conceived as a continuous process that has three moments: planning, writing and revision. From these stages, students are expected to learn to communicate according to their personal and academic needs. SOFIA-SOPHIA ISSN (electrónico): 2346-0806 ISSN (impreso): 1794-8932

Keywords: Writing; writing practices, teaching writing, writing and ICT.

RESUMO

A escrita é uma prática central avançada nas diversas áreas e situações do âmbito educativo. Este artigo identifica as práticas de escrita adotadas pelos professores em sua prática pedagógica. Esta revisão sistemática é qualitativa, com um escopo descritivo, e emprega a análise de conteúdo (AC) na revisão dos documentos selecionados. Os resultados evidenciam que a escrita desempenha um papel fundamental nos diferentes níveis de formação acadêmica e que dominá-la representa uma incursão efetiva nos gêneros discursivos acadêmicos. Um déficit nessa habilidade exclui os estudantes de uma educação de qualidade e, em algumas situações, isso leva à evasão escolar e a uma formação desigual. Conclui-se que a produção textual é concebida como um processo contínuo que possui três momentos: planejamento, redação e revisão. A partir dessas etapas, espera-se que os estudantes aprendam a se comunicar de acordo com suas necessidades pessoais e acadêmicas.

Recibido: junio de 2023 | Revisado: marzo de 2024 | Aceptado: abril de 2024 | Publicado: abril de 2024

Cómo citar: /how cite:
Mahecha Ovalle, A. (2024). Revisión sistemática de las prácticas escriturales en el escenario educativo colombiano. Sophia, 20(1). https://doi.org/10.18634/sophiaj.20v.1i.1319
Conflicto de interés: Los autores declaran no tener ningún **conflicto de interés.**

Copyright 2022. Universidad La Gran Colombia

Palavras-chave: Escrita, práticas de escrita, ensino da escrita, escrita e TIC.

Introducción

La escritura está inserta en el currículo educativo colombiano contemporáneo y es fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta adquiere un papel determinante en los quehaceres del estudiante y de sus actividades comunicativas en el nivel académico, social y personal. La escritura se convierte en una extensión del componente discursivo, psicológico, cultural y social del ser humano. Según Orealc/Unesco Santiago (2016), la escritura "es una herramienta eficaz para el ser humano en cuanto a la posibilidad de expresar su interioridad, de desarrollar la creatividad, de comunicarse de diferentes maneras y con diversas personas, de convencer a otros" (p. 11). Ante esta perspectiva, la escuela colombiana otorga a la escritura un papel preponderante en beneficio de sus bondades en el alumnado.

En esta misma línea, el Ministerio de Educación Nacional (2022) en su Programa Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad (PNLEO) tiene en su objetivo central la promoción de la escritura como una práctica sociocultural "que favorece las capacidades de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y personas adultas para participar en situaciones comunicativas diversas, fortalecer sus proyectos de vida y contribuir a su desarrollo integral" (p. 1). Así pues, la escritura adquiere un sentido complejo que va más allá de la inmediatez académica y trasciende a la esfera pública. Se observa, entonces, que los enfoques a asumir por los docentes son variados.

En el panorama colombiano, diversas aproximaciones se fijan en el acto de escribir en la educación básica, media y universitaria. Los hallazgos de Pérez (2022) detallan que el enfoque lingüístico y comunicativo prevalecen en contraste con el enfoque sociocultural. Para Molina (2012), en el ámbito universitario, los programas propenden por el desarrollo del aprendizaje desde la escritura, siendo esta parte central del currículo. Gordillo (2017) sostiene que la escritura disciplinar es una temática de la cual se ocupa el docente universitario y, esta a su vez, sirve de mediadora entre el conocimiento y el estudiante. Ante esta concepción, la escritura se entiende como un mecanismo indispensable para la generación de nuevo conocimiento. Según Ortiz (2011), la escritura académica se establece desde las tipologías textuales y desde esquemas prefijados. En opinión de Londoño (2015), la escritura se comprende desde el sujeto dinamizador, es decir, este es quien expresa sus ideas a través de la escritura.

En el ámbito posgradual, Chois y Jaramillo (2016) declaran que los estudiantes tienen un bajo desempeño en la competencia escritural. Así, la escritura se convierte en un obstáculo para la titulación del estudiantado y los tutores son quienes asumen la revisión de este proceso. En atención a lo anterior, los autores sugieren la inclusión de seminarios de escritura académica y del acompañamiento de un experto en escritura al estudiantado. En el terreno latinoamericano, Moreno y Sito (2019) presentan las nuevas dinámicas frente a la cultura escrita y las prácticas de escritura, la literacidad en diferentes contextos y desde la mediación de las nuevas tecnologías. Desde las tendencias señaladas arriba, esta revisión sistemática responde a los siguientes interrogantes: ¿cuáles son las tendencias adoptadas por los maestros colombianos frente al proceso escritural en básica primaria, secundaria, vocacional y universitaria?, y ¿cómo se asumen los procesos de escritura en las prácticas educativas en las aulas colombianas? Desde estas preguntas, se identifican las dinámicas acogidas por parte de los docentes en sus prácticas escriturales en los niveles educativos en el contexto colombiano.

Metodología

La presente revisión sistemática se inserta en el enfoque cualitativo por su naturaleza y el objeto adoptado. La investigación cualitativa "utiliza el texto como material empírico (en lugar de los números), parte de la noción de la construcción social de las realidades sometidas a estudio y se interesa en las perspectivas de los participantes" (Flick, 2015: 20.). En este sentido, se analizan y describen las prác-

ticas escriturales junto con las perspectivas adoptadas en esta área. Se trata, por tanto, de una revisión sistemática cualitativa con un alcance descriptivo. La delimitación del problema se realizó desde la pluralidad de trabajos realizados, la diversidad de enfoques y de metodologías. Se acotó la fase temporal a revisar (2000-2023) y, a su vez, se planteó el objetivo central de la revisión. A partir de esto, se procedió a la elección de los documentos que conformaron el universo de análisis. La búsqueda inicial se ejecutó con los términos *escritura en Colombia* y *escritura+educación colombiana* en las bases de datos *Google Académico*, *Dialnet*, *Scielo*, *Redalyc*, *Scopus* y *Latindex*. Este proceso dio como resultado una gran cantidad de documentos poco asociados con las prácticas de escritura, repetitivos, pero que ayudaron en la delimitación.

Desde lo anterior, se desarrolló una segunda indagación con nuevos descriptores: *escritura+educación básica*, *escritura+educación secundaria y media* y *escritura+universidad*. Se empleó el criterio de pertinencia, exhaustividad, representatividad y homogeneidad en la selección del corpus. En la tabla I, se detallan los criterios usados en la selección de los artículos. Se aclara que este trabajo no acoge los estudios sobre las prácticas escriturales alrededor de la escritura creativa.

