

Universidad Nacional de Río Negro
Especialización en Docencia Universitaria
Sede Atlántica



**Formación en Escritura de Géneros Académicos de
Estudiantes Avanzados de la Licenciatura en Criminología y
Ciencias Forenses**

TRABAJO FINAL INTEGRADOR

PRESENTADO POR

Lic. Julio C. Lavezzo

DIRECTORA:

Dra. Lucía Cantamutto

Viedma, 2022

Agradecimientos

A mi directora de Trabajo Final Integrador, Dra. Lucía Cantamutto, por sus diversas recomendaciones, aportes y observaciones, así como por su comprensión, empatía, acompañamiento continuo y tiempo dedicado.

Al plantel docente a cargo de la Especialización en Docencia Universitaria, a los trabajadores no docentes y diversas autoridades de la Universidad Nacional de Río Negro.

A las/los estudiantes que colaboraron de manera desinteresada con las encuestas y entrevistas establecidas en la presente investigación.

A mi familia por su apoyo y acompañamiento constante.

CONTENIDOS

ÍNDICE DE TABLAS	4
ÍNDICE DE GRÁFICOS	4
RESUMEN	5
1. INTRODUCCIÓN	7
1.1. Objetivos generales y específicos	10
2. MARCO CONCEPTUAL Y METODOLÓGICO	12
2.1. Antecedentes	12
2.1.1 Escritura Académica	12
2.1.1.1 Contexto internacional	12
2.1.1.2 Argentina	16
2.1.2 Escritura académica en relación con el Trabajo Final de Grado	20
2.1.2.1 Contexto internacional	20
2.1.2.2 Argentina	22
2.2 Marco teórico	24
2.2.1 Trabajo Final de Grado, Trabajo Final de Posgrado, Tesina, Tesis	30
2.3 Estrategia metodológica	33
3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	36
3.1. Instancias de formación	36
3.2. Experiencias personales de los estudiantes	39
3.3. Percepciones de estudiantes avanzados de criminología	42
3.4. Propuestas de las estudiantes avanzadas de criminología	51
CONCLUSIÓN	55
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Asignaturas en las cuales se destinaron instancias de enseñanza/aprendizaje de textos académicos según las repuestas de las/los estudiantes. Valores absolutos.....	40
---	----

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Cantidad de menciones que figuran explícitamente en los programas de las asignaturas para cada tipo de escrito académico. Valores absolutos.....	37
Gráfico 2. Tipos de textos que los estudiantes indicaron que tuvieron que escribir a lo largo de su formación superior.....	38
Gráfico 3. Tipos de textos a los que se les dedicó más instancias de aprendizaje durante el transcurso de la carrera, según las y los estudiantes.....	39
Gráfico 4. Grado de formación sobre producción de escritos académicos que las/los estudiantes consideran que recibieron durante el transcurso de la carrera. Valores en porcentajes.....	42
Gráfico 5. Respuestas de las/los estudiantes respecto a la finalización de cursada de la totalidad de las asignaturas previstas en el plan de estudios.....	47
Gráfico 6. Respuestas de las/los estudiantes respecto a si se encuentran en proceso de producción de Trabajo Final de Grado.....	47
Gráfico 7. Cantidad de tiempo que las/los estudiantes destinaron al desarrollo de su Trabajo Final de Grado.....	48
Gráfico 8. Grado de formación que las/los estudiantes consideran que recibieron, durante el transcurso de la carrera, para producir/desarrollar el Trabajo Final de Grado. Valores en porcentajes.....	49
Gráfico 9. Grado de dificultad que las/los estudiantes encontraron en la producción de su Trabajo Final de Grado.....	49

RESUMEN

Durante las últimas décadas se han desarrollado políticas estatales destinadas a la ampliación del acceso universitario en Argentina con el propósito de lograr una mayor inclusión de los sectores más vulnerables (Bruner y Miranda, 2016; Del Bello, 2015; Fanelli, 2011). La creación de la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN), responde a las políticas de inclusión y ampliación del acceso a la educación superior en Argentina. Dentro de su amplio abanico de posibilidades de estudio se encuentra la Licenciatura en Criminología y Ciencias Forenses (LCCF). Esta se ubica en la cuarta posición en cantidad de estudiantes de toda la universidad, y es la primera de la Sede Alto Valle y Valle Medio. Sin embargo, según el anuario 2020 estadístico de la Universidad Nacional de Río Negro, se encuentra en la séptima posición en cuanto a cantidad de graduados por carrera de la Sede Alto Valle y Valle Medio durante el período 2011-2020. Por tanto, presenta una baja tasa de graduación con respecto a otras carreras.

El plan de la Licenciatura en Criminología y Ciencias Forenses establece la elaboración de un Trabajo Final de Grado (TFG) para la obtención del título. Este es un tipo textual que posee las características y requisitos propios del género académico-científico. Por lo cual, para poder desarrollarlo, se requiere de una formación previa en el transcurso de la licenciatura sobre este tipo de escritos (Corcelles, Cano, Faz y Vega, 2013). Si tales procesos de enseñanza/aprendizaje en torno a cuestiones de escritura académica-científica no se encuentran adecuados a las necesidades de los estudiantes, la producción del Trabajo Final de Grado se puede dificultar provocando retrasos en la entrega de este o que, en el peor de los casos, ni siquiera consigan iniciar o finalizar su producción.

Es por ello, que el siguiente trabajo se propuso analizar el proceso de Formación en Escritura de Géneros Académicos de Estudiantes Avanzados de la Licenciatura en Criminología y Ciencias Forenses a fin de contribuir al conocimiento de las diversas dificultades percibidas por los estudiantes durante la etapa de desarrollo del Trabajo Final de Grado. Para ello se optó una estrategia metodológica de tipo mixta con una preponderancia cualitativa (Hernández Sampieri *et al.*, 2018) mediante la revisión del Plan de Estudios, los programas de las asignaturas, encuestas y entrevistas con estudiantes de la Licenciatura en Criminología y Ciencias Forenses.

Los resultados indican que la cantidad de menciones explicitadas en los programas para la mayoría de los escritos de tipo académico presenta baja frecuencia. De

la revisión de los programas de las asignaturas también surge que los tipos de escritos que figuran más veces son el parcial escrito y la monografía.

Por otra parte, las experiencias personales de los estudiantes en relación con la escritura académica durante sus trayectorias formativas indicaron que existía una inadecuación entre los contenidos explicitados en los programas y lo enseñado en las clases presenciales durante el cuatrimestre. También expresaron que las instancias de enseñanza/aprendizaje sobre escritura académica a lo largo de la carrera fueron entrecortadas y distantes unas de otras. Otro dato para destacar es que la mayoría de los estudiantes percibieron que la formación recibida para poder afrontar la etapa de producción de Trabajo Final de Grado fue de un nivel medio o menor a este. Asimismo, indicaron que el desarrollo/producción del Trabajo Final de Grado poseía una dificultad alta/muy alta.

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, se han desarrollado políticas estatales destinadas a la ampliación del acceso universitario en Argentina con el propósito de lograr una mayor inclusión de los sectores más vulnerables (Del Bello, 2015). Tanto las políticas relativas a los mecanismos de admisión, como la creciente y progresiva diversificación institucional, sumado a la aparición de diversas fuentes de financiamiento de la enseñanza (Bruner y Miranda, 2016), favorecieron una mayor inclusión y equidad en el acceso a la educación superior en el país (Fanelli, 2011, p. 9-51). Esta tríada generó una masificación de la educación superior (Del Bello, 2019).

En consecuencia, se impulsó la creación de nuevas universidades nacionales en regiones del país que se encuentran alejadas de los grandes centros urbanos. Durante el período 2003-2015 se crearon 24 instituciones estatales –entre universidades e institutos universitarios– (SPU, 2015). Tal expansión del sistema universitario da cuenta de un papel activo del Estado, que favoreció el acceso, la permanencia y el egreso en el nivel de educación superior para aquellos sectores provenientes de familias sin trayectoria en la educación superior o con trayectorias universitarias incompletas, como así también de los quintiles de menor ingreso per cápita (Gómez, 2019).

Sin embargo, Ezcurra (2019) señala que, simultáneamente, esta democratización y masificación, a la vez que incluye a diferentes perfiles de estudiantes, produce nuevas formas de desigualdad. En este sentido, se da una inclusión estratificada, es decir, una fisura horizontal en la educación superior que genera un circuito de elite para las clases emplazadas en la cima de la distribución del capital económico, cultural y social, y un circuito de masas reservado para las clases más desfavorecidas (Ezcurra, 2019, p. 27). A su vez, se produce una *inclusión excluyente* en el sentido de que la masificación y la inclusión social desencadenan altas tasas de deserción (Ezcurra, 2007a, 2007b, 2009).

En este marco, cobra importancia el interés por el agravamiento del abandono universitario y por la retención estudiantil (Fanelli, 2019) dada la baja tasa de graduación que presenta el sistema universitario argentino (Guadagni, 2019). La deserción afecta precisamente a las franjas antes excluidas por lo que supone una desigualdad social determinante (Ezcurra, 2019, p. 29).

La creación de la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN) responde a las políticas de inclusión y ampliación del acceso en Argentina. Fundada en el mes de

diciembre del año 2007, es un establecimiento educativo nacional de nivel superior público, gratuito, autónomo y autárquico. A más de una década de su fundación, tiene una profunda influencia en el amplio territorio de la provincia de Río Negro a través de sus tres sedes (Atlántica, Alto Valle-Valle Medio y Andina) emplazadas en diferentes ciudades. Actualmente, la Universidad Nacional de Río Negro cuenta con un total de 39 carreras de grado que se reparten en cinco áreas diferenciadas: Ciencias Aplicadas, Ciencias de la Salud, Ciencias Económicas, Ciencias Humanas y Ciencias Sociales.

