

La escritura académica y su aporte al aprendizaje ¿Qué piensan los profesores universitarios? Análisis de la literatura *

Karina Alejandra Arenas-Hernández 

Docente Universidad del Valle, Cali - Colombia
karina.arenas@correounivalle.edu.co

Sandra Patricia Rojas-Rojas 

Académica/investigadora Universidad de Santiago de Chile, Santiago de Chile - Chile
sandra.rojas.r@usach.cl

RESUMEN

PALABRAS CLAVE

Concepciones; escritura académica; profesorado universitario; enseñanza; aprendizaje

El objetivo de este artículo es presentar los resultados de una revisión bibliográfica exploratoria acerca de las concepciones de profesores universitarios sobre la escritura académica en 35 artículos de investigación hallados en las bases de datos Scopus, Web of Science, Ebsco y Scielo. Se usó el análisis de contenido para identificar la definición de concepciones sobre escritura y las tendencias teóricas de estas, las metodologías que se han usado para indagarlas, las disciplinas que se han interesado por esta temática en términos de investigación y las tendencias de dichas concepciones. Los resultados muestran que las concepciones se sitúan en una función comunicativa instrumental explicadas desde representaciones sociales o teorías implícitas, además existe poco reconocimiento de la mediación en el aprendizaje de las disciplinas científicas. Las áreas de mayor investigación e interés en la temática son las ciencias sociales, humanidades y ciencias naturales; las técnicas cualitativas como las entrevistas en profundidad y el análisis de contenido son predominantes como decisiones metodológicas en estos estudios. Estos resultados son insumos importantes para la elaboración de programas de intervención e innovación pedagógica para profesores de educación superior de cualquier área del conocimiento.

Recibido: 11/12/2023 Evaluado: 01/02/2024 Aceptado: 30/04/2024

*Este es un artículo Open Access bajo la licencia BY-NC-SA (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>) Published by Universidad Libre - Cali, Colombia.

Fuentes de financiación: Esta investigación no recibió financiación específica de alguna entidad de los sectores privados, públicos, comercial o sin fines de lucro.

Contribución de los autores

- Autor 1: Análisis de artículos bases de datos, escritura documento.
- Autor 2: Revisión de artículo, escritura documento

Cómo citar este artículo/How to cite: ARENAS-HERNÁNDEZ, Karina Alejandra; ROJAS-ROJAS, Sandra Patricia. La escritura académica y su aporte al aprendizaje ¿Qué piensan los profesores universitarios? Análisis de la literatura. En: Entramado. Julio - Diciembre, 2024. vol. 20, no. 2 e-I 1080 p. 1-14.

<https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.2.11080>

Academic writing and its contribution to learning. What do university professors think? Analysis of the literature

ABSTRACT

KEYWORDS

Conceptions; academic writing; university teacher; teaching; learning

The aim of this article is to present the results of an exploratory literature review of university professors' conceptions of academic writing in 35 research articles found in the Scopus, Web of Science, Ebsco, and Scielo databases. Content analysis was used to identify the definition of writing conceptions and their theoretical trends, the methodologies that have been used to investigate them, the disciplines that have been interested in this topic in terms of research, and the trends of these conceptions. The results show that the conceptions are situated in an instrumental communicative function explained from social representations or implicit theories, but there is little recognition of mediation in the learning of scientific disciplines. The areas of greatest research are the social sciences, humanities, and natural sciences, and qualitative techniques such as in-depth interviews and content analysis are predominant as methodological decisions in these studies. These results are important inputs for the elaboration of intervention and pedagogical innovation programs for higher education teachers.

A escrita acadêmica e o seu contributo para a aprendizagem O que pensam os professores universitários? Análise da literatura

RESUMO

PALAVRAS-CHAVE

Concepções; redação acadêmica; professor universitário; ensino; aprendizagem

O objetivo deste artigo é apresentar os resultados de uma revisão exploratória da literatura sobre as concepções de professores universitários sobre redação acadêmica em 35 artigos de pesquisa encontrados nas bases de dados Scopus, Web of Science, Ebsco e Scielo. A análise de conteúdo foi usada para identificar a definição de concepções de redação e as tendências teóricas dessas concepções, as metodologias que foram usadas para investigá-las, as disciplinas que se interessaram por esse tópico em termos de pesquisa e as tendências dessas concepções. Os resultados mostram que as concepções estão situadas em uma função instrumental comunicativo explicado com base em representações sociais ou teorias implícitas, mas há pouco reconhecimento da mediação na aprendizagem de disciplinas científicas; as áreas de maior pesquisa são as ciências sociais, humanas e naturais, e as técnicas qualitativas, como entrevistas em profundidade e análise de conteúdo, são predominantes como escolhas metodológicas nesses estudos. Esses resultados são insumos importantes para o desenvolvimento de programas de intervenção e inovação pedagógica para professores de ensino superior de qualquer área de conhecimento.

I. Introducción

La escritura académica ha sido analizada desde vertientes lingüísticas ([Parodi, 2008; Parodi, 2010](#)), cognitivas ([Flower y Hayes, 1996](#)), sociocognitivas ([Zimmerman y Kitsantas, 2002; Zimmerman y Risemberg, 1997](#)), entre otras, que la configuran de formas distintas y le atribuyen diferentes funciones. Para el caso de este artículo, se retoma la perspectiva sociocultural que la define como la forma de escritura que se privilegia en la educación superior ([Navarro, 2021](#)) y que media la construcción de los conocimientos particulares de las disciplinas. Desde esta aproximación, la escritura es una práctica social situada, altamente dependiente de sus contextos de uso ([Lea y Street, 1998](#)), lo cual significa que se asume como una actividad retórica que posibilita la participación en las prácticas discursivas que define cada comunidad académica ([Russell, 1990](#)).

En este sentido, es importante señalar que la escritura no se aprende en un momento específico de la formación, sino que requiere aprendizajes y prácticas permanentes que varían en función de las necesidades de participación contextualizada

de los sujetos en los ámbitos de desempeño académico. Estos planteamientos son opuestos a la consideración de la escritura como habilidad genérica o técnica independiente del contenido que se escribe e invita a considerar cuáles son las múltiples funciones que tiene. Al respecto, [Mirás \(2000\)](#) expone que existe una función comunicativa de la escritura que permite establecer intercambios de información con otras personas y una representativa que se relaciona con la posibilidad de expresar ideas o creencias que están en el pensamiento. Aunque estas funciones son importantes y evidentes en los procesos de comunicación mediados por la escritura, existe otra que es menos “visible” pero tiene una gran relevancia si se analiza en relación con el aprendizaje. Esta es la denominada función epistémica de la escritura, que hace referencia al uso de este proceso para construir el conocimiento, mediante la revisión, desarrollo, organización y contraste de las ideas ([Navarro, 2021](#); [Serrano, 2014](#)).

Lo anterior implica reconocer que escribir no es una práctica sólo de registro de información, sino también de aprendizaje, lo cual tiene grandes implicaciones en la educación superior, dado que, mediante la escritura, los estudiantes pueden organizar sus ideas, establecer relaciones entre conceptos, construir posturas argumentadas frente a determinados procesos, hacer cuestionamientos, revisar y monitorear su elaboración conceptual, lo que, en definitiva, trasciende la reproducción de la información y facilita el acercamiento a las condiciones de construcción de conocimiento disciplinar ([Carlino, 2013](#)). No obstante, lo mencionado se desarrolla en la medida en que los estudiantes reciben orientaciones explícitas por parte de los profesores y participan en ambientes en los que escribir se use para aprender, es decir, que se asuma como un proceso, y no sólo para dar cuenta de lo memorizado, como generalmente funciona en las situaciones de evaluación en la universidad ([García, Padilla y Valeiras, 2016](#); [Quilez, 2016](#); [Serrano de Moreno, 2015](#)).