Tabla I. *Criterios de inclusión y exclusión de los manuscritos*

Aspectos centrales de la selección de artículos	
Criterio de inclusión	**Criterios de exclusión**
Artículos originales de investigación con proceso de revisión por pares.	Artículos derivados de congresos, seminarios o simposios.
Artículos fechados desde el 2000 hasta el 2023. Artículos de reflexión sobre las prácticas de escritura.	Artículos cortos o de avances de investigación.
	Tesis o monografías de pregrado, especialización, maestría o doctorado.
Manuscritos de investigación realizados en el escenario educativo colombiano.	Manuscritos anteriores al 2000 Capítulos de libro o reseñas Editoriales

Fuente: elaboración propia

Dados los criterios de inclusión y exclusión, se encontraron 55 manuscritos sobre las prácticas de escritura en Colombia. Estos manuscritos se organizaron de acuerdo con las categorías emergentes. Ellas son la escritura en la Educación Básica Primaria 17 artículos, Educación Básica Secundaria y Media Vocacional 18 investigaciones y en el sistema universitario se hallaron 20 estudios. En atención a lo anterior, la revisión se centró en identificar el panorama de las prácticas escriturales en cada uno de estos niveles educativos, según el objetivo principal de esta revisión.

Se empleó el análisis de contenido (AC) con un enfoque cualitativo. Según Bernete (2013), el AC "es una metodología sistemática y objetivada porque utiliza procedimientos, variables y categorías que responden a diseños de estudio y criterios de análisis, definidos y explícitos" (p. 222). Se trata, por tanto, de una técnica de análisis que esta revisión asume por sus ventajas. Siguiendo la propuesta del AC, el trabajo acoge las tres fases para el desarrollo del proceso investigativo: "Trabajo previo a la obtención de datos, extracción de los datos ("trabajo de campo") y la explotación de los datos: operaciones e interpretación de resultados" (Bernete, 2013: 236).

Resultados y discusión

Para responder a las preguntas de investigación, se describen a continuación los hallazgos principales de acuerdo con las categorías y subcategorías del corpus revisado. Se han excluido aspectos secundarios que no están incluidos en los interrogantes asumidos en esta revisión.

Prácticas escriturales en la Educación Básica Primaria

En este apartado emergió la categoría de procesos escriturales en Educación Básica Primaria (EBP) junto con tres subcategorías: prácticas escriturales con soporte en las TIC, prácticas escriturales y las

estrategias metacognitivas, el contexto social y su relación con la escritura.

Prácticas escriturales con soporte en las TIC

En el escenario de las prácticas escriturales soportadas en las TIC, se observa la tendencia de incluir estas en la tarea de la enseñanza de la escritura. Esta directriz se alinea con las directrices de la Unesco (2014), esta institución ratifica que "el uso de las TIC para apoyar la adquisición y el desarrollo ulterior de las competencias en lectura, escritura y aritmética básica generalmente forma parte de estrategias de aprendizaje combinadas más amplias" (p. 9). Los autores e investigadores colombianos no han sido esquivos a las dinámicas, bondades, ventajas y retos propios de la empleabilidad de las TIC en la enseñanza y aprendizaje de la escritura.

Ortega y Medina (2015) adoptan el enfoque combinado -*blended learning*- en el desarrollo de las habilidades escriturales. Ellos determinan que esta perspectiva de trabajo motiva a los estudiantes e impacta en la mejora de la escritura. La aplicación del *blended learning* hace que los educandos obtengan desempeños más altos en comparación con aquellos que no se involucraron. Desde esta mirada, se observa que las TIC ofrecen una oportunidad de mejora en el desarrollo de la competencia escritural porque estas se convierten en herramientas didácticas facilitadoras de su desarrollo. Al respecto, Ballestas (2015) describe la relación entre TIC y escritura en primer grado en cuanto a sus beneficios y ventajas: familiaridad del estudiante con la herramienta tecnológica, desarrollo de actividades interactivas, relación directa entre la imagen y código escrito, corrección durante el desarrollo de la actividad propuesta, repetición de un ejercicio en diversas ocasiones, interacción con el otro y el desarrollo del pensamiento complejo.

Se resalta la dinamicidad de los materiales didácticos generados desde las TIC. Estos permiten la introducción de audio, video, animación, la interacción y la creación de una realidad aumentada. Estas características benefician en la creatividad y la imaginación del estudiantado. En concreto, se observa que estas favorecen el desarrollo de la escritura multimodal. Chaverra y Gil (2016) encuentran que los estudiantes en su escritura lograron de manera adecuada habilidades propias del pensamiento creativo: originalidad, elaboración, flexibilidad, fluidez. Se logra, entonces, un aprendizaje superior en el desarrollo de la escritura creativa de textos multimodales. Este hecho contribuye a la potencialización del pensamiento del estudiante en el orden de la escritura como proceso complejo, que involucra diversas habilidades metacognitivas, lingüísticas y sicológicas. Cardona y Calle (2023) hallan que las TIC, en la escritura multimodal, son una manera de cambiar las prácticas de escritura "es a través de la utilización de las tecnologías digitales, que se utilizan como medios para favorecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes" (p. 8).

Entre las ventajas mencionadas arriba resaltamos la interacción llevada a cabo por el educando a través de las herramientas tecnológicas. Uribe et al. (2017) adelantaron un ejercicio de escritura colaborativa a través del uso de las wikis. Se observa que la utilización de este instrumento junto con la dirección constante del maestro favorece el aprendizaje escritural. El trinomio wiki, estudiante y docente hacen que la escritura inicial sea ampliada, corregida, editada y comentada de manera constante. De manera similar, Contreras y Jiménez (2020) demostraron que la competencia escritural mejora significativamente desde el trabajo en equipo desde el soporte de las TIC. Estos resultados evidencian que los soportes digitales se constituyen en parte central de la didáctica del maestro en su práctica. Los elementos audiovisuales también se incluyen en el proceso formativo, como subraya Ortega et al. (2018). El video se convierte en un medio de motivación y trasmisión de información. Este es útil en la mediación pedagógica, en la mejora de la composición escrita en cuanto al uso del lenguaje, el léxico, la estructura textual y el componente gramatical.

Prácticas escriturales y las estrategias metacognitivas

La metacognición desempeña un papel central en la enseñanza y aprendizaje de la escritura en el aula. Se exponen cinco estudios Ochoa et al. (2008); Chaverra (2011); Londoño et al. (2016); Muñetón (2021); Castro (2022). La primera investigación describe el funcionamiento metacognitivo en alumnos de tercero, cuarto y quinto en relación con el antes y después de la corrección de un ejercicio escrito. Los investigadores encontraron que desde la corrección conjunta la autocorrección aumenta con la edad, mas esta no impacta en la complejidad de la estructuración del texto (Ochoa et al., 2008). De igual manera, en el segundo estudio, Muñetón (2021) encuentra que el rendimiento es mejor en los estudiantes que son mayores (cuarto grado) en contraste con los niños con menos años (segundo grado). En cuanto a la aplicación de estrategias metacognitivas, se concluye que estas impactan positivamente la producción escrita. También, la dinámica de corrección conjunta permite al estudiante leerse como si fuera un agente externo y, por ello, este procede a mejorar su producción textual. Ello implica que algunos logren una corrección superficial; mientras que, otros hacen una corrección profunda en contraste con la primera versión. En la misma línea, pero desde la escritura digital, la tercera investigación identifica las habilidades metacognitivas centrales dadas en la producción textual: "a) usar estrategias de planificación, producción o edición textual; b) determinar la pertinencia de la estrategia o acción a utilizar; c) reconocer la tarea de escritura; d) identificar las propias habilidades escriturales; y e) reconocer las propias dificultades escriturales" (Chaverra, 2011, p. 105). En este caso concreto, se descubre que la habilidad del reconocimiento de la actividad escritural y de sus dificultades aumentó. Este factor moviliza a los estudiantes a identificar y reconocer las tareas propias de la escritura: su planificación, producción y reelaboración. Derivado de este contexto, los educandos aplican su conocimiento y estrategias adquiridas para la reestructuración de sus textos.