Dentro de la oferta académica propuesta por la Universidad Nacional de Río Negro, se inscribe la carrera objeto de interés en esta investigación. El plan de la Licenciatura en Criminología y Ciencias Forenses establece una duración de cuatro años (ocho cuatrimestres) de cursada más la elaboración de un Trabajo Final de Grado (TFG) para la obtención del título, como se indica en la resolución N°1905 de su creación en el año 2011. Según el anuario 2019 estadístico de la Universidad Nacional de Río Negro, la cantidad total de egresados en su noveno año de dictado era de 36 a pesar de que cada año ingresan más de cien estudiantes. Mientras que, en el año 2020, el número de egresados aumentó en un total de ocho (8) (Anuario Estadístico, 2020). Es decir, se trata de una carrera con baja tasa de graduación si consideramos el total de estudiantes que ingresan por año. Por ejemplo, hasta el año 2019, de la primera cohorte (2011), solo había obtenido su título el 8% de los estudiantes. La licenciatura, actualmente, la tercera en cantidad de estudiantes de toda la universidad, y la primera de la Sede Alto Valle y Valle Medio, se encuentra en la séptima posición en cuanto a cantidad de graduados por carrera de la Sede Alto Valle y Valle Medio durante el período 2011-2020.

Como se mencionó, además de las materias disciplinares, los estudiantes deben realizar un Trabajo Final de Grado. Al tratarse de un escrito académico-científico, para poder desarrollarlo se requiere de una formación previa en el transcurso de la licenciatura sobre este tipo de textos (Corcelles, Cano, Faz y Vega, 2013). En el caso de que este proceso formativo sea insuficiente o inadecuado, la producción del Trabajo Final de Grado para acceder al título de grado se puede dificultar para los estudiantes, provocando que no logren entregar el Trabajo Final de Grado en un periodo de tiempo razonable o, en el peor de los casos, ni siquiera consigan iniciar o finalizar su producción. El supuesto antes mencionado es lo que impulsó la siguiente investigación.

En este sentido, esta última situación no sólo es un perjuicio para los propios estudiantes –que destinan tiempo y diversos recursos durante años en un proyecto

formativo que finalmente queda inconcluso—, sino también para la universidad como institución educativa. Esta situación ocasiona una merma en la cantidad de egresados por cohortes, que se traduce en un bajo número con respecto a la totalidad de los individuos que ingresan.

Diversos estudios en torno a esta problemática, que afecta a la educación superior a nivel regional, indican la confluencia de diversos motivos. Entre ellos, destacan la incompatibilidad de los saberes adquiridos previamente y los exigidos por la universidad; el perfil familiar y socioeconómico (estatus social, valores, expectativas); años que pasaron desde el egreso del nivel secundario; la baja cantidad de materias regularizadas; la forma de costear los estudios; distancia entre el lugar de residencia y la universidad (Catani, Büechele, Di Falco y Vallina, 2019; Fanelli y Adrogué, 2015; Fanelli, 2019; Herbas, Bravo, Angulo, Ramírez y Romero, 2019; Kuna, García Martínez y Villatoro, 2009). Si bien inciden muchos factores, en este estudio nos interesa particularmente observar la interrelación del proceso de escritura de textos académicos-científicos a lo largo de la carrera en relación con la elaboración del Trabajo Final de Grado.

A continuación, y en relación con este eje, se presentan brevemente algunos estudios de relevancia que explican la relación entre la baja tasa de graduación y las dificultades que tienen los estudiantes relacionados con el desarrollo del Trabajo Final de Grado. En esta línea, Alcía Izura, Torres, Böhm Carrer, Terrera y Lucero (2013) verifican, a través de la evidencia empírica, la hipótesis de que la terminación de las tesinas en las diversas carreras de licenciatura de la Facultad de Educación Elemental y Especial de la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina) produce importantes brechas temporales, años de desgranamiento entre la culminación del tramo de aprobación de la última materia y la finalización de dicha tesina.

En torno a los factores que pueden afectar la elaboración de la tesina, Oliveira (2018) concluye que los que más influyen, según orden de importancia, son los relacionados con el estudiante (personal), con lo institucional (recursos humanos) y otros (por ejemplo, la infraestructura). Por su parte, Vicario-Molina, Martín-Pastor, Gómez-Gonçalves y Roderó (2019) analizaron las dificultades experimentadas en la realización de trabajo de fin de grado de estudiantes de la Universidad de Salamanca. Sus resultados indican que la principal dificultad experimentada por el grupo en cuestión hace referencia al uso de la normativa de la *American Psychological Association* (APA). Otras dificultades mencionadas fueron el uso de las bases de datos y gestores bibliográficos, la

redacción de un texto académico y la adaptación del trabajo a los criterios del formato y extensión.

En resumen, cuando una carrera estipula un Trabajo Final de Grado los estudiantes se enfrentan a múltiples dificultades para graduarse que exceden el contenido disciplinar. En este sentido, la tesis se propone establecer un primer antecedente en torno a la situación actual de los estudiantes avanzados de la Licenciatura en Criminología y Ciencias Forenses y sus percepciones con relación a las instancias formativas de escritura académica y la etapa de producción de Trabajo Final de Grado, las cuales pueden retrasar o impedir la graduación.

En virtud de lo anterior, y tras esta primera sección introductoria, a continuación, se despliegan los objetivos del presente Trabajo Final Integrador (TFI) enmarcado en la Especialización en Docencia Universitaria dictada por la Universidad Nacional de Río Negro durante el periodo 2019-2020.

1.1. Objetivos generales y específicos

En este marco, los objetivos generales de este trabajo son los siguientes:

1. Contribuir al conocimiento de las trayectorias de los estudiantes de la Licenciatura en Criminología y Ciencias Forenses de la Universidad Nacional de Río Negro.
2. Analizar la formación en escritura académica de los estudiantes avanzados de dicha carrera con relación a la etapa de escritura del Trabajo Final de Grado.

En este sentido, los objetivos específicos son:

1. Definir y caracterizar las instancias de formación vinculadas a los diversos géneros académicos de la Licenciatura en Criminología y Ciencias Forenses.
2. Releva las experiencias personales de los estudiantes en relación con la escritura académica durante sus trayectorias formativas.
3. Dar cuenta de las percepciones de estudiantes avanzados de criminología en relación con los espacios de formación en escritura académica y la relación con las dificultades para graduarse.

En relación con la estructura del presente trabajo, se divide en cuatro apartados – *Introducción; Marco Conceptual y Metodológico; Resultados y Discusión; Conclusión*– subdivididos en diversas secciones. En el primer capítulo introductorio se presentaron los lineamientos generales de nuestra investigación, su justificación y los objetivos de la misma. Seguidamente, se encuentra el *Marco Conceptual y Metodológico*, que describe brevemente el estado del arte, el enfoque teórico adoptado y la estrategia metodológica utilizada. Posteriormente, se señalan los *Resultados y las Discusiones* de nuestra investigación de manera articulada con el marco conceptual que orientó el relevamiento. Por último, y a modo de cierre, se mencionan las *Conclusiones* de nuestro estudio en conjunto con algunas propuestas destinadas a mejorar la formación académica de los estudiantes de la Universidad Nacional de Río Negro.

2. MARCO CONCEPTUAL Y METODOLÓGICO

2.1. Antecedentes

En el presente apartado comentaremos brevemente diversos estudios que se han desarrollado en las últimas décadas, tanto a nivel global como regional y local, en relación con los procesos de escritura académica. Asimismo, se presentan trabajos que vinculan las problemáticas derivadas de tales procesos con las dificultades que tienen los estudiantes para desarrollar un Trabajo Final de Grado.

2.1.1 Escritura Académica

2.1.1.1 Contexto internacional

La presente reseña en torno a estudios sobre lectura y escritura en ámbitos universitarios se sistematizó, principalmente, a partir de los artículos publicados por Paula Carlino (2005a y 2007). Autora que, a lo largo de su trayectoria investigativa, vinculó la investigación básica en psicolingüística, psicología sociocognitiva y cultural (procesos y prácticas de lectura y escritura) con la investigación didáctica acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de la producción y comprensión de textos en las instituciones educativas.

Carlino (2005c), en su artículo *Los estudios sobre escritura en la universidad: Reseña para una línea de investigación incipiente*, recopila diversas indagaciones sobre escritura en instituciones universitarias hasta esa fecha. Allí la autora nos informa que los primeros trabajos en torno a esta temática en el contexto internacional se realizaron en Estados Unidos a fines de las décadas de 1970 y comienzos de 1980. Estas aproximaciones iniciales se centraron en los *procesos cognitivos* de quien escribe, en tanto tarea individual de resolución de problemas (Flower, 1979; Hayes y Flower, 1986; Sommers, 1980, en Estados Unidos; Scardamalia, Bereiter y Steinbach, 1984, en Canadá).

En los años siguientes, los estudios fueron incorporando el análisis de la *incidencia del contexto* en la producción escrita de los universitarios y examinaron los tipos de tareas de escritura propuestas, cómo se las representan quienes han de llevarlas a cabo y en qué medida estas variaciones afectan su desempeño (Flower, 1987; Flower, 1989; Flower, 1990; Flower y Higgins, 1991).

Posteriormente, Carlino (2005c) señala que la escritura requerida en la universidad empezó a ser entendida como una práctica académica que varía según las *culturas institucionales* en las que tiene lugar (Bazerman, 1988), de acuerdo con concepciones compartidas por sus miembros, generalmente de forma tácita. Las investigaciones destacan las diferencias entre los modos de lectura y escritura esperados y favorecidos en la educación universitaria respecto de la secundaria (por ej., Flower, 1990) y también han señalado diferencias entre disciplinas (Russell, 1997). Este enfoque de las culturas institucionales se aleja, por ende, de una visión independiente de la escritura y pasa a entenderla como parte integral de los usos discursivos de cada campo del saber. Dentro de este marco, desarrollado en Estados Unidos, Australia e Inglaterra, los estudios han sido alentados por la verificación de las dificultades que supone para los estudiantes incorporarse a dichas prácticas discursivas. En los dos últimos países, se han indagado las perspectivas de alumnos y profesores acerca de lo que se suele exigir, pero no enseñar en la educación superior, poniendo de manifiesto la escasa enseñanza explícita de los géneros académicos (Chanock, 2001; Coffin, Curry, Goodman, Hewings y Lillis, 2003; Lea y Street, 1998; Vardi, 2001).