Las acciones que se implementen en el aula para favorecer usos particulares de la escritura académica dependen directamente de cómo los profesores conciben este proceso. De acuerdo con [Bojacá, Morales y Bustamante \(2000\)](#) y [Entwistle, McCune y Walker \(2001\)](#), las concepciones son construcciones individuales que ejercen influencia sobre las formas de pensar y actuar en contextos específicos, que se forman a partir del conocimiento, la experiencia y la elaboración de sentido construido en las interacciones de los sujetos.

Las investigaciones en el ámbito de la educación superior, específicamente las relacionadas con las prácticas de enseñanza de las disciplinas, han mostrado que los profesores suelen tener un conocimiento implícito sobre la relación entre el lenguaje y el aprendizaje de una ciencia en particular ([Capomagi, 2013](#); [Colombo y Prior, 2016](#); [Gómez Moliné y Sanmartí, 2000](#); [Guerrero, 2016](#); [Mallada, 2016](#)). En consecuencia, existe poca orientación sobre cómo se construyen los discursos propios de las áreas y esto se relaciona con el desconocimiento de la importancia de identificar cómo se escribe en cada disciplina. Estas prácticas tienen un estrecho vínculo con las concepciones que los docentes construyen sobre el rol de la escritura en el aprendizaje y, en este sentido, pueden configurarse como barreras para la enseñanza. Desde este reconocimiento, resulta de gran relevancia identificar cuáles son las concepciones sobre la escritura que tienen los profesores universitarios para reconocer posibilidades y oportunidades de cambios ([Basgier y Simpson, 2020](#); [Ruiz, 2012](#)).

Todo lo anterior muestra la importancia de llevar a cabo la presente revisión, que parte de la premisa de que las acciones que implementan los profesores universitarios en sus aulas tienen relación con sus concepciones. Otro aspecto que justifica la investigación es que, si bien se reconoce la importancia de emprender acciones para que el abordaje de la escritura en la educación superior ocupe un lugar relevante y explícitamente relacionado con el aprendizaje de las disciplinas, es fundamental identificar cuáles son las concepciones que los docentes tienen sobre esta y cómo la usan.

Este artículo tiene como objetivo presentar los resultados de una revisión exploratoria acerca de concepciones de profesores universitarios sobre la escritura académica. Las preguntas que orientaron el estudio fueron: ¿Cómo se han definido las concepciones de los profesores universitarios sobre la escritura? ¿Cuáles han sido los procedimientos metodológicos usados para explorar dichas concepciones? ¿En qué disciplinas se han abordado las concepciones? ¿Cuáles son los hallazgos generales sobre las concepciones?

El documento está organizado de la siguiente manera: en primer lugar, se presentan referentes teóricos relacionados con la escritura en la universidad y las concepciones sobre esta por parte de profesores universitarios; posteriormente, se explica la metodología seguida en la revisión exploratoria; más adelante, se presentan los resultados y el análisis de los artículos incluidos en dicha revisión y, finalmente, las conclusiones derivadas de todo el proceso de investigación.

2. Marco teórico

2.1. Escritura académica en la universidad

De las múltiples posibilidades de manifestación del lenguaje científico, la escritura tiene un lugar protagónico en los procesos que permiten el razonamiento, la conceptualización, la abstracción, la organización de los conocimientos y la atribución de significados del lenguaje que usan las comunidades académicas ([Lemke, 1997](#)). Lo anterior permite ubicar a la escritura desde una perspectiva sociocultural, en el sentido en que se reconoce que, al escribir un texto, los sujetos reciben múltiples influencias de los entornos en que participan, por ejemplo, para reconocer y organizar sus producciones en tipos de texto particulares, para cumplir con una variedad de propósitos comunicativos, para identificar los rasgos típicos de comunicación y las estructuras de razonamiento de la comunidad discursiva a la que pertenecen, y para construir sus identidades como escritores ([Hand, Lawrence y Yore, 1999](#); [Lillis y Scott, 2007](#)).

Para que todo ello se materialice en la formación de los estudiantes, es fundamental reconocer que la escritura no sólo tiene funciones relacionadas con el registro y la comunicación de la información, sino también con la transformación y construcción de conocimiento, es decir, como función epistémica ([Mirás, 2000](#) y [Serrano, 2014](#)). A pesar de estas particularidades, es común encontrar que las prácticas de enseñanza distan de estas perspectivas de tal manera que, en las aulas universitarias, generalmente se usa la escritura con funciones exclusivamente evaluativas o de circulación del conocimiento, pero poco se reconocen prácticas mediadas por esta para alcanzar propósitos de aprendizaje.

Diferentes investigaciones han identificado que gran parte de esta problemática se debe a que los profesores suelen tener concepciones de la escritura como una habilidad genérica y transferible a cualquier contexto, es decir, que lo aprendido y practicado por los estudiantes acerca de la escritura en niveles educativos anteriores al superior, es suficiente para que puedan desempeñarse de manera adecuada en la universidad ([Capomagi, 2013](#); [Colombo y Prior, 2016](#); [Guerrero, 2016](#); [Mallada, 2016](#); [Rubio, 2011](#); [Velásquez y Córdova, 2012a, 2012b](#)). [Gómez Moliné y Sanmartí \(2000\)](#) explican que esta situación está relacionada con el conocimiento tácito sobre lo que implica la escritura en ámbitos académicos y, en consecuencia, esta se asume como un procedimiento y no como herramienta de construcción de conocimiento que facilita la participación de los estudiantes en las comunidades académicas.

2.2. Concepciones de los profesores sobre la escritura académica

La comprensión de las decisiones que toman los docentes en el aula ha sido objeto de conceptualización e investigación desde corrientes relacionadas con la epistemología personal docente ([Porlán, Rivero y Martín del Pozo, 1998](#)), que han profundizado sobre la conexión entre el pensamiento de los profesores y sus prácticas. [Serrano de Moreno et al. \(2010\)](#) hallan que dicho pensamiento del profesorado está organizado en esquemas de concepciones, saberes y creencias representados en el lenguaje y, en consecuencia, pueden constituirse como el marco de referencia para su labor pedagógica y didáctica.

De acuerdo con [Rodríguez \(2005\)](#), una de las dificultades de las investigaciones relacionadas con el pensamiento del profesor es la definición precisa de cuál es el concepto que se estudia, dado que es frecuente que ideas, percepciones, concepciones, actitudes, entre otros, se tomen como sinónimo. Teniendo esto en cuenta, en este estudio se asumieron las propuestas de [Bojacá et al. \(2000\)](#) y [Entwistle et al. \(2001\)](#) que definen las concepciones como construcciones individuales resultantes del conocimiento, la experiencia y la elaboración de sentido construido en las interacciones de los sujetos, que ejercen influencia sobre las formas de pensar y actuar en contextos específicos.

Para [Correa \(2012\)](#), los vínculos entre el pensamiento y la acción se pueden analizar desde una relación elemental, ligada más al sentido común que a las reflexiones objetivas, o desde una relación razonada y sistémica, que favorece el mejoramiento de las prácticas a partir de reflexiones permanentes y profundas. Esto último requiere procesos deliberados de orientación para los profesores, dado que no es habitual que se establezcan procesos de análisis y reflexiones sobre las prácticas de manera autónoma, por lo que las concepciones suelen permanecer implícitas.

Lo anterior respalda la necesidad de llevar a cabo una revisión de literatura que permita identificar cuáles han sido las tendencias de las investigaciones relacionadas con las concepciones de la escritura académica por parte de profesores universitarios, ya que, de esta manera, es posible comprender, por un lado, las relaciones que existen entre estas y los usos

de la escritura en las prácticas de aula y, por otro, identificar las necesidades y las posibilidades para organizar respuestas desde alternativas de formación docente y/o desarrollo profesional.