En la cuarta investigación, se identifican los errores de escritura cometidos por estudiantes de segundo grado en tareas como el dictado, la transcripción y la escritura espontánea. En el proceso de adquisición del código escrito se evidenciaron los siguientes errores desde el nivel microestructural del texto. Estos son la omisión y sustitución silábica, los errores ortográficos, la sustitución fonemática, la unión de palabras, la escritura espejo y la translocación. De manera similar, el cuarto estudio encuentra que los estudiantes tienen dificultades en la escritura de palabras de mayor longitud (palabras trisílabas, polisílabas y desconocidas) en caso de los estudiantes de segundo grado; mientras que, los alumnos de cuarto poseen un mejor rendimiento, independientemente de la estructura silábica o si el término es conocido o desconocido. En el quinto estudio, se señala que los errores más frecuentes se establecen desde la toma de dictado, la transcripción y la producción textual. Ellos están dados en la disgrafía motriz, la omisión, inversión y distorsión de las grafías, espacios inapropiados Castro (2022).

Prácticas escriturales y sus dinámicas desde el contexto sociocultural

Las dinámicas de la escritura como parte de la adquisición del lenguaje no son ajenas a las condiciones sociales y políticas presentes en el contexto sociocultural del sujeto. En la Educación Básica Primaria, la escritura se asume como el ciclo inicial para la adquisición de la competencia escritural elemental. En este caso concreto, Colombia no es ajena a las brechas y dificultades en el desarrollo de la competencia escritural: "Se reconoce que las políticas en esta materia han tenido evidentes avances en indicadores de cobertura y alfabetización, pero grandes deudas en la calidad de su educación" (Montes et al., 2013: 155). La carencia de calidad educativa es un factor que afecta de manera directa la alfabetización en una etapa temprana. Para Jiménez (2018), la percepción de la enseñanza de la escritura está situada desde la transmisión de valores, la transformación del otro, la preservación cultural, los cambios sociales y la transformación económica de una comunidad. En palabras de la autora, la escritura fortalece "las habilidades que le permiten al niño ser competente en la sociedad en la que vive" (Jiménez, 2018: 70). Para ello, se propone la transversalización de la competencia escritural como propuesta pedagógica que impacte en el aprendizaje del alumno en diversas áreas del currículo educativo.

Desde la observación de las prácticas de escritura, se destaca que los maestros atienden en varios cursos al mismo tiempo. En estos multiniveles se ejercitan los alumnos en el dictado, la transcripción textual y la creación de narrativas propias según Jiménez (2018). En esta misma dirección, se hallan otras prácticas como el registro de enunciados en el cuaderno, elaboración de oraciones con el objeto de revisar estructuras gramaticales, completar enunciados, elaboración de resúmenes y producción textual desde tareas concretas (Piñeros et al., 2017). En estas dinámicas se puede afirmar que las condiciones sociales y físicas influyen de manera directa en la praxis educativa. Desde esta postura, son diversas "las limitadas condiciones locativas y económicas en las que laboran la mayoría de las maestras" […] "obstáculo común para instituciones educativas colombianas" de acuerdo con Chois y Arango (2023). Sumado a lo anterior, los docentes, en diversos espacios educativos, carecen de autonomía curricular, acceso a material tecnopedagógico u otro, apoyo en la formación didáctica disciplinar específica, ayuda de agentes externos, de las directivas y de los padres en el desarrollo de experiencias favorables al aprendizaje del lenguaje escrito (Chois y Arango, 2023).

Desde esta categoría, se observa los escasos estudios centrados en el aprendizaje del código escrito en los grados primero y segundo. Desde esta óptica, se crea un vacío en esta temática, que es útil para conocer cómo se adelantan los procesos de enseñanza de la escritura en los dos primeros años de escolaridad en básica primaria. En su mayoría, se ha trabajado con estudiantes de los grados tercero, cuarto y quinto. En cierta manera, la determinación de excluir los grados primero y segundo reside en los desafíos a asumir en la enseñanza de la escritura en su etapa inicial y la diversidad de enfoques y combinaciones de estos. Ahora bien, los procesos adelantados se ocupan de la hibridación de metodologías, entre ellas las TIC como una herramienta de apoyo, que viene a complementar el proceso básico en el desarrollo de la competencia escritural. Se esperaría, en principio, que los estudiantes asuman la escritura desde las herramientas tecnológicas y digitales en su totalidad. Sin embargo, los trabajos consultados demuestran que las TIC son un medio para potencializar el proceso manual que ha venido siendo asumido por la escuela.

Prácticas escriturales en Educación Básica Secundaria y Media Vocacional

La segunda categoría se relaciona con las prácticas escriturales en la Educación Básica Secundaria y Media Vocacional. Esta se desglosa en tres subcategorías, a saber: concepciones y prácticas sobre la escritura, prácticas escriturales con soporte en TIC y representaciones sociales surgidas del proceso de escritura.

Concepciones y prácticas alrededor de la escritura

La difícil tarea implícita en la enseñanza de la escritura es uno de los problemas indagados en las investigaciones sobre esta temática. En Flores y Martín (2006); Barletta et al. (2013a, 2013b); Galán et al. (2020), se observa la indagación y reflexión constante sobre cómo se adelantan los procesos de escritura en estudiantes con aparente manejo básico de código escrito. Entre las diversas ideas al respecto de la escritura se suma la noción de esta como transformadora del saber, la cual está dada como un proceso, dividido en subprocesos (planeación, transcripción, revisión). En la práctica, los investigadores detectan que la planeación curricular se fundamenta en la gramática, y esta carece de una secuencia temática "tampoco existe evidencia de un proceso riguroso" (Barletta et al., 2013a, p. 155), asimismo, no hay modelos textuales a modo de guías para el estudiante. Se detalla que los maestros poseen conocimiento de estrategias aplicadas a la lengua escrita. Sin embargo, estos insisten en fijar su praxis en la gramática prescriptivista, en contraposición a la política del Ministerio de Educación Nacional. En particular, Galán et al. (2020) sostienen que "se pudo evidenciar que la mayoría de los participantes concibieron la escritura como el aprendizaje del código alfabético, que se ve limitada al uso del alfabeto y a su asociación fonética" (p. 241). Y por este hecho, "en la mayoría de las prácticas pedagógicas enfocadas en la enseñanza de la lengua escrita", […] "estas carecen de un objeto de enseñanza claro" (p. 244).