Paralelamente a esta evolución, surgen dos movimientos pedagógicos: por un lado, “escribir a través del currículum” –surgido en los setenta en Inglaterra, y con mayor fuerza en Estados Unidos en la década siguiente– (Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette y Garufis, 2005) y, más tarde, “escribir en las disciplinas” (Carter, Ferzli y Wiebe, 2007; Rainey y Moje, 2012). Según Carlino (2007), ambos propician integrar la enseñanza de la escritura en todas las materias: el primero como herramienta para pensar los contenidos conceptuales y el segundo, como una forma de instruir las particularidades discursivas de cada campo del conocimiento.

Más recientemente, emerge en Inglaterra la corriente denominada “Nuevos estudios de las culturas académicas” (Street, 1999), la cual subrayó las cuestiones de identidad social y poder institucional involucradas en el escribir (Lillis, 2001). Esta autora ha explicitado una “práctica institucional del misterio” en relación con la escritura exigida en la universidad, considerándola una práctica desventajosa para los estudiantes en general, pero, principalmente, para aquellos que, por su condición de origen, se encontraban menos familiarizados con las convenciones académicas dominantes. Esta línea de estudio puso de manifiesto que con frecuencia en los ámbitos universitarios existe una brecha entre las expectativas de estudiantes y docentes acerca de la producción escrita

de los primeros (Jones, Turner y Street, 1999; Lea, 1999). De esta forma se produce un “encuentro entre culturas” que va en detrimento de los estudiantes, por la relación de poder asimétrico entre las partes, y que muchas veces puede desembocar en el abandono de los estudios como consecuencia de las dificultades de estos para incluirse en el discurso de las asignaturas, especialmente para aquellos que provienen de clases trabajadoras, inmigrantes y extranjeros (Lillis, 2003).

Por su parte, en Australia se han constatado problemas en los estudiantes para “entender lo que los docentes quieren” y lograr implementarlo en las tareas de escritura que se les solicitan (Chanock, 2003 en Carlino, 2007). Según Chanock (2001) en Carlino, (2007), esto tiene su origen en un presupuesto erróneo que tienen los profesores de las distintas asignaturas al equiparar la responsabilidad de los estudiantes universitarios con su autonomía como individuos adultos. Sin embargo, esta autora advierte que los universitarios, por ser principiantes en las convenciones discursivas específicas de este nivel educativo, necesitan profusa orientación de sus profesores en cuestiones de escritura, a pesar de ser adultos. Según esta perspectiva, la falta de autonomía para escribir de los universitarios es inherente a su condición de recién llegados a los modos discursivos disciplinares y, por ello, es que precisan enseñanza (Carlino, 2007).

Otra corriente que aborda nuestro tema de interés es la relativa a las relaciones entre *evaluación, escritura y aprendizaje* de los estudiantes. En este marco, investigadores de Australia (Biggs, 1996 y 1999) e Inglaterra (Gibbs, Simpson y Macdonald, 2003; Rust, 2002) remarcan que son las instancias de evaluación-acreditación de los estudiantes las que determinan el currículum real de las asignaturas, ya que son estas situaciones a donde dirigen sus esfuerzos en el estudio. Por otra parte, investigadoras australianas (Woodward-Kron, 2004) y estadounidenses (Haswell, 2006; Jeffery y Selting, 1999; Sommers, 1982; Straub, 1997 y 2000) han analizado el efecto que tienen sobre la formación de los estudiantes los comentarios evaluativos que sus profesores realizan por escrito acerca de sus exámenes o monografías. Dichos estudios señalan que cuando estos comentarios son comprendidos por los estudiantes y dan lugar a reescrituras de los trabajos, estos logran promover una mayor elaboración del texto y del conocimiento disciplinar acerca del cual escriben los estudiantes (Carlino, 2007).

Otras publicaciones, desde el enfoque de la investigación en la acción, analizan el diseño y puesta en funcionamiento de programas institucionales para integrar la enseñanza de la escritura en las cátedras universitarias (Cartwright y Noone, 2000, en

Australia; Dysthe, 2001, en Noruega; Emerson, Mackay, Funnell y Mackay, 2002, en Nueva Zelanda). Cartwright y Noone (2000) destacan las prácticas colaborativas de enseñanza/aprendizaje como procesos de participación empapados de significado social, relacionales e híbridas, que confrontan múltiples realidades en educación. Dysthe (2001) enfatiza la necesidad de un mayor flujo de investigaciones basadas en la teoría sociocultural; la multimodalidad y cómo enseñarla; y sobre los métodos de enseñanza bajo distintos enfoques, con el fin de revelar los problemas de los estudiantes y las deficiencias del profesorado, pero también revelando los placeres y el potencial de las diversas formas de enseñar escritura en el mundo académico. Por su parte, Emerson, Mackay, Funnell y Mackay (2002), implementaron programas de escritura en el desarrollo de las currículas de una nueva carrera, Ciencias Agrícolas y Hortícolas, de la Universidad de Massey en Nueva Zelanda. Los investigadores lograron integrar las pedagogías de escritura en el plan de estudios. Esto evidenció un impacto positivo en las actitudes de los estudiantes hacia el valor de la escritura como parte del plan de estudios.

Carlino (2007) continúa el recorrido por los estudios en el plano internacional sobre la enseñanza de la escritura en la universidad en los países nórdicos y de Europa Central. Aquí las investigaciones se han incrementado hacia fines de los 1990 y principios del 2000, en conjunto con los instrumentos para hacerse cargo de ella (Björk, Bräuer, Rienecker y Jörgensen, 2003). En esta línea, se han creado Centros de Escritura, Centros para la Enseñanza y el Aprendizaje, y Centros de Desarrollo Profesional Docente (Kramer, van Kruiningen y Padmos, 2003), en acompañamiento de reformas gubernamentales para la educación superior, que profesionalizaron la pedagogía universitaria reconociendo el rol central de la escritura en la universidad. Más allá de eso, Kruse (2003) entiende que a pesar del potencial que revierte la escritura como instrumento de aprendizaje, por lo general, en las cátedras se pretende que los estudiantes escriban textos de determinados modos, pero no se les enseña cómo hacerlo.

En nuestra región, Osorio, García Romero y Guerrero (2019), efectuaron una investigación sobre los géneros académicos que escriben los estudiantes de la carrera de Educación, mención Básica Integral, de la Universidad de Los Andes Núcleo Táchira (Venezuela). Sus resultados mostraron que los textos académicos más solicitados son los ensayos y los exámenes. También se evidenció que los textos que escriben los estudiantes responden más a las formas de evaluación que a un enfoque didáctico, lo que puso en

relieve la necesidad de generar orientaciones más claras y precisas acerca de cómo enseñar los géneros requeridos.

En Colombia, Vázquez-Miraz, Rentería, Martínez y Zapata (2020), efectuaron un análisis mixto de corte descriptivo sobre las principales dificultades del alumnado novel a la hora de elaborar un texto científico. El estudio se llevó a cabo con estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad Tecnológica de Bolívar. A través de la investigación-acción, los autores concluyeron que los estudiantes universitarios presentaban carencias importantes al momento de realizar un resumen integrado y estructurado basado en una normativa concreta.

2.1.1.2 Argentina

En Argentina, los estudios referidos a la escritura en la universidad adquirieron un mayor interés a partir de los años 1980, y provienen de la lingüística, la psicología educacional y las ciencias de la educación, haciendo foco sobre diversos aspectos. Durante esos años y en adelante, emergió un numeroso grupo de trabajos centrados en las *dificultades de los estudiantes para producir textos académicos* (Bono y De la Barrera, 1998; Carlino, 2001; Marín y Hall, 2004; Padilla de Zerdán, 2003; Piacente y Tittarelli, 2003, entre otros).

Seguidamente Carlino (2002a, 2002b, 2003, 2004a, 2004b, 2004c, 2005a, 2005b, 2005c, 2006, 2007, 2012, 2017) emprendió una seguidilla de investigaciones en las cuales se abocó a explorar los modos en que las universidades del mundo anglosajón se ocupaban de la escritura. La autora encontró que, a diferencia de lo que sucedía en nuestra región donde se consideraba que la universidad no debiera tener por objeto enseñar a escribir, en las universidades australianas y estadounidenses existía, por el contrario, una preocupación por la enseñanza de la escritura.

Posteriormente, surgieron trabajos que comenzaron a caracterizar los cursos o talleres de escritura y estudio que algunas universidades argentinas han implementado para hacer frente a los problemas detectados (Di Stefano, 2004; Fernández e Izuzquiza, 2005; Valente, 2005). Otros trabajos, en cambio, examinan situaciones didácticas que se experimentan en las aulas para favorecer la escritura en las materias (Carlino, 2017; Vázquez, Pelizza, Jakob y Pablo, 2003).

Más recientemente, algunos autores desarrollaron manuales con la intencionalidad de brindar herramientas a los estudiantes y docentes. En ellos se

realizaron descripciones acabadas de los diversos tipos de escritos que pueden presentarse en el contexto académico-universitario (Botta y Warley, 2007; Cubo de Severino, 2005; Marin, 2016). Por otro lado, se realizaron investigaciones en torno a las prácticas de desarrollo profesional (capacitación) de docentes universitarios (Cartolari y Carlino, 2009) que analizan experiencias de talleres destinados a profesores para enseñarles a incluir el trabajo con la lectura y escritura en sus cátedras.