3. Metodología

En esta investigación, se usó el método de scoping review o revisión exploratoria, que permite rastrear de manera amplia la bibliografía existente sobre un tema y es útil, especialmente, cuando las búsquedas arrojan resultados diversos y heterogéneos en cuanto a formatos de presentación, metodologías de investigación, entre otros aspectos ([Munn et al., 2018](#); [Newman y Gough, 2020](#); [Sucharew y Macaluso, 2019](#)). Asimismo, este método se usa para sintetizar la evidencia y, a menudo, para mapear la literatura existente en un campo determinado en términos de su naturaleza, características, volumen, complejidad y heterogeneidad ([Peters et al., 2015](#)). Estas fortalezas destacan que este método es adecuado para abordar.

Esta decisión metodológica ha sido ampliamente usada en distintas áreas del conocimiento como ciencias sociales ([Crilly, 2020](#); [Demarchi-Sánchez, 2023](#)), salud ([Decaria et al., 2012](#)), medicina ([Vailati et al., 2020](#)), educación ([Aguilar y Pifarre, 2019](#)), entre otras. Se reconoce que una de sus limitaciones es el volumen extenso de revisión de estudios, que implica mayor tiempo para los investigadores y retraso en el mapeo general o aproximación al objeto de estudio ([Peters et al., 2015](#)).

Se desarrollaron las siguientes fases en la revisión exploratoria, de acuerdo con [Arksey y O'Malley \(2005\)](#)

Fase 1. Definición de las preguntas de investigación

Se plantearon estas preguntas orientadoras de la investigación: ¿Cómo se han definido las concepciones de los profesores universitarios sobre la escritura académica? ¿Cuáles han sido los procedimientos metodológicos usados para explorar dichas concepciones? ¿En qué disciplinas se han abordado? ¿Qué se ha identificado sobre las concepciones de profesores universitarios sobre la escritura académica?

Fase 2. Definición de la estrategia de búsqueda

Para esta revisión, se seleccionaron las bases de datos multidisciplinarias Scopus, Web of Science, Ebsco y Scielo. Como criterios de inclusión de los estudios, se consideraron publicaciones científicas entre 2010 y 2020 en formato de artículos de investigación, en idiomas español, inglés o portugués y sin consideración de filtros de ubicación geográfica. La búsqueda se configuró de la siguiente manera, a partir del uso de conectores booleanos:

- Conceptions OR perception OR believes
- AND teacher OR professor
- AND university OR higher education
- AND writing OR academic writing

Fase 3. Selección de los estudios

Se usó la ecuación de búsqueda definida en las bases de datos y se encontró un universo de 553 artículos. Se eliminaron los artículos duplicados y, posteriormente, se hizo la lectura del título y el abstract para identificar la especificidad de cada documento; por último, se leyeron los textos completos. El corpus de análisis estuvo conformado por 35 documentos. En la [Figura 1](#), se ubican los detalles de cada procedimiento implementado en esta etapa.

Fase 4. Extracción de los datos

Se diseñó una matriz de Excel que permitió extraer fragmentos de los artículos seleccionados, que facilitarían su caracterización bibliométrica y que respondieran a las preguntas de investigación formuladas.

Fase 5. Análisis de las fuentes seleccionadas

Una vez seleccionados los documentos de la revisión, se identificaron datos básicos como país y año de publicación e idioma. Posteriormente, se leyeron los textos completos. Durante esta etapa, se usó la técnica de análisis de contenido cualitativo ([Hsieh y Shannon, 2005](#); [Krippendorff, 1990](#)) para los procesos de deducción lógica de los significados de la información analizada.

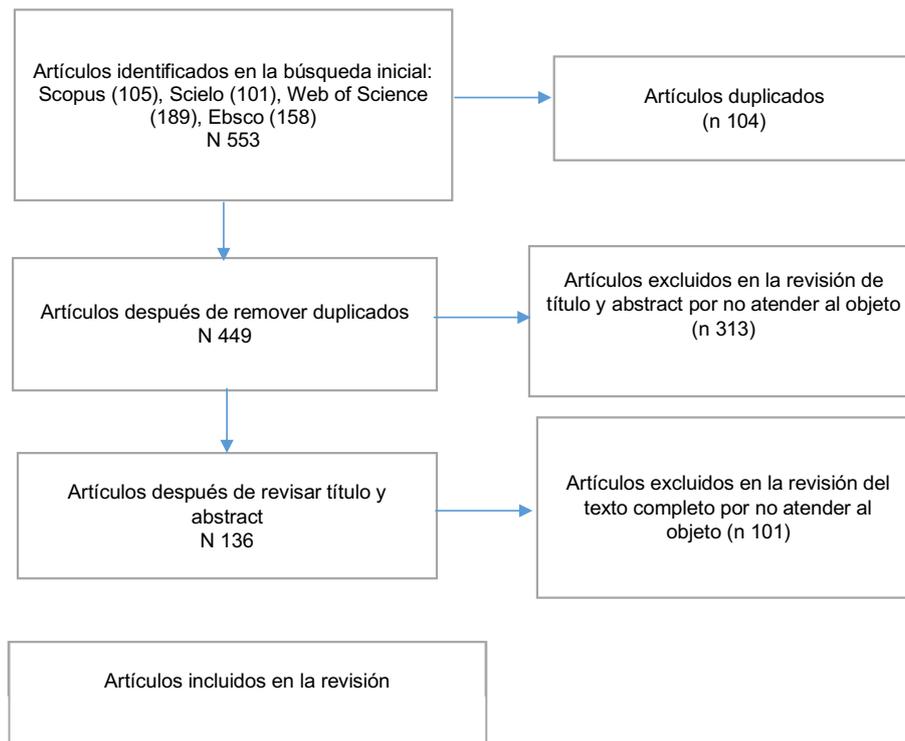


Figura 1. Procedimientos de selección de los estudios de la revisión exploratoria.
Fuente: Elaboración propia.

4. Resultados y discusión

Datos básicos de identificación: Caracterización bibliométrica

Como se observa en la [Tabla 1](#), en términos del contexto geográfico de los documentos incluidos en la revisión, existe un predominio de iniciativas reportadas en países de América Latina, especialmente en Chile, Argentina, Colombia y Venezuela, aunque también se hallaron investigaciones en Uruguay y Brasil. Además, se identificaron tres estudios en Estados Unidos y España, uno en Francia, uno en Reino Unido y uno en Nueva Zelanda. En cuanto a los idiomas de los artículos, 9 están publicados en inglés y 26 en español. Con respecto a los años de publicación, se observa una distribución similar entre los años de 2011 a 2020.

Tabla 1.
Contexto geográfico de los documentos sobre concepciones de escritura.

País	Cantidad de artículos	Autores
Chile	6 (17,1%)	Cuevas-Solar y Arancibia (2020) , Errázuriz-Cruz (2020) , Marinkovich y Córdoba (2014) , Rubio (2011) , Velásquez y Córdoba (2012a, 2012b) .
Argentina	6 (17,1%)	Capomagi (2013) , Carlino, Iglesia y Laxalt (2013) , Cartolari y Carlino (2011) , García Romano, Padilla y Valeiras (2016) , Natale (2011) , Seide y Natale (2017)*
Colombia	5 (14,3%)	Cárdenas (2014) , Cardona-Puello (2017) , Escorcía (2015)* , Molina (2012) , Ortiz (2015) .
Venezuela	5 (14,3%)	Martins (2014) , Trejo, Bautista y Bravo (2017) , Guerrero (2016) , Bigi, Romero y Chacón (2018) , Castillo (2012) .
México	3 (8,6%)	Díaz (2019) , Flores Aguilar (2018) , Hermosillo y Verdín (2019) .
Uruguay	2 (5,7%)	Colombo y Prior (2016) , Mallada (2016) .
Brasil	1 (2,9%)	Seide y Natale (2017)*

País	Cantidad de artículos	Autores
Estados Unidos	3 (8,6%)	Basgier y Simpson (2020) , Moon et al. (2018) , Whitney y Friedrich (2013) .
España	3 (8,6%)	Castelló et al. (2012) , Castelló y Mateos (2015) , Marín, López y Roca de Larios et al. (2015) .
Francia	1 (2,9%)	Escorcia (2015)*
Reino Unido	1 (2,9%)	Cremin y Oliver (2017)
Nueva Zelanda	1 (2,9%)	Li y Barnard (2011)

* En estos estudios se reportan investigaciones en más de un país.