Como veíamos más arriba, algunos ejercicios de escritura se estructuran alrededor de la gramática prescriptiva o normativa. Al respecto del componente gramatical, Olave (2011); Sierra (2015) y Mahecha (2021) indagan y reflexionan sobre el papel de la gramática en la enseñanza de la escritura. Desde estos trabajos, se deduce que las actividades propuestas para aprender la gramática se fundamentan en las siguientes tareas: escribir, unir, buscar, corregir, ubicar, explicar, redactar, señalar, sustituir, transformar, tareas predominantes en los manuales escolares. Para decirlo de modo sencillo, Olave (2011) menciona que lo común es la identificación y clasificación de elementos gramaticales en el texto y la redacción de textos en las propuestas didácticas en lengua escrita, cuya diversidad temática abarca desde las categorías gramaticales, la oración, la derivación, textualidad, la polisemia, la variedad léxica y los niveles de la lengua. En cuanto a la enseñanza de la escritura (producción textual), Ochoa (2008) identifica que esta "se convierte en una actividad espontánea donde se le pide al estudiante, en el mejor de los casos, que escriba un texto sin una planeación previa y sin un proceso de revisión, corrección y edición", en cuyo ejercicio didáctico escritural, "la gramática juega un papel esencial" (p. 14). A pesar de las discrepancias sobre la relevancia de la enseñanza de la gramática en las aulas, se advierte que esta tiene un alto valor si se orienta de manera efectiva hacia el proceso escritural:

> Considerar los aspectos gramaticales como exigencias de bajo nivel es un error, ya que tanto la coherencia como la cohesión de un texto están determinadas en gran medida por la estructura de la lengua; son indispensables para el desarrollo de la competencia comunicativa escrita y no sólo hacen parte de ella, sino que son una condición para el éxito o fracaso comunicativo. Puede no lograrse el propósito comunicativo con un texto mal estructurado. (Ochoa, 2008: 14)

Se trata, por tanto, de una aplicación del componente gramatical enfocado a la competencia comunicativa escrita para que el estudiante logre comunicarse de manera adecuada según su contexto e interés. Desde la posición del autor, la escuela debe lograr la articulación entre los elementos gramaticales y el lenguaje escrito en beneficio de la comunicación contextualizada según las necesidades del estudiantado. Se resalta que "la escuela debe contribuir al desarrollo de la capacidad lingüística presente en el ser humano con el propósito de obtener una capacidad óptima en la lengua escrita" (Mahecha, 2021: 20). Desde estas dos posturas, la enseñanza de la gramática exige un reto complejo para el profesorado en la aplicación de la didáctica del lenguaje.

Como se observa, el panorama de la enseñanza de la escritura es complejo y son diversas las posturas de los docentes. En medio de esta red de prácticas y de las diversas críticas es notorio el bajo nivel de desempeño en esta área. Para Barletta et al. (2013), esta realidad se sustenta en que las "prácticas pedagógicas son inadecuadas, se cuenta con poco apoyo institucional, hay escasez de materiales, existe la sensación generalizada de que es imposible cambiar la situación, e incluso apatía y reticencia para introducir cambios en el quehacer pedagógico" (p. 41). En particular, las investigadoras enfatizan en la falencia en la competencia escritural debido a las prácticas docentes. Por esto, estas proponen una praxis más significativa, coherente y situada en el proceso de construcción de ejercicios significativos para el alumno.

Las prácticas escriturales apoyadas en las TIC

El ejercicio adelantado por los docentes está mediado por las herramientas tecnológicas o digitales. Aspecto que es común a la categoría de las prácticas de producción textual en Educación Básica Primaria. Ariza y Fontalvo (2011); Calle (2013); Calle y Sánchez (2017); Macias y Silva (2018) se centran en la producción textual mediante estrategias tecnopedagógicas. En este proceso se sustentó en la creación de entornos personales de aprendizaje y la web 2.0. Estas investigaciones logran demostrar que con el empleo de las TIC se logran avances significativos en la creación de textos. Estos obtienen más sentido y coherencia en contraste con el trabajo tradicional, el papel. Se logra, entonces, un desarrollo avanzado de la competencia comunicativa, al menos en este tipo de textos. Es este escenario, se destaca la utilización de los entornos personales de aprendizaje, cuya aplicabilidad demuestra que tiene

ventajas en la escritura digital.

En esta subcategoría, los estudios de Calle (2013) y Macías y Silva (2018) van más allá de la producción textual y, el primer estudio, se centra en reconocer como las habilidades del pensamiento crítico están inmersas en la producción textual. Ante este objetivo, el investigador señala, como parte de sus conclusiones, "que es posible fortalecer las habilidades del pensamiento crítico durante los procesos de producción de textos digitales" (Calle, 2013, p. 80). En el caso del segundo manuscrito, este se enfoca en el desarrollo del razonamiento, aspecto que complejiza aún más el proceso de la composición escrita. Para la superación de este obstáculo, se recurre a la escritura conjunta mediante mecanismos digitales. Se produce, entonces, previa planificación, una fortaleza de la estructura argumental junto con otras propiedades de esta tipología textual.

En las investigaciones de Calle (2018, 2019a, 2019b); Gutiérrez (2018); Berrocal y Aravena (2021), se exponen el soporte de las TIC en la escritura académica, la formación de escritores y el desempeño de la tecnología en el proceso de enseñanza o aprendizaje de Ciencias Naturales. Partiendo de este postulado, las TIC son el soporte didáctico empleado para la mejora de la comunicación escrita. Berrocal y Aravena (2021) emplean el diario escolar digital en beneficio del desarrollo de la competencia comunicativa, el trabajo colaborativo y el florecimiento de la creatividad. En cuanto al proceso escritural, se genera una apropiación de esta habilidad desde la elaboración del diario escolar y, al mismo tiempo, los estudiantes se apropian de herramientas digitales para la comunicación escrita en el aula. Al respecto, Calle (2019) describe algunas estrategias para la promoción de la expresión escrita, esta se afinca en la prensa y en el periódico escolar. Desde esta estrategia, se busca la alfabetización digital junto con la académica, siendo estas habilidades propias de la sociedad actual. Para lograr estas destrezas, se recurre a un amplio abanico de recursos virtuales utilizados por maestros y estudiantes. No obstante, en este proceso, el acompañamiento docente es fundamental junto con una propuesta didáctica coherente.