Trabajos más cercanos en el tiempo en torno a cuestiones de escritura, evidencian, a través del análisis de programas de materias, de escritos producidos por estudiantes y del relevamiento de sus percepciones, que la escritura académica se exige, pero no se enseña porque probablemente se la supone una habilidad general aprendida en niveles educativos previos, transferible a cualquier situación educativa o profesional (Carlino, 2007). En este sentido, la escritura no es percibida como una herramienta epistémica, sino como un canal para transmitir el conocimiento (Russell, 1990).

Otro interesante trabajo de Carlino (2012), indaga sobre las acciones que se propiciaban en distintas universidades de Estados Unidos –Universidad de Princeton, Universidad Estatal de Boise y la Universidad de Cornell– para integrar la enseñanza de la producción escrita. Allí destacó tres sistemas distintos: *Tutores de escritura*, *Compañeros de escritura en las materias* y *Materias de escritura intensiva*. La autora concluyó que tales programas podrían considerarse como escalones con distintos grados de integración de la escritura en los procesos de enseñanza/aprendizaje. Asimismo, destacó que los sistemas mencionados detentaban, en mayor o menor medida, resultados positivos para docentes y estudiantes en relación con la instrucción y la enculturación de la lectura y escritura académica.

Navarro (2013), investigó la inscripción de la enseñanza de la lectura y escritura disciplinar en las trayectorias de formación de los estudiantes de carreras de humanidades de la Universidad de Buenos Aires. Para ello el autor realizó entrevistas con directivos, docentes y estudiantes avanzados con la intención de entender qué tipo de formación docente es necesaria para incorporar a las materias prácticas de lectura y escritura disciplinares que faciliten el aprendizaje de los estudiantes. Sus resultados indicaron que estos últimos manifiestan un elevado nivel de inseguridad e incertidumbre con respecto de los parámetros y características de la comunicación científico-académica. En segundo lugar, encontró que las materias y los docentes no ofrecen parámetros o lineamientos explícitos y claros respecto de qué estrategias de lectura y escritura deben adoptar los

estudiantes en sus materias. También observó que los lineamientos y pautas de escritura existentes muchas veces se acotan a aspectos de normativa, tales como las normas de cita, que conducen a la práctica docente a focalizar sobre dimensiones superficiales, dejando de lado aspectos sociodiscursivos que resultan fundamentales para entender el funcionamiento y las expectativas de la cultura disciplinar. Finalmente, se resalta que los supuestos y exigencias de lectura y escritura muestran notables variaciones entre docentes, materias y orientaciones, lo cual dificulta aún más su aprendizaje.

En el mismo año, Capomagi (2013), realizó una investigación centrada en la enseñanza de escritura académica en una carrera de abogacía perteneciente a una universidad privada de la Argentina. Para recolectar la información efectuó observaciones de clases, entrevistas semi-estructuradas con docentes y análisis documental. Sus resultados indicaron diferentes prácticas y concepciones de los profesores. Algunos consideraban que los estudiantes aprendían a escribir en niveles previos. Otros, por su parte, manifestaban la preocupación por la escritura, pero no conocían las estrategias necesarias para contribuir a su mejoramiento. Asimismo, algunos profesores no llegaban a percibir la posibilidad epistémica que tiene la escritura, mientras que otros atribuían a esta la función de generar y transformar el conocimiento.

Navarro, Reyes, Tapia-Ladino, Cristovão, Moritz, Narváez Cardona y Bazerman (2016), publicaron un artículo donde identifican continuidades y contrastes locales e históricos en Latinoamérica a partir de un conjunto de variables (autores, idiomas, focos, temas, orientaciones, niveles, áreas, géneros y tipos). Mediante una revisión de artículos que abarcan un periodo de 15 años y cuatro países (Argentina, Brasil, Chile y Colombia), los investigadores hallaron que, la mayoría de los artículos, se interesaron por la investigación empírica de la escritura, la formación de grado y el área de Humanidades y Ciencias Sociales, con el foco puesto sobre el artículo de investigación.

Finalmente, al centrarnos específicamente sobre el estudio de temáticas relacionadas en el marco de la Universidad Nacional de Río Negro, nos encontramos con varios trabajos (Birgin, Iparraguire y Zambianchi, 2021; Diez, Londoño-Vásquez y Cech, 2020; Eisner, 2018; OAC, 2021; Romero, Diez y Cabana, 2020).

Eisner (2018) analiza la importancia que tiene el Taller de Lectura y Escritura Académica para tres carreras de humanidades (Licenciatura en Ciencias Antropológicas, Licenciatura en Letras y Profesorado en Lengua y Literatura). A través de la

secuenciación didáctica de diversos géneros que suponen desafíos crecientes para los estudiantes y centrándose específicamente sobre la elaboración de una monografía, se advierte que, a lo largo de las distintas versiones escritas, los estudiantes van forjando un *ethos* discursivo cada vez más apropiado para el género. En este sentido, según Eisner, se producen dos construcciones simultáneas para los estudiantes: la conformación de una identidad autorial y una capacidad de agencia en la gestión de su propia escritura.

En la misma línea, Moyano (2018), abordó el desarrollo de la lectura y escritura académica y profesionales en el ámbito universitario, a través de la implementación del programa PROLEA en la Universidad de Flores. El mismo se instaló desde el primer año de cada carrera y hasta el último, asociándose a una materia por año en cada una de ellas. Esto implicó el trabajo interdisciplinario entre un profesor de Letras miembro del Programa y el o los docentes a cargo de las materias a las que este se asocia. La autora destaca las ventajas de este tipo de programas frente a otras modalidades como, por ejemplo, talleres ubicados al inicio de los estudios superiores y/o paralelos a las asignaturas específicas de una carrera o la asignación de la responsabilidad de hacerse cargo de dichas tareas a los profesores de las materias específicas a una carrera que no tienen una formación especializada en didáctica de la lectura y la escritura ni tampoco en el análisis lingüístico de los textos a trabajar en clase.

Romero, Diez y Cabana (2020), desarrollaron un simulacro de congreso científico como actividad de aprendizaje y evaluación formativa para estudiantes del primer año. En conjunto realizaron encuestas y entrevistas con estudiantes y docentes provenientes de las Licenciaturas en Geología y Paleontología. Sus resultados indicaron que la experiencia planteada produce una serie de logros como, por ejemplo: mayor motivación y gratificación para los estudiantes; mejora de la competencia comunicacional con características disciplinares; asistencia a la actividad de familiares, amistades, autoridades y docentes de diversas cátedras y carreras; una vinculación más estrecha entre estudiantes y docentes; y una mayor reflexión de los docentes acerca de sus propias prácticas educativas.

Diez, Londoño-Vásquez y Cech (2020), se encargaron de investigar los niveles de alfabetización académica de estudiantes de las licenciaturas de Geología y Paleontología utilizando pruebas de entrada y salida. Sus resultados indicaron dificultades en los niveles de alfabetización académica en las pruebas de entrada, mientras que en las pruebas de salida se encontraron avances en el dominio de la comprensión lectora y producción

textual, especialmente, cuando los estudiantes ya habían transitado un año de estudios universitarios.

En el año 2021 el cuerpo técnico de la Oficina de Aseguramiento de la Calidad (OAC), que tiene como vocación entender la peculiaridad de la universidad y teorizar sobre el funcionamiento institucional, realizó un análisis sobre las causas del rezago en la graduación en la Universidad Nacional de Río Negro. A través de una encuesta dirigida a estudiantes avanzados pudieron identificar las distintas variables que enlentecen la culminación de los Trabajos Finales de Carrera (TFC). Sus resultados indican que los problemas expresados por estudiantes y docentes giran en torno a la disociación problemática entre el Trabajo Final de Carrera y la cursada; el cambio de las competencias cognitivas que implican el pasaje de la reproducción a la producción de conocimiento y elaboración de discurso propio; y la necesidad de un tutor especialmente dedicado.

Por su parte, Birgin, Iparraguire y Zambianchi (2021) se propusieron una reflexión, a partir de revisiones permanentes de su propia práctica docente en la asignatura Introducción a la Lectura y Escritura Académica (ILEA). Se trata de un trabajo aún en desarrollo, con una propuesta de abordaje multidimensional de la enseñanza. Bajo esa óptica, las investigadoras plantearon una serie de actividades transversales con el objetivo de profundizar su propio conocimiento como cuerpo docente de los usos y sentidos que los estudiantes atribuyen a la lectura y escritura.

2.1.2 Escritura académica en relación con el Trabajo Final de Grado

2.1.2.1 Contexto internacional

Los primeros trabajos en incursionar en el estudio de las dificultades de estudiantes universitarios vinculadas a la escritura en la elaboración de un Trabajo Final se dieron en Europa, Norteamérica y Oceanía durante la década de 1990 (Cadman, 1997; Eco, 1994; Perry, 1994; Rice y Huguley, 1994; Wolfe, 1996).

Desde el año 2000 en adelante, los trabajos en torno a los factores que pueden afectar la elaboración de un Trabajo Final de Grado fueron en crecimiento. Sin embargo, cabe mencionar que, la gran mayoría de ellos hacen foco sobre la población de estudiantes de maestrías o posgrados. En esta línea, Ochoa Sierra (2009), investigadora colombiana, centró su atención en la lectura y escritura como factores que pueden favorecer u obstaculizar la terminación de una tesis de maestría. Realizó entrevistas

semiestructuradas a estudiantes que terminaron su tesis y se graduaron, a estudiantes que nunca la terminaron, y a directores o asesores de tesis de maestría de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia. Sus resultados indicaron que escribir una tesis supone capacidades cognitivas previas, pero también determinadas habilidades y actividades que se desarrollan, exclusivamente, en la elaboración de una tesis tales como: reseñas críticas, escritura académica y el manejo de diversas fuentes.