Fuente: elaboración propia.

Definición de las concepciones

En la revisión de los artículos seleccionados se evidencia que, aunque el tema central está relacionado con las concepciones de profesores universitarios acerca de la lectura y la escritura, el concepto de concepción en sí mismo es poco abordado de forma explícita. No obstante, en algunos de los documentos se incluyen definiciones que marcan claramente su perspectiva o referencia conceptual.

Por ejemplo, [Mallada \(2016\)](#) parte del concepto de habitus de Bourdieu. Estas representaciones (o concepciones) de los profesores sobre leer y escribir con respecto a sus prácticas de aula aportan al análisis de la enseñanza de estos procesos de acuerdo con las demandas de la universidad. Esta idea remite a una serie de esquemas conformados e interiorizados a lo largo de la historia de cada individuo que median en su percepción del mundo y en sus modos de actuar en él. Estos esquemas interiorizados por los individuos influyen en su desempeño en el campo universitario.

De manera similar, [Guerrero \(2016\)](#) define las concepciones como teorías implícitas. Desde esta aproximación, estas teorías son representaciones producto de la actividad cognitiva, que se adquieren mediante procesos de asociación implícita, generalmente no intencionales o inconscientes, como consecuencia de la exposición reiterada a situaciones de aprendizaje, culturalmente organizadas, en las que ciertos patrones se repiten.

Por su parte, [García Romano et al. \(2016\)](#) definen las concepciones como un saber que guía o influye directamente sobre el quehacer del maestro de escritura y, ante todo, son el producto de procesos complejos de la elaboración de sentido que los individuos elaboran poco a poco y van incorporando a sus prácticas sociales. Por su parte, [Carlino et al. \(2013, p. 126\)](#) especifican que entienden las concepciones como ideas que “lleva[n] a formas particulares de acción social, [...] decisiones, [...] elecciones y omisiones”.

En definitiva, estos autores analizan las concepciones desde diferentes perspectivas teóricas y paradigmas epistemológicos pues se abordan como teorías implícitas, representación, saberes e ideas propias. Coinciden en el impacto de estas en el desarrollo de las prácticas de escritura académica en los profesores universitarios.

Metodologías para investigar las concepciones

La mayoría de los artículos se centran en describir y evaluar los conocimientos declarativos y las concepciones identificadas desde diseños predominantemente cualitativos, quizás porque permiten profundizar en las perspectivas de los propios participantes. Respecto a las técnicas de investigación, se identifican cuestionarios semi-estructurados y autoadministrados para reconocer la importancia y usos de la escritura en las materias, las guías que ofrecen los docentes para la escritura de textos, las tipologías textuales que se trabajan, los logros que esperan los profesores con las actividades que proponen, los criterios de evaluación de los trabajos de escritura y la orientación que explicitan para realizar la tarea de escribir ([Cárdenas, 2014](#); [Colombo y Prior, 2016](#); [Mallada, 2016](#)).

Otras técnicas usadas son las entrevistas en profundidad y los estudios de caso ([Rubio, 2011](#)) cuyos tópicos en general fueron: el rol asignado a los textos escritos en el proceso de formación, los conocimientos de los profesores sobre la escritura y las creencias en torno a las prácticas de escritura de los estudiantes.

Otro grupo de los artículos analiza elementos relacionados con los conocimientos procedimentales de los docentes para inferir sus concepciones. Por ejemplo, se evidencia la técnica de análisis de contenido de los textos usados por los docentes

en sus prácticas de enseñanza, rúbricas u otro tipo de orientaciones más informales, criterios de evaluación entregados a los estudiantes y textos asignados para leer o para escribir (Molina, 2012). Llama la atención uno de los estudios en el que también se analizaron textos reflexivos escritos por los profesores (Guerrero, 2016) pues su propósito fue recoger su punto de vista sobre la escritura en la universidad, su experiencia como escritores, sus percepciones acerca de la escritura de sus estudiantes y su desempeño como docentes.

Disciplinas en las que se han investigado las concepciones

Respecto a esta categoría, se evidenció en los artículos una diversidad de disciplinas en las que se han investigado las concepciones de profesores universitarios sobre la escritura, como se aprecia en la Tabla 2.

Tabla 2.

Disciplinas en las que se investigaron concepciones sobre escritura académica.

Área disciplinar	Total	%	Carrera	Autores
Licenciaturas	14	25,5	Licenciatura en Bibliotecología	Mallada, 2016
			Licenciatura en Bioquímica	Velásquez y Córdova, 2012^a
			Licenciatura en Arte	Velásquez y Córdova, 2012^a
			Educación	Bigi et al., 2018 ; Cárdenas, 2012 ; Castillo, 2012 ; Cuevas-Solar y Arancibia, 2020 ; Natale, 2011 ; Ortiz, 2015 ; Rubio, 2011
			Pedagogía en Educación Primaria	Errázuriz-Cruz, 2020
			Licenciatura en Educación	Bigi et al., 2018
Ingeniería	7	12,7	Informática	Moon et al., 2018
			Ingeniería Mecánica	Flores, 2018
			Ingeniería Bioquímica	Flores, 2018
			Ingeniería	Castelló y Mateos, 2015 ; Cuevas-Solar y Arancibia, 2020 ; Molina, 2012
			Ingeniería forestal	Ortiz, 2015
Ciencias Naturales y Exactas	8	14,5	Biología	García Romano, 2016 ; Moon et al., 2018
			Física	Guerrero, 2016 ; Moon et al., 2018
			Matemáticas	Marinkovich y Córdova, 2014 ; Moon et al., 2018
			Química	Moon et al., 2018
			Ciencias de la Tierra	Moon et al., 2018
			Humanidades y Ciencias Sociales	Castelló y Mateos, 2015 ; Marín et al., 2015 ; Molina, 2012
Humanidades	12	21,8	Historia	Marinkovich y Córdova, 2014
			Arte	Castelló et al., 2012 ; Castelló y Mateos, 2015 ; Li y Barnard, 2011 ; Marín et al., 2015 ; Marinkovich y Córdova, 2014
			Formación de profesores	Rubio, 2011
			Gestión cultural	Colombo y Prior, 2016
			Letras	Seide y Natale, 2017
Salud	3	5,5	Ciencias de la salud	Molina, 2012
			Medicina	Colombo y Prior, 2016 ; Guerrero, 2016
Diseño	3	5,5	Arquitectura	Castelló y Mateos, 2015 ; Díaz, 2019
			Diseño	Díaz, 2019

Área disciplinar	Total	%	Carrera	Autores
Psicología	1	1,8	Psicología	Escorcía, 2015
Ciencias jurídicas	4	7,3	Derecho	Capomagi, 2013 ; Castelló y Mateos, 2015 ; Colombo y Prior, 2016 ; Marín et al., 2015
Ciencias económicas	2	3,6	Economía	Molina, 2012 ; Natale, 2011
Tecnologías	1	1,8	Tecnología en Electromedicina	Trejo et al., 2017

Fuente: Elaboración propia.

Cabe destacar que, de las disciplinas identificadas, ninguna está en directa relación con el lenguaje, es decir que, de acuerdo con esta revisión, existen mayores intereses y experiencias de investigación en escritura desde perspectivas disciplinares, lo que coincide con el llamado que se hace desde las corrientes de la alfabetización académica ([Carlino, 2013](#)) y de escritura a través del currículo ([Bazerman et al., 2016](#)) para abordar de manera explícita la escritura en el marco de las disciplinas, entendiendo que en todas se privilegian formas particulares de discurso que requieren ser enseñadas a los estudiantes por parte de sus profesores de las áreas, que son quienes las dominan.