Representaciones sociales sobre las prácticas escriturales

Ortiz (2009a, 2011b) estudia las representaciones sociales predominantes relacionados con la escritura en las escuelas. La autora utiliza las representaciones sociales bajo el pretexto de describir y analizar los problemas escriturales detectados en los educandos. Estas ayudan a identificar los saberes junto con las creencias sobre la escritura en su cotidianidad escolar. La autora determina que la escritura se percibe como una manera de expresar las ideas, los sentimientos y el pensamiento. Al mismo tiempo, el lenguaje escrito se reduce al registro de manera directa del pensar; de modo que, ella se asume como transcripción. Esta se comprende como parte esencial de la comunicación, la manifestación del conocimiento y de la expresión del estudiante. Por un lado, este aspecto conlleva a que "los estudiantes afirman que no les llama la atención escribir porque se sienten obligados a hacerlo" (Ortiz, 2009: 138). Por este motivo, los educandos no hallan los ejercicios de escritura poco atractivos por la dinámica llevada a cabo por los maestros. Por el otro, los estudiantes consideran que mediante la escritura se concretan los sentimientos, siendo esta última la más relevante.

En este nivel educativo, el proceso de enseñanza de escritura tiene con un alto componente del estudio de los componentes gramaticales en la producción textual y, al mismo tiempo, el cuerpo docente genera una serie de discusiones sobre la utilidad de esta y su injerencia en el desarrollo de otras temas, también centrales en la obtención de la competencia comunicativa escrita. No obstante, estas críticas tienen poco impacto en la praxis docente porque su práctica cotidiana en aula se sustenta en ese marco epistémico de la enseñanza de las Ciencias del Lenguaje. En contraste con el proceso, en Educación Básica Primaria, el uso de los recursos tecnopedagógicos adquieren una dimensión más funcional y se insertan como mecanismos que potencia la escritura. En otras palabras, las TIC se convierte en la herramienta mediante la cual el estudiante produce de manera auténtica de acuerdo con la directriz docente. Aunque, dicha producción textual no tiene una planificación consolidada ni es retroalimentada constantemente por parte del docente.

Prácticas escriturales en el contexto universitario

En esta categoría emergieron dos subcategorías, las cuales obedecen a la dinámica de la escritura en pregrado y en posgrado.

Las prácticas escriturales en el nivel de pregrado

La introducción a la vida universitaria demanda habilidades en la comunicación verbal y no verbal. La comunicación escrita se convierte en parte sustancial del proceso de formación. Para Aguirre et al. (2015), "la escritura sigue siendo fundamental para lograr el eficaz procesamiento de datos, incluso hoy, en una época de constantes cambios y aparición de diversas formas de soporte e intercambio de información" (p. 9). La formación disciplinar está inmersa en un contexto de apropiación, generación y divulgación del conocimiento. Esta última habilidad demanda en parte de la escritura para lograr la comunicación del saber. También, los docentes universitarios hacen uso de la escritura en su proceso de evaluación de los estudiantes: "Evaluaciones de diversa índole […], pero muy pocas de estas, por más variadas e innovadoras que sean, pueden evadir o escapar a la necesidad de escribir para demostrar lo aprendido" (Aguirre et al., 2015: 9). En definitiva, la producción escrita se emplea en diversos momentos de la formación profesional y en el ámbito académico del cual se hace miembro activo el estudiante.

En la primera subcategoría, Cárdenas (2013); Uribe et al. (2019) y Gutiérrez (2020) exponen el proceso escritor en algunos programas de licenciatura. Estos estudios están enfocados en la formación de quienes estarán encargados de la enseñanza del código escrito. En sus prácticas, los docentes en formación realizan ensayos, informes, resúmenes y monografías. Así que la tipología textual se centra en el texto expositivo y argumentativo. Los docentes suelen acompañar la construcción de estos textos. En el caso del ensayo, se generan cuatro momentos: acceso al conocimiento (lectura de capítulos de libros, material fotocopiado y búsqueda en Internet), planificación, producción y revisión (revisión teórica, primera, segunda, tercera, cuarta revisión y versión final), como comenta Uribe et al. (2019). En cuanto al resumen, en este género discursivo los estudiantes obtienen un bajo desempeño en el "uso de las macrorreglas" (Gutiérrez, 2020: 251). En la construcción del ensayo y del resumen se destaca la falta de léxico especializado y el desconocimiento parcial de la macroestructura. No obstante, estas producciones se convierten en una primera aproximación a la escritura académica, pero no se da como un proceso consolidado.

En la segunda subcategoría, se concentra en las estrategias pedagógicas y didácticas usadas por los maestros para la formación de sus educandos en la comunicación escrita. Los docentes se apoyan en las siguientes dinámicas en la producción de textos disciplinares y académicos: realización de esquemas, guías metodológicas, esquemas mentales, seminario-taller, la escritura colaborativa, la revisión progresiva de textos, centro de escritura, asesorías individuales, talleres en clase, tutorías entre pares. En relación con la tipología textual exigida por los profesores, esta se centra en los resúmenes, la reseña, el ensayo, los informes de laboratorio, los cuentos y manuales, como se observa en los estudios de Rincón y Gil (2010); Escorcia et al. (2014); Sánchez y Brito (2015); López y Molina (2018); Arciniegas y Arenas (2019); Enríquez (2021); Mora-Monroy y Fuerte-Blanco (2021). En estas investigaciones, se observa que hay una evaluación constante de la producción escrita por parte de los docentes y por los pares. Esta se sustenta en la extensión del número de palabras, la macroestructura y microestructura, las normas lingüísticas, la entrega de preliminares, las normas de citación y demás aspectos propios de la tipología textual y la escritura académica. Asimismo, se comprende la escritura como un proceso con al menos tres momentos: planificación, redacción y revisión.

En la tercera subcategoría, se muestran las políticas públicas y de algunas instituciones de educación superior en la implementación de la escritura en las aulas. Para Arias y Agudelo (2010), Rojas y Jiménez (2012), la escritura en el nivel superior está inserta de manera transversal en el currículo y esta se enfoca en lograr competencias genéricas o específicas, propias de cada disciplina. El proceso

escritural se emplea desde la óptica de una herramienta para la apropiación del saber disciplinar por el estudiantado. Estos son quienes están en la obligación de apropiación del discurso académico y es la escritura un medio para ello. Por esta razón, las universidades han venido implementando cátedras de escritura en pro de la cualificación de la formación que imparten, como indican González y Vega (2013). Estas cátedras tienen como objetivo la alfabetización académica y, a su vez, el fortalecimiento de la escritura y el mantenimiento de los estudiantes en el sistema universitario; de lo contario, un déficit en esta área se convierte en un factor de deserción estudiantil, bajo rendimiento académico y poca inserción en escenario académico e investigativo como se demuestra en Uribe y Carillo (2014); Salazar et al. (2015); Maldonado (2017) y Correa y Caro (2021).