La misma autora, en el año 2011, publicó otro trabajo sobre esta temática utilizando una metodología similar. Allí encontró que los momentos iniciales (delimitar un tema, elaborar el estado de la cuestión y el marco teórico, hacer el diseño metodológico) y finales (redactar) son los más complejos y, por lo tanto, son los momentos donde más se necesita de un acompañamiento. Además, Ochoa Sierra indica que los estudiantes de maestría no poseen una formación adecuada para elaborar escritos académicos propios de ese nivel (Ochoa Sierra, 2011).

En Venezuela, Guerrero y Mostacero (2014) describen la experiencia de escribir el trabajo especial de grado de maestría en un grupo de escritura que interactúa bajo la tutoría recíproca, consensuada y rotativa. Sus resultados enseñan que la estrategia de escribir el trabajo de posgrado en un grupo de escritura desarrolla una identidad y motivación en quien escribe, incrementa la interacción, la cohesión grupal, posibilita la participación social y el aprendizaje disciplinar. A su vez, permite producir y obtener diversos productos afines con la cultura académica.

En España, Ruíz y de Villarreal Zufiaurre (2016) realizaron un trabajo donde describieron los obstáculos epistemológicos más comunes en estudiantes de grado para elaborar trabajos prácticos en la universidad, con especial énfasis sobre los Trabajos de Fin de Grado. Desde una investigación-acción, con el método de análisis de situaciones didácticas se identificaron los siguientes obstáculos epistemológicos por parte de los estudiantes: la opinión, la experiencia básica o conocimientos previos, el conocimiento general, el realismo, la supremacía del conocimiento cuantitativo, el conocimiento pragmático y utilitario, el animismo, y el exceso de diafanidad verbal. Además, observaron errores conceptuales por parte de los estudiantes respecto a la estructura del Trabajo de Fin de Grado como, por ejemplo: el 61% desconocen la *estructura* que debe poseer el trabajo; un 74% desconocen el significado del *Marco Teórico*; 81% desconocen el significado del *Marco Metodológico*; el 76% confunde los *objetivos* del Trabajo de Fin de Grado con los de la parte metodológica; el 75% no reconoce la importancia del

apartado *Discusión* en su Trabajo de Fin de Grado; el 72% conceptualiza al apartado de *Conclusiones* como resúmenes breves del trabajo realizado; y, por último, el 96% identifican los conceptos de *Bibliografía* y *Referencias Bibliográficas* como sinónimos.

En Brasil, Oliveira (2018) realizó un estudio con el objetivo de determinar los factores que influyen en la elaboración de tesina según egresados de la Universidad Nacional de Asunción, Paraguay. En su trabajo concluye que los que más influyen, según orden de importancia, son los relacionados con el estudiante (personal), con lo institucional (recursos humanos) y otros (por ejemplo, la infraestructura). Por su parte, Vicario-Molina *et al.* (2019) analizaron las dificultades experimentadas en la realización de Trabajo de Fin de Grado de estudiantes de la Universidad de Salamanca, España. Sus resultados indican que la principal dificultad experimentada por el grupo en cuestión hace referencia al uso de la normativa de la *American Psychological Association* (APA). En segundo lugar, por el uso de las bases de datos y gestores bibliográficos, la redacción de un texto académico y la adaptación del trabajo a los criterios del formato y extensión.

2.1.2.2 Argentina

Respecto a las problemáticas que presentan los estudiantes en relación con la escritura del Trabajo Final de Grado, en Argentina encontramos diversos trabajos. Una de las primeras aproximaciones la realizó Carlino (2005b), quién a través de conversaciones extendidas con tesistas, cuestionarios, observaciones participantes, su experiencia como directora de tesis de especialización y su propia experiencia como tesista doctoral, pudo recoger información detallada sobre las diversas dificultades que enfrentan los estudiantes al momento de desarrollar sus trabajos finales. Sus resultados señalan que dentro del plano escritural existen dos grandes factores: la renuencia a realizar recortes del tema o del problema a estudiar y la dificultad para asumir un nuevo posicionamiento enunciativo, es decir, cierto temor a tomar la palabra por parte de los tesistas.

En esa línea, Alcia Izura *et al.* (2013) verifican, a través de la evidencia empírica, la hipótesis de que la terminación de las tesinas en las diversas carreras de licenciatura de la Facultad de Educación Elemental y Especial de la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina) presenta importantes brechas temporales, años de desgranamiento entre la culminación del tramo de aprobación de la última materia y la finalización de dicha tesina. Asimismo, Carrer *et al.* (2014) analizan las narrativas de estudiantes y docentes acerca de la elaboración de tesinas, describiendo que, en el relato de los

egresados, la principal dificultad en el proceso de tesina es la escasez de conocimientos en metodología de investigación.

Por su parte, García Lucero (2016) expresa que las dificultades para desarrollar un texto académico científico de los estudiantes responden en gran medida a que, en la mayoría de las carreras, los espacios curriculares se “reservan” las competencias cognitivas que entran en juego durante la enseñanza de la metodología de la investigación para los trayectos finales de su formación, ligados a la elaboración de trabajos finales, tesis de grados, tesinas o similares con los cuales se accede a una titulación. De esta forma, se percibe que en la formación profesional es mínimo el espacio del estudiante para crear y para pensar preguntas. Es decir, pocas veces, el estudiante es desafiado a cuestionar.

En síntesis, los estudios sobre lectura y escritura en ámbitos universitarios poseen un amplio recorrido a nivel mundial y regional. Si bien se han abordado desde diferentes perspectivas y áreas del conocimiento, actualmente, hay concordancia respecto a que los procesos de lectura y escritura académica requieren de habilidades y competencias cognitivas complejas que ameritan ser abordadas desde las propias disciplinas. En esta línea, en el siguiente apartado se explicitan algunas de las conceptualizaciones que dan forma y sustento teórico a la presente investigación.

2.2 Marco teórico

La enseñanza y el aprendizaje de las prácticas de lectura y escritura en el ámbito de la educación superior es una problemática que ha sido abordada desde áreas del conocimiento diversas como las Ciencias de la Educación (Feeney y Sosa, 2011), las didácticas específicas (Revel Chion, 2010) y la lingüística aplicada (Stagnaro y Chosco Díaz, 2013), entre otras. A la par que se democratizó el acceso a la universidad, nuevos emergentes surgieron en torno a la lectoescritura académica que requieren atención por diferentes disciplinas.

El presente trabajo, por su parte, se enmarca en las corrientes pedagógicas de la *alfabetización académica*, las cuales ponen énfasis en diversos aspectos tales como: la comprensión lectora, la escritura y la construcción de conocimiento para el aprendizaje significativo. La importancia de esta corriente estriba en que, como expresa Castelló (2014, p. 350), propone la enculturación académica de los códigos, discursos, características y convenciones disciplinares como una forma específica de alfabetización que debería ser promovida por las propias instituciones de Educación Superior para garantizar que sus estudiantes puedan integrarse como miembros activos de sus respectivas comunidades disciplinares.

En relación con esto, Carlino (2005a) explica que, en cualquier ámbito de interacción humana, se ponen en juego diversas habilidades cognitivas que nos permiten desarrollarnos y relacionarnos con diferentes actores y contextos sociales. De esta forma, para lograr insertarnos en un determinado campo social (Bourdieu, 2003) –familiar, educativo, deportivo, religioso, científico y/o profesional– debemos atravesar por múltiples procesos de interacción, sostenidos en el tiempo, que nos permitan apropiarnos de las formas de razonamiento propias de cada ámbito establecidas a través de ciertas convenciones del discurso.

Sin embargo, en las últimas décadas, la inserción de los individuos en cualquier ámbito se ha visto complejizada debido a cambios estructurales profundos que son consecuencia de la impregnación tecnológica y digital que se produjo en el ámbito laboral y en las economías del mundo (OECD, 2019). En la actualidad, el mercado de trabajo exige a los trabajadores el dominio de diversos recursos cognitivos asociados al entendimiento de una determinada información como, por ejemplo, el desarrollo del pensamiento comprensivo, crítico, creativo, la toma de decisiones y la solución de problemas (Lizarraga, 2010). En efecto, a partir de 1999 con la Declaración de Bolonia se da un proceso de homogeneización curricular en la enseñanza universitaria a nivel

globalizado que implica repensar la forma en que las instituciones universitarias contribuyen al desarrollo económico y social de la región (Olmos y Torres, 2016, p. 43). En consecuencia, los sistemas de Educación Superior han rediseñado sus planes y programas académicos con el objetivo de fortalecer el enfoque curricular basado en las competencias (Cano, 2011; Ganga, González y Velásquez, 2016, p. 48).

En este contexto, las instituciones educativas de nivel superior, ligadas al campo académico-científico, se conforman como esferas de interacción cruciales para mejorar y potenciar las diversas habilidades cognitivas de cada individuo. De allí que en cualquier carrera de nivel universitario –ya sea de Grado, Máster o Doctorado– cuando los estudiantes se adentran en asignaturas de formación específica se enfrentan a instancias que requieren el dominio de determinadas competencias cognitivas que son fundamentales para consolidar un aprendizaje significativo de los distintos saberes. Según Lizarraga (2010), en estos ámbitos, se trabajarán preferentemente las competencias de comprensión e integración de conocimientos, ampliación de la información, métodos de investigación, creatividad, innovación, diseño y desarrollo de investigaciones originales y comunicación de los avances tecnológicos, sociales y culturales tanto a públicos especializados como a los no especializados.

Dentro de este marco es que se torna relevante el concepto de *alfabetización académica*. Según Carlino (2003, p. 410), este término “señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad”. Para la autora, dicho concepto apunta a las prácticas del lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico. Por lo tanto, la *alfabetización académica* hace referencia a un proceso continuo y no a un estado particular. De acuerdo con esta idea, tanto la comprensión y producción de textos universitarios son procesos complejos que requieren el dominio de las técnicas de lectura y escritura de forma conjunta, e insertadas, inevitablemente, en una matriz disciplinaria y relacionada de manera específica con cada disciplina (Carlino, 2003, 2017). En la misma línea, Navarro (2018) comprende a la alfabetización académica como el proceso de enseñanza y aprendizaje mediante el cual un estudiante de educación superior, adquiere las formas de comunicación, principalmente escritas, propias de su carrera, su disciplina o subdisciplina y su futuro campo de desempeño profesional.