Tendencias sobre las concepciones

La revisión de los artículos seleccionados permitió identificar dos tendencias principales en cuanto a las concepciones que los profesores universitarios tienen sobre la escritura académica y sobre los usos que le dan en función de estas. En la mayoría de los artículos (85%), se reporta que se concibe la escritura como una habilidad genérica e invariable y, en 5 de ellos (15%), la escritura es un proceso inseparable del aprendizaje de los contenidos disciplinares.

Sobre la primera tendencia, es pertinente destacar que, para los profesores participantes de las investigaciones reportadas, la escritura es una habilidad genérica ([Rubio, 2011](#)) que se aprende en los primeros años de escolarización y en contextos familiares ([Velásquez y Córdova, 2012a, 2012b](#)) y no debe ser objeto de abordaje en la educación superior ([Capomagi, 2013](#); [Colombo y Prior, 2016](#); [Guerrero, 2016](#); [Mallada, 2016](#)). Desde esta perspectiva, es común identificar a la educación media, incluso a la educación básica, como la responsable de los “déficits” que presentan los estudiantes en la universidad para enfrentar la escritura académica.

Otros aspectos que profundizan los estudios se relacionan con el abordaje de la escritura en la universidad, ya que la responsabilidad se delega a los cursos del área de lenguaje, bajo la premisa de que se deben atender asuntos de orden gramatical ([Capomagi, 2013](#); [Errázuriz-Cruz, 2020](#); [Escorcía, 2015](#); [Velásquez y Córdova, 2012a](#)). También se identificó que, para los profesores de áreas diferentes al lenguaje, enseñar y desarrollar la escritura implica “perder” tiempo de trabajo sobre los contenidos de las asignaturas ([Cárdenas, 2014](#)), dado que, generalmente, consideran que es una competencia poco relacionada con el aprendizaje de las asignaturas disciplinares ([Carlino et al., 2013](#); [Cartolari y Carlino, 2011](#); [Moon et al., 2018](#); [Trejo et al., 2017](#)).

En este mismo contexto, un hallazgo significativo en este estudio es la consideración de la escritura como un producto ([Cárdenas, 2014](#); [Cardona-Puello, 2017](#); [Escorcía, 2015](#); [Guerrero, 2016](#); [Martins, 2014](#)) o una tarea centrada en el análisis exclusivo de los rasgos textuales asociados a la gramática o al manejo de la referenciación ([Seide y Natale, 2017](#)). Esto se relaciona con el desconocimiento de las características pragmáticas, tales como el cumplimiento de propósitos comunicativos, distinción y uso de géneros discursivos, ajuste del registro a diferentes interlocutores y de las etapas del proceso escritural ([Flores, 2018](#)).

En definitiva, en los artículos analizados en esta primera tendencia, se reconoce una función instrumental-comunicativa de la escritura, según la cual esta es una herramienta para expresar, registrar y reproducir ideas ([Cardona-Puello, 2017](#); [García Romano et al., 2016](#); [Guerrero, 2016](#); [Marinkovich y Córdova, 2014](#); [Natale, 2011](#); [Rubio, 2011](#); [Velásquez y Córdova, 2012a, 2012b](#)) es decir, los profesores la usan para evaluar, por ejemplo, los dominios conceptuales de los estudiantes. Autores como [Moon et al. \(2018\)](#) afirman que los docentes con concepciones y prácticas como las descritas tienen un perfil que denominan “utilitarista”, pues usan la escritura en sus clases con fines evaluativos y no con intenciones relacionadas con el aprendizaje. Lo anterior significa que existe un desconocimiento de su función epistémica ([Carlino et al., 2013](#); [Marín et al., 2015](#)) y de cómo puede hacer aportes significativos en el desarrollo y conceptualización de las disciplinas.

Otro de los asuntos llamativos en esta tendencia es que los profesores no reconocen que la escritura asume distintas formas dependiendo de las lógicas y la naturaleza de los objetos de estudio de las disciplinas ([Marinkovich y Córdova, 2014](#)). Por ejemplo, en el documento de [Velásquez y Córdova \(2012a\)](#), los docentes de las áreas de las ciencias naturales consideran que se escribe de la misma forma en todos los campos disciplinares que hacen parte de estas, ya que todos deben atender a las especificidades del método científico, lo cual se refleja también en los escritos.

Ahora bien, en la segunda tendencia se identifica que se concibe la escritura como un proceso directamente vinculado con el aprendizaje en las distintas disciplinas y, por tanto, también es un objeto de enseñanza en las asignaturas específicas. Desde esta perspectiva, la escritura se concibe como una práctica sociocultural que facilita la participación en las diferentes comunidades discursivas, dado que los estudiantes se apropian de las formas de comunicación que circulan en sus disciplinas, lo cual los faculta para ejercer, posteriormente, en esferas del ámbito profesional ([Carlino et al., 2013](#); [Hermosillo y Verdín, 2019](#); [Marinkovich y Córdova, 2014](#); [Moon et al., 2018](#); [Seide y Natale, 2017](#)). En consecuencia, desde esta tendencia es común hallar que se usa la escritura para mediar el aprendizaje de los contenidos de las materias disciplinares, lo que implica que los profesores planteen estrategias de orientación explícita enfocadas en el reconocimiento de las características de los textos, de cómo y por qué se organizan de una determinada forma, cómo los textos responden a necesidades de comunicación en sus disciplinas, de por qué y cómo hacer ajustes de los registros lingüísticos en función de diferentes interlocutores, entre otros asuntos que reflejan usos más relacionados con la función epistémica de la escritura ([Mirás, 2000](#); [Serrano, 2014](#)).

El análisis general de los artículos incluidos en la revisión permitió comprender la relevancia de la indagación de las concepciones que tienen los profesores sobre la escritura académica, en el sentido en que tienen una fuerte relación con las decisiones que toman en el aula, en este caso, relacionadas con si orientan o no este proceso y con los distintos usos que asume en las prácticas de enseñanza. En la mayoría de los artículos, se identificó que los docentes suelen interesarse por los productos finales y no por los procesos de escritura, que brindarían grandes oportunidades de orientación de las lógicas de construcción de conocimiento propias de las disciplinas. Esto puede responder a que consideran que se puede desarrollar el pensamiento sin relación alguna con la escritura.

Otro de los asuntos importantes de señalar sobre esta revisión es que sólo en tres de las experiencias analizadas, se indagaron las concepciones en el marco de la implementación de programas de desarrollo profesional docente de educación superior ([Basgier & Simpson, 2020](#); [Martins, 2014](#); [Whitney & Friedrich, 2013](#)). No obstante, en la mayoría de los estudios se reconoce la necesidad de implementar acciones para su incorporación, precisamente por el predominio de concepciones de la escritura como habilidad genérica que no requiere orientación en la universidad.

Recomendaciones para estudios posteriores

Es interesante identificar que la mayoría de los artículos revisados incluyen recomendaciones que pueden orientar investigaciones posteriores acerca de las concepciones de docentes universitarios sobre la lectura y la escritura, y que estas se relacionan fuertemente con procesos de formación docente.