Las prácticas escriturales en el nivel de posgrado

Se esperaría que en el nivel de posgrado los estudiantes tengan una formación escritural sólida. No obstante, los estudios de Vargas (2016); Lozano (2017) y Guerrero y Chois (2019) demuestran que en este espacio formativo aún se continúa en la consolidación de la formación del educando. Estos investigadores indagan en tres posturas centrales permeadas por las concepciones y las representaciones, la perspectiva sociocultural y la descripción etnográfica de la práctica de escritura en posgrado. En el nivel posgradual, los escenarios de escritura se convierten en una *comunidad de práctica* (Vargas, 2016), en esta se forjan nuevas dinámicas y se detectan los vacíos de los anteriores niveles escolares. Por ello, en el momento de la elaboración de textos, el estudiantado se enfrenta a dilemas propios del *discurso académico disciplinar*. Lozano (2017) comprende la escritura como una actividad discursiva. Desde esta conceptualización, el proceso escritural está intencionado y contextualizado según la tarea asignada. En este sentido, el componente social se ve inmerso en esta perspectiva de trabajo de la escritura. De acuerdo con Guerrero y Chois (2019), la escritura desde el enfoque social se trata de una "práctica social que se construye y transforma durante la participación en prácticas discursivas de una comunidad" (p. 123). En definitiva, los educandos asumen un nuevo reto en la escritura de diversos géneros demandados por la formación posgradual para obtener las credenciales académicas, propias de este nivel. Por ello, los alumnos deben asumir la escritura como una práctica académica de la cual debe hacerse partícipe: la alfabetización académica.

Al igual que en los niveles anteriores, en pregrado, la escritura es deficiente y se demanda la cursada de un módulo de formación en escritura académica, aspecto que resulta insuficiente; dado que, las falencias en la competencia comunicativa escrita son múltiples. No es suficiente un curso especializado en escritura, pues este no suple todos los vacíos que ha dejado los niveles anteriores de formación. En este caso, se podría afirmar que varias de las apuestas metodológicas y pedagógicas no están alcanzadas los logros propuesta en materia de la adquisición de la competencia comunicativa escrita. Panorama que se complejiza aún más en el nivel de posgrado, puesto que se esperaría que los estudiantes dominen los diferentes géneros textuales y la escritura académica disciplinar, pero ello no ocurre y dista de lo esperado para dicha etapa formativa. Ello no quiere decir que no se logren aspectos básicos; aunque, si dista mucho de la realidad anhelada para el nivel posgradual.

Conclusiones

Desde el corpus obtenido, esta revisión sistemática encuentra que emergieron tres categorías centrales. La primera de ellas muestra las dinámicas asociadas a la escritura en Educación Básica Primaria. En esta categoría se evidencia que los docentes soportan la producción escrita en las TIC, criterio alineado con organismos internacionales como la Unesco. Como ejemplo de ello se resalta cuando se trabaja con el enfoque combinado (*blended learning*). En este escenario, las TIC facilitan el diseño de material didáctico interactivo e innovador para la orientación del proceso escritural. En esta dinámica, los maestros apuestan por la producción del texto multimodal. Desde esta tipología, se adquiere una ligera modificación de la adquisición del código en la Educación Básica Primaria. Desde el texto multimodal,

se promueven las siguientes habilidades: el pensamiento creativo, la originalidad, desarrollo del pensamiento complejo, el trabajo colaborativo, la familiaridad con la tecnología educativa y la adaptación a los ambientes virtuales de aprendizaje.

Otras de las dinámicas abordadas por los maestros, en el proceso de la adquisición de la lengua escrita, es la utilización de estrategias metacognitivas. Esta perspectiva de enseñanza aporta los siguientes beneficios al proceso escritural: reconocimiento de la estructura del texto y su complejidad, determinación y evaluación de estrategias de planificación, la autocorrección y, por consiguiente, se obtiene una mejora en la elaboración del texto. Este enfoque se trabaja de manera combinada, o sea, en formato tradicional y mediante herramientas digitales, aunque se privilegia esta última.

En el campo de la tipología textual, se privilegia el trabajo con el texto narrativo y, por ende, la producción textual realizada por los estudiantes está enfocada en este. Estos están presentes en los medios de comunicación y las plataformas digitales. Desde este punto, los estudiantes están familiarizados con la oralidad y, en este sentido, no es un texto ajeno para ellos. De manera que en la producción escrita los niños tienen unas herramientas previas, así sean vagas para su construcción. Desde la postura del Ministerio de Educación Nacional (2006) "cuando los infantes llegan al primer grado de Educación Básica cuentan ya con una serie de saberes que no pueden ser ignorados en la labor pedagógica" (p. 27). Como se ha demostrado, los maestros siguen el lineamiento establecido por la autoridad educativa en el desarrollo del lenguaje. Se destaca que los docentes dejan de lado otros textos tales como: expositivo, descriptivo, informativo, al menos en los manuscritos revisados en Básica Primaria.

En lo que respecta a la educación Básica Secundaria y Media Vocacional, se observa que el trabajo pedagógico da un giro sustancial en contraste con la Educación Básica Primaria. Entre las modificaciones de la producción escrita se encuentra que la noción de la escritura pasa a ser un elemento esencial del saber hacer. Aunque, en la planeación curricular no existe un procedimiento riguroso y sistemático enfocado a la producción textual. Al respecto, se halla que las estrategias ejecutadas tienen una orientación estructuralista o prescriptivista. Es decir, las actividades formativas tienen una denotación centrada en la sintaxis y en la morfología. En esta categoría, las posturas sobre el proceso de la enseñanza de la escritura son diversas. Por ende, los docentes asumen prácticas que son divergentes en cuanto a las formas, mas estas convergen en el objetivo central: la obtención de la competencia comunicativa. En dicho cometido, se trabaja con las TIC como herramientas tecnopedagógicas y se usa la web 2.0.

En la tercera categoría, se evidencia que la escritura académica en el contexto universitario es esencial. En este escenario, la producción escrita se convierte en un instrumento de aprendizaje, de demostración de la apropiación y divulgación del conocimiento. Los docentes emplean esta en todas las fases de la enseñanza y del aprendizaje con un matiz de alfabetización académica en la formación profesional del estudiante. Sin embargo, los maestros enfrentan un limitante porque los educandos ingresan con pocas habilidades en esta área. De ahí que los centros universitarios hayan creado centros dedicados a la alfabetización académica y a la escritura científica en sus diversos departamentos. Esto permite la inserción del egresado en las redes académicas y en los grupos de investigación de manera efectiva.