Al centrarnos específicamente en la escritura –como herramienta de inserción en la cultura discursiva de las disciplinas–, bajo la óptica de la Psicología Cognitiva es

considerada como un proceso del pensamiento orientado hacia un fin, en el que se van dando distintos subprocesos mentales a través de los cuales el escritor lleva a cabo diversas operaciones: recupera conocimientos previos de su memoria, construye una idea de la tarea por resolver y de su destinatario, planifica su escrito, escribe y corrige (Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2002, p. 136; Hayes y Flowers, 1996). Siguiendo esta idea, se puede expresar que la producción de un escrito comienza antes de la redacción de este, e implica la puesta en marcha de múltiples habilidades cognitivas que conducen a un aprendizaje significativo sobre la lengua, las funciones y usos de las palabras, de las expresiones, de los géneros, y además sobre el contenido de ese texto, sobre el tema que está desarrollando. En este sentido, la escritura es un proceso transformador del conocimiento y de la lengua para quien escribe.

Siguiendo el enfoque cognitivo conductual, se entiende que cualquier proceso de escritura implica no solo el conocimiento de la realidad que se quiere representar; sino también un saber lingüístico del sistema de la lengua; un saber interraccional que tiene en cuenta lo que se dice, la intención que se persigue, el efecto que puede provocar en el lector/evaluador según las normas comunicativas vigentes, y, finalmente, un saber sobre la clase textual que se pretende representar (Heinemann y Viehweger, 1991).

A lo anterior debe adicionarse la influencia del componente *motivacional* y *afectivo* y el valor de la *lectura* como un medio principal en la interpretación y revisión del escrito (Hayes, 1996). Además, algunos investigadores consideran que hay dos competencias fundamentales que los estudiantes deben adquirir para desempeñarse en las tareas de escritura: la *competencia textual discursiva* y la *competencia comunicativa*. La primera implica, para Castelló (2009), usar la escritura como una herramienta de aprendizaje y pensamiento; conocer y regular las actividades implicadas en el proceso de composición de textos; involucrar procesos de razonamiento en la escritura; planificar, buscar, seleccionar, comprender y sintetizar la información de diferentes fuentes; organizar y verbalizar las ideas; revisar y controlar el texto que se escribe; y considerar aspectos motivacionales y emocionales. Por otro lado, en torno a la competencia comunicativa, Castelló (2002; 2009) señala que el proceso de escritura se encuentra íntimamente vinculado con las diferentes situaciones y contextos comunicativos que la originan. En tal sentido, se trata de una práctica social que requiere la adecuación de la escritura (y el habla) a los diversos escenarios que pueden presentarse.

Navarro (2018) expresa que, en la educación superior, los procesos de escritura conllevan cinco funciones que actúan de manera simultánea: función epistémica, función

retórica, función habilitante, función crítica y función expresiva. Ante estas circunstancias, las iniciativas de enseñanza no deberían focalizar solo en una de estas funciones, ya que se corre el riesgo de desatender e incluso perjudicar las otras funciones.

Bajo estas concepciones, destacan dos movimientos que pusieron énfasis sobre los procesos de lectura y escritura académica como habilidades cognitivas fundamentales para el acceso, la integración y la permanencia en cualquier ámbito académico. El primero de ellos lo conformó *Writing Across the Curriculum* que resaltó los beneficios que implicaba escribir en el proceso de aprendizaje de contenidos (escribir para aprender) (Carlino, 2004b). El otro movimiento fue *Writing Across the Disciplines* (Carlino, 2005a; Gottschalk y Hjortshoj, 2004), el cual se enfocó sobre el modo de enseñar las particularidades discursivas de cada campo del conocimiento (aprender a escribir). Esto es debido a que cada uno de ellos posee un lenguaje técnico concreto y específico, así como convenciones particulares de cada área. Esta corriente subraya la idea de que cada especialista en su área es el más indicado para la enseñanza de la lectura y la escritura de textos de gran complejidad, ya que son los únicos escritores expertos que dominan los hábitos retóricos, epistemológicos y los contenidos de su esfera social. Por esta razón, comprenden adecuada y profundamente las relaciones que se establecen entre cada uno de estos elementos.

Este supuesto implica no solo que cualquier docente de nivel superior esté capacitado en asuntos relativos a la lectura y escritura académica, sino también que cada uno de ellos destinen espacios específicos de sus asignaturas a la enseñanza y el perfeccionamiento de estas habilidades. En relación con esto, Carlino (2001, p. 7), expresa que cada docente “debe hacerse cargo de la lectura y escritura en cada materia”.

Ambos movimientos remarcan la idea de que la escritura en el campo académico-científico posee un tipo de discurso propio y característico. Este, a su vez, se encuentra conformado por textos que responden a *géneros* muy específicos con un lenguaje particular que busca el efecto de neutralidad científica (Marín, 2016). Respecto a lo anterior, Bajtin (2005, p. 252) expresa que “una función determinada (científica, técnica, periodística, oficial, cotidiana) y unas condiciones determinadas específicas para cada esfera de la comunicación discursiva, generan determinados géneros, es decir, unos tipos temáticos, composicionales y estilísticos de enunciados determinados y relativamente estables”. Dichos *géneros* se especializan según el contexto social en que se producen y los diversos propósitos de cada actividad humana. Algunos ejemplos de estas clases de textos son: periodístico, jurídico, pedagógico, literario, administrativo y académico-

científico, entre otros. Dentro de cada una de estas clases de textos, existen subgéneros discursivos según el *propósito*, la *organización* y los *destinatarios* (Marín, 2016).

Sin embargo, cabe mencionar que si bien existen especificidades disciplinares que responden a cada dominio del conocimiento (el informe de laboratorio, el informe de viabilidad económica, el análisis de encuestas) hay ciertos géneros que son compartidos por todas las disciplinas y que podrían llamarse *géneros centrales* (Marín, 2016, p. 46). Entre estos, se distinguen: el informe de laboratorio, el *abstract* de una ponencia de un congreso, el artículo para revista especializada, la tesis, la tesina, el trabajo final de grado, el informe de investigación, el proyecto de investigación, la reseña bibliográfica, el estado de la cuestión, la monografía, el trabajo práctico y el parcial. Para esta autora, todos estos géneros configuran un discurso especializado con un contexto comunicativo similar ya que poseen ciertas características en común como, por ejemplo: destinatarios más o menos expertos en un área de conocimiento, el ámbito de circulación, el propósito, ciertos rasgos distintivos de lenguaje (Marín, 2016, p. 32).

Asimismo, a partir de la sistematización realizada por Cubo de Severino (2005) en su libro *Los Textos de la Ciencia: principales clases del discurso académico-científico*, los *géneros centrales* descritos con anterioridad pueden encuadrarse dentro de tres grupos:

- *Textos de difusión en ámbitos académico-científicos*: artículo científico, *abstract* o resumen, ponencia, póster, reseña y conferencia.
- *Textos de control de resultados de investigación*: monografía, tesina, tesis y trabajos finales de carreras.
- *Textos de control y/o aval de investigadores*: proyecto de investigación e informe.

A los fines del presente trabajo, centrado sobre la escritura de textos en contextos académicos-universitarios, sólo se consideraron los tres grupos mencionados previamente, aunque existe un cuarto grupo que no fue tenido en cuenta: *textos de estudio de disciplinas* –manual, guía de estudio y documento de trabajo– (Cubo de Severino, 2005, p. 325). Tal decisión se fundamenta sobre el hecho de que los tipos de textos que integran este grupo, por lo general, son confeccionados por los profesores a cargo de una asignatura con el fin de suministrarlos a los estudiantes para su lectura y estudio, por consiguiente, no implican para estos últimos la puesta en práctica de la escritura.

De esta manera, estas familias de géneros o subgéneros se adecuan al grado de especialización del conocimiento que les compete, por lo cual, siguen ciertas

convenciones de organización interna, con formatos regulados y controlados (Marín, 2016, p. 46) o, como expresa Cubo de Severino (2005, p. 16), “patrones consistentes de significado social”. En tal sentido, en cada escrito académico-científico deben figurar determinados apartados (es decir, seguir determinada estructura) y se deben respetar ciertas normas de escritura impuestas por el organismo o institución que lo publicará. En el caso de que una persona no respete tales convenciones, acuerdos y protocolos establecidos por la comunidad académica-científica, su escrito puede ser rechazado. Como señala Becker (2011, p. 9), “nuestro destino en los ámbitos académicos –donde escribimos como estudiantes, docentes e investigadores– depende en gran medida de nuestra habilidad para escribir un texto decente a pedido”.

Por otra parte, las instituciones –tanto universidades como asociaciones profesionales o revistas especializadas– requieren que en la escritura de textos académico-científicos se empleen ciertos recursos de lenguaje específicos, que suelen enumerarse como *objetividad*, *claridad* y *precisión*, es decir, recursos para crear un “efecto de cientificidad” (Hall y Marín, 2011).

Actualmente, sin embargo, se admite que la escritura y el conocimiento son productos humanos y que, por lo tanto, la objetividad no es totalmente alcanzable debido a que las personas nos encontramos atravesados por toda una herencia de escritos pasados de un determinado campo de investigación; por las influencias de todo el medio ambiente cultural, social, económico y político de una sociedad; y por la influencia que surge de la propia personalidad de cada individuo, la cual es moldeada no solo por tradiciones y ambiente, sino también por su historia, constitución e inclinaciones individuales (Bunge, 1996, p. 21; Myrdal, 1970). De esta forma, tal objetividad sólo puede ser una tendencia en los textos que circulan en los ámbitos académico-científicos. Aun así, la ciencia no deja de ser una creación humana confeccionada mediante el lenguaje. Por ello, en cualquier escrito de tipo académico-científico, se busca “un efecto” de objetividad creado mediante ciertos recursos lingüísticos (Marín, 2016).