Al respecto, la tendencia general es realizar investigaciones acerca de la concientización de los profesores sobre su rol como agentes mediadores para la promoción de la escritura académica en función de la construcción de conocimiento en las disciplinas. En los artículos se propone el trabajo en grupos de discusión en los que se promueva la toma de conciencia de las concepciones de los docentes, con el fin de que se reestructuren hacia una práctica de la escritura académica, [Guerrero \(2016\)](#) y [Carlino et al. \(2013\)](#) coinciden en especificar metodologías desde las que el asunto de la formación se podría abordar con profesores que pertenezcan a áreas distintas a lenguaje:

Urge la formación docente en alfabetización académica, y que, además, esta debe pensarse a partir de un trabajo basado en la colaboración, y sobre todo en la reflexión, lo que permitirá que haya una reestructuración en las teorías implícitas de los docentes sobre la escritura en el contexto universitario. Creemos que urge un trabajo de alfabetización académica que supere la mera capacitación o actualización teórica, y cree espacios para la reflexión, sensibilización y resignificación de los procesos de lectura y escritura académicas para los docentes no especialistas en lengua ([Guerrero, 2016, p. 256](#)).

De manera complementaria, [Mallada \(2016\)](#) sugiere que la formación de los docentes en estos asuntos debe incluir también el abordaje de las diferentes modalidades de enseñanza de la escritura inherentes a los discursos científicos de las

disciplinas, de tal manera que estos profesores puedan diseñar e implementar estrategias que ayuden a sus estudiantes a escribir de acuerdo con los requisitos que demanda el lenguaje académico propio de una cultura universitaria.

5. Conclusiones

La revisión de bibliografía presentada en este artículo permitió identificar que la investigación de las concepciones de profesores universitarios sobre la escritura académica es fundamental para emprender o proponer cambios en el abordaje de este proceso en la educación superior. Si bien se identificó una diversidad en las definiciones y enfoques teóricos y epistemológicos sobre las concepciones, todos los artículos coinciden en resaltar que son elementos que guían las acciones docentes y, en ese sentido, resulta interesante reconocerlas e identificar en qué medida se relacionan con sus prácticas de enseñanza.

En general, la exploración de las concepciones mostró que los docentes orientan sus prácticas pedagógicas desde posturas que reconocen poco lo que implica escribir textos en la universidad y, por tanto, no consideran necesario o importante orientar estrategias de producción de los textos en el marco de sus asignaturas, entre otros asuntos, porque les implicaría “sacrificar” el tiempo de las clases que usan para transmitir contenidos a los estudiantes. En este sentido, las investigaciones resaltan un gran desafío, relacionado con la búsqueda de formas de modificar la común separación entre lenguaje y aprendizaje de contenidos, lo cual requiere de procesos de formación de los docentes en asuntos particulares de la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación superior.

En términos generales, es posible identificar que la mayoría de los profesores de las disciplinas tiene una visión simplificada según la cual lo que los estudiantes aprendieron sobre la lectura y la escritura en niveles de formación previos al universitario es suficiente para entender y elaborar los conocimientos de cualquier área.

Otra de las concepciones identificadas en los artículos que restringe el abordaje de la escritura por parte de los docentes de las disciplinas se relaciona con que estos se ven a sí mismos sólo como “profesores de contenido”, por lo que consideran que los asuntos relacionados con el lenguaje escrito son responsabilidad exclusiva de los docentes del área de lenguaje. Los profesores no se visualizan como agentes de apoyo para el desarrollo de competencias comunicativas de sus estudiantes y tampoco establecen una conexión entre escribir y aprender en sus asignaturas.

A partir de la información obtenida en las diferentes investigaciones, en los artículos se concluye que los docentes suponen que la escritura en la universidad sólo sirve para transmitir conocimientos, no para construirlos, lo que, sin duda, influye en las disposiciones didácticas que se dan en el aula con respecto a los textos escritos y marca la necesidad de diseñar programas de formación docente que partan del reconocimiento de lo que los profesores conciben alrededor de la escritura. ≡

Conflicto de intereses

Los autores manifiestan no tener ningún conflicto de intereses.

Referencias bibliográficas

1. AGUILAR, David; PIFARRE, Manoli. Promoting Social Creativity in Science Education With Digital Technology to Overcome Inequalities: A Scoping Review. IN: *Frontiers in Psychology*. 2019. vol. 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01474>
2. ARKSEY, Hilary; O'MALLEY, Lisa. Scoping studies: towards a methodological framework. In: *International journal of social research methodology*. 2005. vol. 8, no. 1, p. 19-32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
3. BASGIER, Christopher; SIMPSON, Amber. Trouble and transformation in higher education: identifying threshold concepts through faculty narratives about teaching writing. In: *Studies in Higher Education*. 1, abril, 2019. vol. 45, no. 9, p. 1906-1918. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1598967>
4. BAZERMAN, Charles; LITTLE, Joseph; BETHEL, Lisa; CHAVKIN, Teri; FOUQUETTE, Danielle; GARUFIS, Janet. Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia. Universidad Nacional de Córdoba. 2016. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4030>
5. BIGI, Elisa; ROMERO, Marisol; CHACÓN, Edixon. Cultura institucional y su impacto en las prácticas de lectura y escritura en la universidad. En: *Revista Perspectivas [en línea]*. 1, julio, 2018. vol. 3, no. 2, p. 46-59. <https://doi.org/10.22463/25909215.1588>
6. BOJACÁ, Blanca; MORALES, Rosa; BUSTAMANTE, Borys. Relaciones entre concepciones sobre el lenguaje y la lengua escrita. En: *Enunciación*. 1, enero, 2000. vol. 4, no. 1, p. 109-118. <https://doi.org/10.14483/22486798.2541>
7. CAPOMAGI, Diana. La escritura académica en el aula universitaria. En: *Revista de educación y desarrollo*. 2013. vol. 25, no. 1, p. 29-40. <https://doi.org/10.14409/au.v0i18.6567>