Referencias bibliográficas

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

Arciniegas, E. y Arenas, K. (2019). Metodología de un programa de formación docente para incluir la lectura y la escritura en las disciplinas. *Lenguaje*, *47*(2), 306-333. https://doi.org/10.25100/lenguaje.v47i2.6588

Arias, V. y Agudelo, C. (2010). ¿La lectura y la escritura en la universidad colombiana corresponde con el proyecto de la modernidad? *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, *6*(1), 95-109. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8667975

Ariza, L. y Fontalvo, C. (2011). Desarrollo pedagógico con tic para la producción de textos escritos en la educación básica secundaria. *Escenarios*, *9*(2), 46-57. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4495530

Ballestas, R. (2015). Relación entre TIC y la adquisición de habilidades de lectoescritura en alumnos de primer grado de básica primaria. *Investigación & Desarrollo*, *23*(2), 338-368. https://doi.org/10.14482/indes.23.2.7398

Barletta, N., Moreno, F. y Tolosa, H. (2013a). Una experiencia de acompañamiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en educación media. *Zona Próxima*, (19), 39-55. https://doi.org/10.14482/zp.19.308.954

Barletta, N., Toloza, H., Villar, L., Rodríguez, A., Bovea, V. y Moreno, F. (2013b). Enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura: una confabulación en el contexto oficial. *Lenguaje*, *41*(1), 133-168. https://doi.org/10.25100/lenguaje.v41i1.4965

Bernete, F. (2013). Análisis de contenido. En A. L. Marín y A., Noboa. (Eds.). *Conocer lo social: estrategias y técnicas de construcción y análisis de datos* (pp. 222-261). Editorial Fragua.

Berrocal, A. y Aravena. M. (2021). Herramientas digitales como recurso de interacción comunicativa en escuelas de Colombia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, *5*(5), 7302-7320. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i5.848

Calle, G. (2013). La evaluación de las habilidades del pensamiento crítico asociadas a la escritura digital. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 3*(40), 68-83. https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/446

Calle, G. (2018). La escritura académica apoyada por un Centro de Escritura Digital en la educación media. *Lenguaje*,*46*(2), 344-361. https://doi.org/10.25100/lenguaje.v46i2.6586

Calle, G. (2019a). Componente pedagógico-didáctico en el diseño y funcionamiento de un centro de escritura digital en educación media. *Nodos y Nudos*, *6*(47),79-96. https://doi.org/10.17227/nyn.vol6.num47-9583

Calle, G. (2019b). Estrategias de implementación de un centro de escritura digital en la educación media. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, *11*(21), 311-336. https://doi.org/10.22430/21457778.1297

Calle, G. y Sánchez, (2017). Influencia de los entornos personales de aprendizaje en las habilidades metacognitivas asociadas a la escritura digital. *Entramado*, *3*(1), 128-146. https://doi.org/10.18041/entramado.2017v13n1.25141

Cárdenas, L. (2013). Prácticas de lectura y escritura en universidad. ¿Qué y cómo leen y escriben los estudiantes de licenciatura? *Praxis*, (10), 60-77. https://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/view/1359/953

Cardona, L. y Calle, G. (2023). Los textos multimodales como recurso didáctico para la enseñanza de la escritura en un Centro Educativo Rural. *RHS-Revista Humanismo y Sociedad*, *11*(1), 1-15. https://doi.org/10.22209/rhs.v11n1a01

Castro, E. (2022). Estrategias pedagógicas para el desarrollo de la escritura en estudiantes de primaria. Íkala*, Revista de Lenguaje y Cultura*, *27*(2), 547-564. https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a15

Chaverra, D. (2011). Habilidades metacognitivas en la escritura digital. *Revista Lasallista de Investigación*, *8*(2), 104-111. http://revistas.unilasallista.edu.co/index.php/rldi/article/view/39

Chaverra, D. y Gil, C. (2017). Habilidades del pensamiento creativo asociadas a la escritura de textos multimodales. Instrumentos para su evaluación en la Educación Básica Primaria. *Folios*, (45), 3-15. https://doi.org/10.17227/01234870.45folios3.15

Chois, P. y Arango, I. (2023). Condiciones personales e institucionales que favorecen las prácticas docentes significativas sobre la lectura y la escritura. *Lenguaje*, *51*(1), 6-91. https://doi.org/10.25100/lenguaje.v51i1.12008

Chois, P. y Jaramillo, L. (2016). La investigación sobre escritura en posgrado: estado del arte. Lenguaje, *44*(2), 227-259. https://doi.org/10.25100/lenguaje.v44i2.4622

Contreras, A., Jiménez, I. (2020). Uso de la tecnología en el desarrollo de competencias de lectura y escritura. *Revista Perspectivas*, *5*(2), 54-71. https://doi.org/10.22463/25909215.2830

Correa, A. y Caro, N. (2021). Políticas, enseñanza y aprendizaje de la escritura en la universidad. *Revista Boletín REDIPE*, *10*(3), 177-191. https://doi.org/10.36260/rbr.v10i3.1227

Enríquez, É. (2021). Escritura argumentativa en español como segunda lengua por estudiantes indígenas universitarios. *Enunciación, 26*(2), 155-171. https://doi.org/10.14483/22486798.18230

Escorcia, D., Moreno, M., Campo, K. y Palacio, J. (2014). Enseñanza y evaluación de la escritura en la universidad: análisis de prácticas declaradas de docentes franceses y colombianos. *Zona Próxima*, (20), 92-107. https://doi.org/10.14482/zp.20.6007

Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

Flores, C y Martín, M. (2006) El aprendizaje de la lectura y la escritura en Educación Inicial *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación,* 7(1), 69-79

Galán, J., Corredor, J., López, V. y Soto, Y. (2020). Concepciones docentes: reflexiones sobre las prácticas en la enseñanza de la escritura. *Enunciación, 25*(2), 232-246. https://doi.org/10.14483/22486798.15422

Gonzáles, B. y Vega, V. (2013). Lectura y escritura en la educación superior colombiana: herencia y construcción. *Interacción*, (12), 195-201. https://doi.org/10.18041/1657- 7531/interaccion.0.2325

Gordillo, A. (2017) La escritura científica: una revisión temática. Signo y Pensamiento, 36(71), 52-64

Guerrero, H., y Chois, P. (2019). Prácticas de escritura en posgrado: el caso de una maestría en educación. *Lenguaje*, *47*(1), 120-146. https://doi.org/10.25100/lenguaje.v47i1.6094

Gutiérrez, C. (2018). Herramienta didáctica para integrar las TIC en la enseñanza de las ciencias. *Revista Interamericana de investigación, Educación y Pedagogía*, *11*(1), 101-126. https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2018.0001.03

Gutiérrez, I. (2020). Lectura y escritura en un programa formador de maestros para la infancia. *Enunciación*, *25*(2), 247-261. https://doi. org/10.14483/22486798.16048

Jiménez, A. (2018). ¿De qué sirve leer y escribir? Transversalizar la lectura y la escritura en la escuela para apostar a la imaginación y a la creación. *Análisis, Revista Colombiana de Humanidades*, *50*(92), 55-72. http://orcid.org/0000-0001-9471-6058

Londoño, D. (2015). De la lectura y la escritura a la literacidad: una revisión del estado del arte. *Anagramas, Rumbos y Sentido de la Comunicación*, *13*(26), 197-220. https://doi.org/10.22395/angr.v13n26a10

Londoño, N., Jiménez, S. y Solovieva, J. (2016). Análisis de los errores en la lectura y el lenguaje escrito en niños de Educación Primaria. *Ocnos. Revista sobre los Estudios de Lectura*, *15*(1), 97-113. https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.1.931

López, K. y Molina, V. (2018). Incidencia del trabajo colaborativo docente en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *20*(1), 1-13. https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1477

Lozano, M. (2017). El aprendizaje de la escritura inicial desde una perspectiva sociocultural: una experiencia de formación en investigación. *Enunciación*, *22*(2), 166-177. http://doi.org/10.14483/22486798.11953

Macias, H. y Silva, N. (2018). Talleres de escritura mediados por recursos informáticos para la producción de textos argumentativos. *Enunciación*, *23*(2), 196-208. http://doi.org/10.14483/22486798.13283

Mahecha, A. (2021). La sintaxis en el aula: ¿una tarea pendiente que debe ser enseñada?