A continuación, se mencionan los rasgos del estilo académico-científico producen efecto de neutralidad científica y cuya presencia es requerida por las instituciones (universidades, revistas especializadas, asociaciones profesionales): impersonalidad, uso de terminología específica, densidad conceptual y lenguaje formal (véase, por ejemplo, Cubo de Severino, 2005; Marín, 2016). Estas prácticas requieren de herramientas específicas que muchas veces los estudiantes desconocen o no manejan de

forma completa, lo cual genera una incertidumbre que puede conducir a la frustración (Navarro, 2013).

En el próximo apartado, se describirán las características y pautas que generalmente posee un Trabajo Final de Grado como tipo de escrito académico y que, a los fines de este trabajo, resultan relevantes.

2.2.1 Trabajo Final de Grado, Trabajo Final de Posgrado, Tesina, Tesis

Son textos científicos originales de una mayor extensión o importancia que la monografía y que revierten una mayor originalidad que esta (Botta y Warley, 2007, p.19). Si bien cada uno de ellos difieren en cuanto a su extensión y la profundidad de sus contenidos, comparten rasgos de estilo académico-científico que permiten considerarlos dentro del grupo de *textos de control de resultados de investigación* (Cubo de Severino, 2005). Para Nogueira y Warley (2009, p. 25), la tesis universitaria se muestra como una forma genérica más estabilizada en sus criterios generales que su hermana menor, la tesina.

Estos escritos académicos están dirigidos por un tutor/a que se encarga de guiar, revisar y evaluar el trabajo cualitativamente, tanto en los contenidos como en la forma del texto. Por tanto, la dirección de tesis es conceptualizada por la literatura como una práctica educativa en la que el director asume un rol activo en la promoción del aprendizaje del tesista (Fernández Fastuca y Wainerman, 2015). Si bien se pueden presentar variaciones de una institución a otra, el tutor/a es quien aprueba el borrador del trabajo final escrito antes de que este sea presentado ante la mesa de entrada de la institución universitaria correspondiente para su impresión definitiva.

La función o propósito de estos textos es la de informar acerca del proceso y resultado de una investigación teórica o empírica. Además, también sirven para conseguir información nueva o algún tipo de conocimiento novedoso sobre algún fenómeno de la realidad. Los beneficiarios de esa información nueva son el mismo productor del texto y todos aquellos que lean la producción, con distinto grado de beneficio. Según Ruiz y Jara (2012, p. 155), son trabajos que tienen como objetivos que el estudiante aprenda a formular un tema de estudio y que sea capaz de concretar una hipótesis de trabajo, una metodología, unas fuentes y una bibliografía; así como que se acostumbre a establecer una relación entre variables con la que pueda explicarse una tesis; que el estudiante realice

una revisión bibliográfica exhaustiva sobre un tema con la finalidad de presentar un estado de la cuestión correcto; y, por último, que demuestre capacidad de expresión escrita clara y concisa.

Por otro lado, los trabajos finales de grado, tesinas, tesis se constituyen en un medio para el control institucional de conocimientos a través de un tribunal que deberá evaluar si el tesista amerita el grado de licenciado, especialista, magister o doctor en una determinada disciplina según sea el tramo formativo que estén acreditando (Tamola de Spiegel, 2005). En este sentido, estos textos tienen por destinatario principal a un jurado conformado por profesores universitarios con título de grado/posgrados afines al tema de investigación elegido.

La extensión, requisitos de presentación (tipo y tamaño de letra, alineación del texto, interlineado) y el tipo de estructura textual de estos trabajos, quedan a consideración de cada institución educativa e indicados en sus reglamentos. Sin embargo, existen ciertas convenciones sobre los elementos básicos de un trabajo final. El paratexto obligatorio, por lo general, consiste en una portada, dedicatoria y/o agradecimientos, índice, introducción, justificación, marco teórico, antecedentes, metodología, resultados, discusión, conclusión y lista de referencias bibliográficas.

En síntesis, más allá de las características generales que puedan compartir los tipos de textos mencionados en este apartado, producirlos implica procesos de escritura multidimensionales que integran múltiples niveles simultáneos e interdependientes. En palabras de Navarro (2018, p. 21), la escritura como proceso involucra dimensiones léxicas, gramaticales, semánticas, discursivas, multimodales, tecnológicas, situacionales, retóricas, sociohistóricas y psicológicas. También materializa complejos procesos de reflexión, vínculos con lecturas previas, planificación, organización en una estructura de funciones, lazos cohesivos y temáticos entre partes del texto. A su vez, se ponen en juego otras cuestiones relevantes como la valoración, identidad e ideología de los escritores y muestra trazos de los contextos sociales, históricos y culturales en los que se manifiesta.

Como se puede vislumbrar, tales procesos no son fáciles de atravesar y de resolver para los estudiantes que se enfrentan a un escrito de este tipo. De ahí la necesidad de conocer, desde su propia perspectiva, cómo perciben la formación a lo largo de su trayectoria universitaria y cómo consideran que esta influye en la etapa final de

producción del Trabajo Final de Grado. En esta problemática es que se inserta nuestro estudio.

2.3 Estrategia metodológica

De acuerdo con el marco teórico de nuestra investigación y los antecedentes relevados, el estudio se desarrolló bajo los lineamientos metodológicos propuestos por diversas investigaciones previas (Alicia Izura *et al.*, 2013; Hernández Navarro, 2015; Oliveira, 2018; Vicario-Molina *et al.*, 2019).

Con el objetivo de obtener una visión más integral y completa de la formación en escritura académica de la Licenciatura en Criminología y Ciencias Forenses, se optó por utilizar una estrategia metodológica de tipo mixta con una preponderancia cualitativa (Hernández Sampieri *et al.*, 2018). En tal sentido, una parte fue descriptiva – procesamiento, descripción y análisis de los datos–, mientras que otra etapa presentó un abordaje cualitativo –realización de encuestas y entrevistas en profundidad–, enfatizando sobre los estudiantes avanzados de la Licenciatura en Criminología y Ciencias Forenses de la Universidad Nacional de Río Negro, con el fin de relevar sus percepciones con respecto a las instancias formativas presentes a lo largo de la carrera. Las técnicas adoptadas para recoger la información fueron: análisis de documentos (revisión del plan de estudios y los programas), encuestas y entrevistas con estudiantes de la Licenciatura en Criminología y Ciencias Forenses.

En la primera etapa, se analizaron los programas de las 41 materias del plan de la Licenciatura en Criminología y Ciencias Forenses (resolución N°1905) a partir de una planilla que permitió identificar los géneros académicos mencionados en dichos documentos y la presencia de una reflexión teórica en torno al proceso de escritura (por ejemplo, en la fundamentación). Asimismo, se llevó a cabo una revisión del plan de estudios de la carrera para verificar qué tipos de instancias formativas, con respecto a la escritura de géneros académicos, se encontraban previstas en el mismo. Esta actividad nos permitió confrontar la experiencia de los estudiantes con lo que estipulaban las currículas.

En la segunda etapa, se realizaron encuestas breves con estudiantes mediante un muestreo no probabilístico. Tal decisión se desprende de la intención inicial de recuperar la voz de los estudiantes como actores centrales y conocedores experimentados del tipo de formación recibida en escritura académica a lo largo de su trayectoria en la Licenciatura en Criminología y Ciencias Forenses. La encuesta adoptó el formato de escala Likert y contempló un total de catorce (14) preguntas divididas en tres grandes ejes: i) Producción/desarrollo de géneros discursivos académicos; ii) Formación explícita

en torno a los géneros discursivos académicos; y iii) Trabajo Final de Grado (TFG). Además, se incorporaron preguntas para determinar el perfil del estudiante (edad, año de ingreso, cantidad de materias cursadas). Fue producida a través de la aplicación *Google Forms* y se publicó como *post* en varios momentos, durante el mes de diciembre del año 2020 y el mes de abril del año 2021, en el grupo oficial de la licenciatura, el cual se encuentra disponible en la red social *Facebook*. Se eligió este método dado que el grupo consta, actualmente, con más de 700 miembros (es decir, casi la totalidad de los estudiantes que han pasado por la carrera).

Tal instrumento sirvió para tener un panorama de las instancias formativas que los estudiantes reconocían como parte de su formación, a la vez que funcionaron como insumo para ajustar las preguntas de las entrevistas.

En la tercera etapa, se desarrollaron las entrevistas con un diseño semiestructurado. Este tipo de entrevistas, según Valles (2000), permite exponer a los entrevistados a un mismo guión, aunque con cierta libertad en los ejes que guían sus respuestas. De esta forma, se efectuaron un total de cuatro (4) entrevistas con estudiantes avanzadas, todas mujeres, de entre 23 y 31 años, y en pleno proceso de desarrollo del Trabajo Final de Grado de la Licenciatura en Criminología y Ciencias Forenses. Las mismas se pactaron como encuentros/videollamadas virtuales mediante la aplicación de *Google Meet*. Esto último como consecuencia de la situación de aislamiento social preventivo y obligatorio decretada en Argentina, durante el año 2020, por el virus Covid-19. Las entrevistas fueron grabadas con el previo consentimiento de las participantes para su posterior transcripción y análisis, mediante el programa *Praat*¹.