8. CÁRDENAS, Luis Manuel. Prácticas de lectura y escritura en educación superior: lo que los estudiantes y docentes dicen de la lectura y la escritura en las licenciaturas de una universidad en el caribe colombiano. En: Praxis 25, septiembre, 2014. vol. 10, no. 1, p. 60-77. <https://doi.org/10.21676/23897856.1359>
9. CARDONA-PUELLO, Sindy Patricia. Representaciones sociales acerca de la lectura y la escritura. En: Revista Adelante-Ahead. 2017. vol. 5, no. 2. <http://ojs.unicolombo.edu.co/index.php/adelante-ahead/article/view/82>
10. CARLINO, Paula. Alfabetización académica diez años después. En: Revista mexicana de investigación educativa. 2013. vol. 18, no. 57, p. 355-381. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SI405-66662013000200003&lng=es&nrm=iso
11. CARLINO, Paula; IGLESIAS, Patricia; LAXALT, Irene. Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. En: REDU. Revista de Docencia Universitaria [en línea]. 30, 2013. vol. 11, no. 1, p. 105-135. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5594>
12. CARTOLARI, Manuela; CARLINO, Paula. Formación de docentes, concepciones y prácticas de lectura y escritura: una revisión bibliográfica. En: El Otro Psi. 2011. vol. XVII, no. 179, p. 1-8. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/193501>
13. CASTELLÓ, Montserrat; MATEOS, Mar; CASTELLS, Nuria; IÑESTA, Anna; CUEVAS, Isabel; SOLÉ, Isabel. Prácticas de redacción académica en las universidades españolas. In: Electronic journal of research in educational psychology. 2012. vol. 10, no. 2. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v10i2.1517>
14. CASTELLÓ, Montserrat; MATEOS, Mar. Faculty and student representations of academic writing at Spanish universities. In: Culture and Education. 2015. vol. 27, no. 3, p. 489-500. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1072357>
15. CASTILLO, María Auxiliadora. Representaciones sociales acerca de la lectura y la escritura de los docentes universitarios que imparten asignaturas referidas a las ciencias sociales y humanísticas: Aprendizaje y Evaluación. Legenda. 2012. vol. 16, no. 14, p. 43-62. <http://ojs.unicolombo.edu.co/index.php/adelante-ahead/article/view/82>
16. COLOMBO, Laura; PRIOR, Mónica. How do faculty conceptions on reading, writing and their role in the teaching of academic literacies influence their inclusive attitude. In: Ilha do Desterro A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies [en línea]. 27, septiembre, 2016. vol. 69, no. 3, p. 115. <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n3p115>
17. CORREA, Rudy. Relaciones entre las concepciones de los maestros de lenguaje y sus prácticas de enseñanza de lectura y escritura. En: Revista Palabra. 2012. vol. 1, p. 01-17. <http://hdl.handle.net/20.500.11912/6630>
18. CREMIN, Teresa; OLIVER, Lucy. Teachers as writers: a systematic review. In: Research Papers in Education [en línea]. 26, mayo, 2016. vol. 32, no. 3, p. 269-295. <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1187664>
19. CRILLY, Tessa; JASHAPARA, Ashok; FERLIE Ewan. Research utilisation and knowledge mobilisation: a scoping review of the literatura. London: Department of Management, King's College London. 2010. https://repository.royalholloway.ac.uk/file/b8101c3b-4572-c3ea-57ea-73b46830629f9/jashapara_Research_utilisation_2010.pdf
20. CUEVAS-SOLAR, Débora D.; ARANCIBIA, Beatriz M. Percepciones y expectativas de docentes de ingeniería y educación en torno a la retroalimentación en tareas de escritura. En: Formación universitaria. Agosto, 2020. vol. 13, no. 4, p. 31-44. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062020000400031>
21. DECARIA, J; SHARP, C; PETRELLA, R. Scoping review report: obesity in older adults. In: International Journal of Obesity. 2012. vol. 36, p. 1141-50. <https://www.obesityactionscotland.org/media/lpipeiz/obesity-and-older-adults-final-report-with-cover.pdf>
22. DEMARCHI-SÁNCHEZ, Geydi. Participación ciudadana en Colombia. Revisión documental. En: Entramado. Julio-Diciembre, 2023 vol. 19, no. 2, e-9045 p. 1-20 <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.2.9045>
23. DÍAZ, Vanessa. La ambivalencia de la escritura académica entre los profesores de diseño. En: Foro de Educación. Enero, 2019. vol. 17, no. 26, p. 197-218. <https://doi.org/10.14516/fde.603>
24. ENTWISTLE, Noel; MCCUNE, Velda; WALKER, Paul. Conceptions, Styles, and Approaches Within Higher Education: Analytic Abstractions and Everyday Experience. In: Perspectives on Thinking, Learning, and Cognitive Styles. 2014, p. 103-136. <https://doi.org/10.4324/9781410605986-5>
25. ERRÁZURIZ-CRUZ, María Constanza. Teorías implícitas sobre escritura de estudiantes y formadores de pedagogía. En: Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación. Enero, 2020. vol. 13, p. 1-26. <https://doi.org/10.11144/javeriana.m13.tiee>
26. ESCORCIA, Dyanne. Teaching and assessing writing skills at university level: a comparison of practices in French and Colombian universities. En: Educational Research [en línea]. 22, junio, 2015. vol. 57, no. 3, p. 254-271. <https://doi.org/10.1080/00131881.2015.1056641>
27. FLORES AGUILAR, María Dolores. La escritura académica en estudios de ingeniería: valoraciones de estudiantes y profesores. En: Revista de la Educación Superior. Junio, 2018. vol. 47, no. 186, p. 23-49. <https://doi.org/10.36857/resu.2018.186.344>
28. FLOWER, Linda; HAYES, John. Teoría de la redacción como proceso cognitivo. En: FLOWER, Linda; HAYES, John. Textos en contexto. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura: Lectura y Vida. 1996.
29. GARCÍA ROMANO, Leticia; PADILLA, Constanza; VALEIRAS, Nora. ¿Cómo conciben estudiantes y docentes de biología el rol del lenguaje en las prácticas científicas? Ciencia, docencia y tecnología. 2016. vol. 52, p. 319-342. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/30333>
30. GÓMEZ MOLINÉ, Margarita; SANMARTÍ, Neus. Reflexiones sobre el lenguaje de la ciencia y el aprendizaje. En: Educación Química. 2000. vol. 11, no. 2, p. 266-273. <https://doi.org/10.22201/fq.18708404e.2000.2.66464>
31. GUERRERO, Rosman. Concepciones sobre escritura académica de dos profesoras universitarias. Un estudio de caso. En: Legenda. 2016. vol. 20, no. 23.
32. HAND, Brian; LAWRENCE, Chris; YORE, Larry. A writing in science framework designed to enhance science literacy. En: International journal of science education. 1999. vol. 21, no. 10, p. 1021-1035. <https://doi.org/10.1080/095006999290165>
33. HERMOSILLO, Perla Cristal; VERDÍN, Paulo César. Perspectivas de la escritura académica en la universidad: causas, problemáticas y propuestas. En: Cuaderno de Pedagogía Universitaria [en línea]. 22, enero, 2019. vol. 16, no. 31, p. 41-57. <https://doi.org/10.29197/cpu.n31.v16.2019.04>
34. HSIEH, Hsiu-Fang; SHANNON, Sarah E. Three Approaches to Qualitative Content Analysis. In: Qualitative Health Research [en línea]. Noviembre, 2005. vol. 15, no. 9, p. 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
35. KRIPPENDORFF, Klaus. Metodología de análisis de contenido. Paidós comunicación, 1990. <https://www.metodos.work/wp-content/uploads/2020/05/krippendorff-metodologia-de-analisis-de-contenido-teoria-y-practica.pdf>
36. LEA, Mary R.; STREET, Brian V. Student writing in higher education: An academic literacies approach. En: Studies in Higher Education [en línea]. Enero, 1998. vol. 23, no. 2, p. 157-172. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>
37. LEMKE, Jay. Aprender a hablar ciencia: lenguaje, aprendizaje y valores. Paidós. 1997. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=220556>
38. LILLIS, Teresa; SCOTT, Mary. Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy. In: Journal of applied linguistics. 2007. vol. 4, no. 1, p. 5-32. <https://doi.org/10.1558/japl.v4i1.5>