Reflexiones, (7), 15-28. https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/reflexiones/article/view/8159

Maldonado, M. (2017). Escrituras académicas y literacidad: control de la escritura en la educación superior colombiana. *Enunciación, 22*(1), 68-82. https://doi.org/10.14483/22486798.10446

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias de lenguaje*. MEN

Molina, V. (2012). Escritura a través del currículo en Colombia: situación actual y desafíos. *Magis*, *Revista Internacional de investigación en Educación*, *5*(10), 93-108. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m5-10.etcc

Montes, A., Gamboa, A. y Lago, C. (2013). La educación básica en Colombia: una mirada a las políticas educativas. *Saber, Ciencia y Libertad*, *8*(2), 143-157. https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2013v8n2.1915

Mora-Monroy, G. E. y Fuerte-Blanco, M. A. (2021). Estrategias tutoriales para la argumentación escrita en educación superior. *Enunciación*, *26*(2), 172-187. https://doi.org/10.14483/22486798.17776

Moreno, E. y Sitio, L. (2019). Discusiones actuales, oportunidades y horizontes en los estudios sobre literacidades en América Latina. Íkala, *Revista de Lenguaje y Cultura, 24*(2), 219-229. https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a02

Muñetón, M. (2021). Influencia de la familiaridad subjetiva en la lectura y escritura de palabras de estudiantes en escuelas primarias de Medellín. *Lingüística y Literatura*, *42*(80), 169-186. https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n80a11

Ochoa Sierra, L. (2008). La gramática y su relación con la lectura y la escritura. Revista Educación y Ciudad. (15), 9-20

Ochoa-Angrino, S, Aragón, L, Correa, M. y Mosquera, S. (2008). Funcionamiento de niños escolares en la escritura de un texto narrativo antes y después de una pauta de corrección conjunta. *Acta colombiana de Psicología*, *11*(2), 77-88. http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v11n2/v11n2a08.pdf

Olave, G. (2011). La gramática al tablero: ejercicios de gramática en los manuales escolares de Básica Secundaria. *Encuentros*, *9*(2), 37-49. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476655976003

Ortega, I., Rincón, G., Hernández, C. (2019). Uso del video como estrategia pedagógica para el desarrollo de la competencia escritoras en estudiantes de educación básica. *Revista Perspectivas*, *4*(2), 52-63. https://doi.org/10.22463/25909215.1972

Ortega-Vergara, J. y Medina-Payarez, I. (2015). Modelo *Blended Learning* para el desarrollo de competencias lectoras y escritoras: un desafío de aprendizaje en educación básica primaria en la Institución Educativa San Roque, Colombia. *Memorias*, *13*(23), 93-103. http://dx.doi.org/10.16925/me.v13i23.1071

Ortiz, E. (2009). Representaciones sociales de la escritura y la lectura en educación básica y media. *Núcleo*, (26), 127-150. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_n/article/view/5031

Ortiz, E. (2011). La escritura académica universitaria: estado del arte. Íkala, *Revista de Lenguaje y Cultura*, *16*(28),

17-41. https://doi.org/10.17533/udea.ikala.7815

Ortiz, E. (2011). Qué hacen y dicen los estudiantes acerca de la escritura en la educación básica media de Ibagué. *Revista Perspectivas Educativas*, (4), 67-80. https://revistas.ut.edu.co/index.php/perspectivasedu/article/view/703

Pérez, J. (2022). El enfoque sociocultural del lenguaje: más allá de lo lingüístico y lo comunicativo.

Enunciación, *27*(2), 186-199. https://doi.org/10.14483/22486798.19166

Piñeros, A., Orjuela, D. y Torres, A. (2018). Una mirada crítica a las prácticas escriturales del grado quinto de la básica primaria. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (31), 173-190. https://doi.org/10.19053/0121053X.n31.2018.7763

Rincón, G. y Gil, J. (2010). Las prácticas de lectura y de escritura académicas en la Universidad del Valle: tendencias. *Lenguaje*, *38(*2), 387-419. https://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/article/view/4919

Rincón, G. y Saúl, J. (2010). Las prácticas de lectura y de escritura académicas en la Universidad del Valle: tendencias. *Lenguaje*, *38*(2), 387-419. https://doi.org/10.25100/lenguaje.v38i2.4919

Rojas, G. y Jiménez, H. (2012). La educación superior desde la lectura y la escritura. *Revista Amazonia Investiga*, *1*(1), 19-35. https://doi.org/10.34069/AI/2012.01.02.2

Salazar, A., Sevilla, O., González, B., Mendoza, C., Echeverri, A., Quecán. D., Pardo, l., Angulo, M., Silva, J. y Lozano, M. (2015). Lectura y escritura en la universidad: contribución para reconstruir una historia. *Magis*, *Revista Internacional de Investigación en Educación*, *8*(16), 51-70. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m8-16.leuc

Sánchez, J. y Brito, N. (2015). Desarrollo de competencias comunicativas mediante la lectura crítica, escritura creativa y expresión oral. *Revista Encuentros*, *13*(1), 117-141. http://dx.doi.org/10.15665/re.v13i2.502

Unesco (2016). *Aportes para la enseñanza de la escritura*. Orealc/Unesco.

Unesco. (2014). *Aprovechar el potencial de las TIC en la alfabetización. Programas eficaces de alfabetización y aritmética básica que utilizan la radio, la TV, teléfonos móviles, tabletas y computadoras*. Unesco.

Uribe, A., Ramírez, D. y Henao, O. (2017). Exploración de un ejercicio de lectura colaborativa en línea de un grupo de estudiantes de básica primaria. *Revista Lasallista de investigación*, *14*(1), 29-4. https://doi.org/10.22507/rli.v14n1a2

Uribe, G., Parra, E. y Zambrano, J. (2019). Producción de ensayos y artículos de divulgación en asignaturas de lengua castellana: Implicaciones en la formación del profesorado. *Lenguaje*, *47*(2S), 569-598. https://doi.org/10.25100/lenguaje.v47i3.6980

Uribe, O. y Carrillo, E. (2014). Relación entre lectura-escritura, el desempeño académico y la deserción estudiantil. *Entramado*, *10*(2), 272-285. https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/entramado/article/view/3509

Vargas, F. (2016). Escritura académica en el posgrado: la perspectiva del estudiante. Un estudio de caso. *Revista de Docencia Universitaria*, *14*(1), 97-129. https://doi.org/10.4995/redu.2016.5807