39. LI, Jinrui; BARNARD, Roger. Academic tutors' beliefs about and practices of giving feedback on students' written assignments: A New Zealand case study. In: *Assessing Writing* [en línea]. Abril, 2011. vol. 16, no. 2, p. 137-148. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2011.02.004>
40. MALLADA, Natalia. Documentos institucionales y concepciones docentes. Lectura y escritura académicas en la Licenciatura en Bibliotecología de la UdelAR. En: *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior* 2016. vol. 3, no. 1, p. 46-53. <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/77>
41. MARÍN, Javier; LÓPEZ, Sonia; ROCA DE LARIOS, Julio. The academic writing process in Spanish universities: perceptions of students and faculty. In: *Culture and Education*. 2015. vol. 27, no. 3, p. 504-33. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1072360>
42. MARINKOVICH, Juana; CORDOVA, Alejandro. La escritura en la universidad: Objeto de estudio, método y discursos. En: *Revista signos* [en línea]. Marzo, 2014. vol. 47, no. 84, p. 5-6. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342014000100003>
43. MARTINS, Isabel. Transformaciones en el pensamiento de unos profesores universitarios de áreas no lingüísticas sobre la escritura académica. En: *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature* [en línea]. 4, junio, 2014. vol. 7, no. 2, p. 21-33. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.573>
44. MIRÁS, Mariana. La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. En: *Infancia y Aprendizaje* [en línea]. Enero, 2000. vol. 23, no. 89, p. 65-80. <https://doi.org/10.1174/021037000760088099>
45. MOLINA, Violeta. Tensiones entre discursos de estudiantes y profesores universitarios sobre la lectura y la escritura. En: *Signo y Pensamiento*. 2012. vol. 31, no. 61, p. 126-141. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-48232012000200008
46. MOON, Alena; GERE, Anne Ruggles; SHULTZ, Ginger V. Writing in the STEM classroom: Faculty conceptions of writing and its role in the undergraduate classroom. In: *Science Education* [en línea]. 7, junio, 2018. vol. 102, no. 5, p. 1007-1028. <https://doi.org/10.1002/sce.21454>
47. MUNN, Zachary, et al. Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. In: *BMC Medical Research Methodology* [en línea]. 19, Noviembre, 2018. vol. 18, no. 1, p. 1-7. <https://doi.org/10.1186/s12874-018-0611-x>
48. NATALE, Lucía. La enseñanza y el aprendizaje de los géneros discursivos en la educación superior: Interacciones entre las representaciones de los profesores universitarios sobre la escritura académica, las valoraciones acerca de los estudiantes y la elección de los géneros solicitados en las materias. En: *Texturas* [en línea]. 18, marzo, 2011. no. 11, p. 87-109. <https://doi.org/10.14409/texturas.v1i11.2900>
49. NAVARRO, Federico. Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. En: *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*. 2021. vol. 1, no. 9, p. 38-56. <https://digitalcommons.fiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1061&context=led>
50. NEWMAN, Mark; GOUGH, David. Systematic Reviews in Educational Research: Methodology, Perspectives and Application. En: *Systematic Reviews in Educational Research* [en línea]. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2019, p. 3-22. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27602-7_1
51. ORTIZ, Elsa María. Actividades y Tareas de Escritura Académica en el Contexto Universitario (pregrado). En: *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura* [en línea]. Noviembre, 2015. vol. 20, no. 3, p. 343-358. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v20n3a05>
52. PARODI, Giovanni. Lingüística de corpus: una introducción al ámbito. En: *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada* [en línea]. 2008, vol. 46, no. 1, p. 93-119. <https://doi.org/10.4067/S0718-48832008000100006>
53. PARODI, Giovanni. Multisemiosis y lingüística de corpus: artefactos (multi)semióticos en los textos de seis disciplinas en el corpus PUCV-2010. En: *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada* [en línea]. 2010, vol. 48, no. 2, p. 33-70. <https://doi.org/10.4067/S0718-48832010000200003>
54. PETERS, Michah; GODFREY, Christina; KHALIL, Hanan; MCINERNEY, Patricia; PARKER, Debora; BALDINI, Cassia. Guidance for conducting systematic scoping reviews. In: *International journal of evidence-based healthcare*. 2015. vol. 13, no. 3, p. 141-146. <https://doi.org/10.1097/XEB.0000000000000050>
55. PORLÁN ARIZA, Rafael; RIVERO GARCÍA, Ana; MARTÍN DEL POZO, Rosa. Conocimiento Profesional y Epistemología de los Profesores, II: Estudios Empíricos y Conclusiones. En: *Enseñanza de las Ciencias. Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*. 1998. vol. 16, no. 2, p. 271-288. <http://hdl.handle.net/11441/25530>
56. QUILEZ, Juan. El lenguaje de la ciencia como obstáculo de aprendizaje de los conocimientos científicos y propuestas para superarlo. En: *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências* [en línea]. 2016. vol. 16, no. 2, p. 449-476. <http://hdl.handle.net/10234/164680>
57. RODRÍGUEZ, Lourdes. Análisis de las creencias epistemológicas, concepciones y enfoques en aprendizaje en futuros profesores. Tesis doctoral Psicología Evolutiva y de la Educación. España: Universidad de Granada. 2005. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=109459>
58. RUBIO, Manuel. Concepciones sobre la producción escrita en académicos que forman profesores básicos. En: *Literatura y lingüística* [en línea]. 2011. no. 23, p. 123-140. <https://doi.org/10.4067/s0716-58112011000100008>
59. RUIZ, Andrea. Escritura en el primer ciclo: entre concepciones y representaciones sociales. En: *Enunciación*. 2012. vol. 17, no. 2, p. 90-102. <https://doi.org/10.14483/22486798.4428>
60. RUSSELL, David R. Writing across the Curriculum in Historical Perspective: Toward a Social Interpretation. In: *College English* [en línea]. Enero, 1990. vol. 52, no. 1, p. 52-73. <https://doi.org/10.2307/377412>
61. SEIDE, Márcia; NATALE, Lucía Antonia. Concepciones de la escritura y de la alfabetización académica en devoluciones escritas de docentes universitarios: un estudio contrastivo. En: *Scripta* [en línea]. 22, diciembre, 2017. vol. 21, no. 43, p. 254-276. <https://doi.org/10.5752/p.2358-3428.2017v21n43p254>
62. SERRANO, Stella. La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. En: *Lenguaje* [en línea]. 13, enero, 2014. vol. 42, no. 1, p. 97-122. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v42i1.4980>
63. SERRANO, Stella; DUQUE, Yolimar; MADRID DE FORERO, Alix. Prácticas de escritura académica en la universidad: ¿reproducir o transformar? En: *Educere*. 2012. vol. 16, no. 53, p. 93-108. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35623538011>
64. SERRANO DE MORENO, Stella. Lenguaje y ciencia. Percepciones del profesorado sobre el lenguaje en la construcción del conocimiento científico. En: *Educere*. 2015. vol. 19, no. 63, p. 537-548. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35643049015>
65. SERRANO DE MORENO, Stella; AGUIRRE, Rubiela; PEÑA, Josefina. Pensamiento del profesor y acceso a la cultura escrita. En: *Letras*. 2010. vol. 52, no. 83, p. 103-132. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832010000300004&lng=es&nrm=iso
66. SUCHAREV, Heidi; MACALUSO, Maurizio. Methods for Research Evidence Synthesis: The Scoping Review Approach. In: *Journal of Hospital Medicine* [en línea]. 2019. vol. 14, no. 7, p. 416-418. <https://doi.org/10.12788/jhm.3248>
67. TREJO, Rosmar; BAUTISTA, Glendy; BRAVO, Antonio. Leer y escribir en una carrera técnica universitaria. En: *Enunciación* [en línea]. 1, julio, 2017. vol. 22, no. 2, p. 202-216. <https://doi.org/10.14483/22486798.12336>
68. VAILATI RIBONI F.; COMAZZI B.; BERCOVITZ K.; CASTELNUOVO G.; MOLINARI E.; PAGNINI F. Technologically-enhanced psychological interventions for older adults: a scoping review. *BMC Geriatr*. 2020. vol. 20, no. 191. <https://doi.org/10.1186/s12877-020-01594-9>
69. VELÁSQUEZ, Marisol; CORDOVA, Alejandro. Cultura escrita en las licenciaturas en bioquímica y en arte: un acercamiento a través de las representaciones sociales de profesores y estudiantes. En: *Argos*. 2012. vol. 29, no. 57, p. 52-79. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-16372012000200004&lng=es&nrm=iso

70. VELÁSQUEZ, Marisol; CÓRDOVA, Alejandro. Representaciones sociales de profesores de un programa de Licenciatura en Bioquímica acerca de la enseñanza y aprendizaje de la escritura en la formación académica. En: *Literatura y lingüística* [en línea]. 2012. no. 25, p. 169-191. <https://doi.org/10.4067/s0716-58112012000100009>
71. WHITNEY, Anne; FRIEDRICH, Linda. Orientations for the teaching of writing: A legacy of the National Writing Project. In: *Teachers College Record*. 2013. vol. 115, no. 7, p. 1-37. <https://doi.org/10.1177/016146811311500>
72. ZIMMERMAN, Barry; KITSANTAS, Anastasia. Acquiring writing revision and selfregulatory skill through observation and emulation. In: *Journal of Educational Psychology*. 2002. vol. 94, no. 4, p. 660-668. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.660>
73. ZIMMERMAN, Barry; RISEMBERG, Rafael. Becoming a self-regulated writer: A Social Cognitive Perspective. In: *Contemporary Educational Psychology*. 1997. vol. 22, no. 1, p. 73-101. <https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0919>