El análisis se efectuó, principalmente, a través de una descripción e interpretación cualitativa de los datos obtenidos en la revisión del plan de estudios y programas de las asignaturas, en las encuestas y en las entrevistas. La intención del mismo fue complementar y contrastar las experiencias y creencias manifestadas en las encuestas y entrevistas con los materiales curriculares efectivamente utilizados en la carrera para, finalmente, producir un entrecruzamiento que nos permitiera identificar los géneros académicos que emergieron, en qué instancias formativas se presentaron, y las distintas

¹ *Praat* (del holandés "hablar") es un software libre para el análisis científico del habla usado en lingüística.

dificultades que reconocieron los estudiantes con relación al desarrollo del Trabajo Final de Grado.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En el presente capítulo presentamos los resultados de nuestra investigación. Los mismos se derivaron de tres acciones fundamentales: revisión del Plan de Estudios, encuestas y entrevistas con estudiantes de la Licenciatura en Criminología y Ciencias Forenses. A su vez, se mencionan las discusiones de manera articulada con el marco conceptual mencionado a lo largo de este escrito.

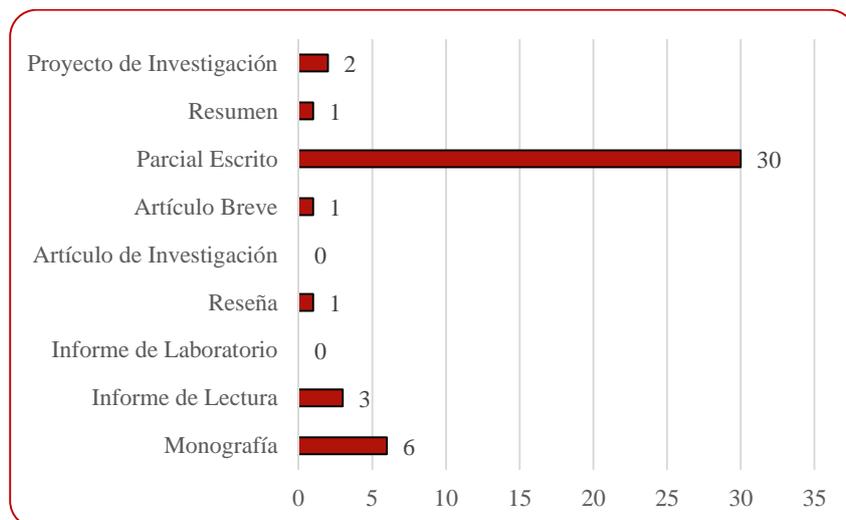
3.1. Instancias de formación

Para definir y caracterizar las instancias de formación vinculadas a los diversos géneros académicos de la Licenciatura en Criminología y Ciencias Forenses se desarrolló la revisión de los programas de las asignaturas correspondientes al periodo 2018-2020. En el proceso se hizo foco sobre cuatro cuestiones fundamentales que figuran en todos los programas independientemente de la asignatura: los contenidos mínimos establecidos, los objetivos, la propuesta metodológica y los contenidos teóricos de las distintas unidades.

El objetivo de este análisis fue determinar en cuáles de estas cuatro facetas exploradas se expresa, de manera explícita, algún proceso de enseñanza/aprendizaje relativo a la escritura/producción de textos de tipo académico. Para tal fin se desarrolló una planilla donde se registraron todas las menciones que surgían en torno a los siguientes tipos de escritos: *monografía; informe de lectura; informe de laboratorio; reseña; artículo de investigación; artículo breve; parcial escrito; resúmenes; proyecto de investigación.*

El resultado obtenido indica que, del total de las asignaturas que componen el Plan de Estudios (41), los textos académicos que más menciones presentan, de mayor a menor, son: el parcial escrito, seguido por la monografía, en tercer lugar, quedó el informe de lectura, en cuarto lugar, el proyecto de investigación, seguido por la reseña, el artículo breve y el resumen, por último, quedaron el informe de laboratorio y el artículo de investigación, como se muestra en el siguiente gráfico.

Gráfico 1. Cantidad de menciones que figuran explícitamente en los programas de las asignaturas para cada tipo de escrito académico. Valores absolutos.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la revisión del Plan de Estudios y los programas de la Licenciatura en Criminología y Ciencias Forenses.

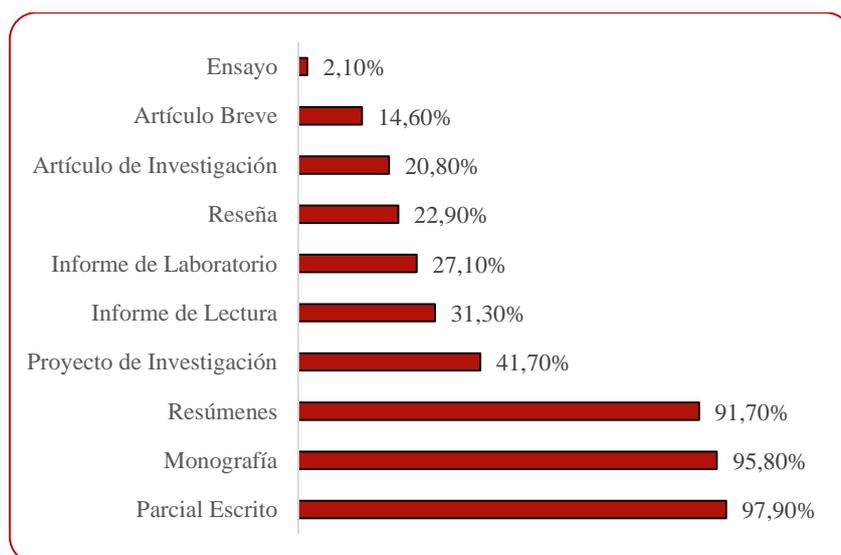
Como se puede observar, la cantidad de menciones para la mayoría de los escritos de tipo académico que surge del análisis de los programas es baja. Además, la mayoría de ellas (siete tipos de escritos distintos) se desprenden de la asignatura Introducción a la Lectura y Escritura Académica (ILEA), del primer año.

Esta preponderancia que poseen las menciones de tipos de escritos académicos en el programa de la asignatura Introducción a la Lectura y Escritura Académica, responde a un proceso de enseñanza de la lectura y escritura académica que, generalmente, se plantea en el primer año de todas las carreras y que tiene como finalidad el abordaje de aspectos lingüísticos formales en textos de divulgación sobre cuestiones relevantes en el marco de las disciplinas científicas. Sin embargo, en el caso de la Licenciatura en Criminología y Ciencias Forenses, los estudiantes expresaron, tanto en las encuestas como en las entrevistas, que los contenidos explicitados en el programa de la materia bajo análisis no eran abordados con la duración, continuidad y profundidad necesaria durante la cursada, lo que se transformaba en un inconveniente para obtener un aprendizaje adecuado sobre producción de escritos académicos que les permitiera, posteriormente, afrontar la etapa de desarrollo de Trabajo Final de Grado con mayor solvencia, ya que, como expresa Moyano (2010), el discurso científico requiere de una construcción lingüística particular y diferente de la que construye la gramática del discurso cotidiano.

Asimismo, en el eje i) Producción/desarrollo de Géneros Académicos de la encuesta, se realizó la siguiente pregunta *A lo largo de tu formación superior, ¿qué tipos de textos tuviste que escribir?*, cada encuestado tuvo la posibilidad de seleccionar más de una opción, sus respuestas señalaron que los escritos académicos más seleccionados, de mayor a menor, fueron: el parcial escrito, la monografía y los resúmenes, como se expone en el gráfico 2. Estos resultados presentan algunas similitudes con lo obtenido por Osorio, Romero y Guerrero (2019), quienes realizaron una investigación sobre la producción de textos escritos de estudiantes universitarios de la carrera de Educación de la Universidad de Los Andes Núcleo Táchira (Venezuela). Allí encontraron que los textos académicos más solicitados por los docentes eran el parcial escrito (87%), el ensayo (77,4%), el análisis de lectura (70,9%), los comentarios a determinadas lecturas (62,2 %), los mapas conceptuales (60,4%), el resumen de guías de estudio (58,3%), entre otros tipos de textos.

No obstante, las autoras realizan una salvedad con respecto al *ensayo* como tipo textual. Advierten que al momento de contestar las preguntas tanto estudiantes como docentes confunden este tipo de escrito con otros debido a que, por lo general, se utiliza para designar/englobar a varios tipos de textos académicos como pueden ser la monografía, el resumen, el informe, por mencionar algunos (Osorio, Romero y Guerrero, 2019).

Gráfico 2. *Tipos de textos que los estudiantes indicaron que tuvieron que escribir a lo largo de su formación superior.*



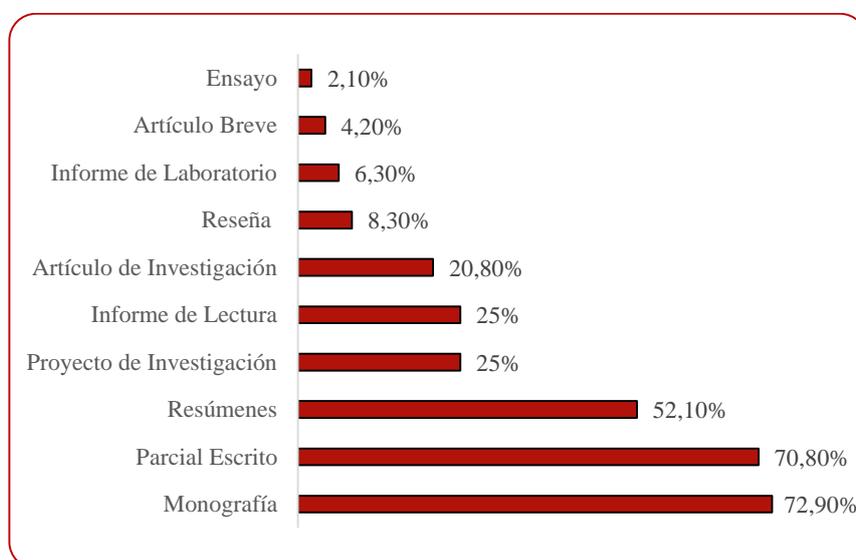
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la encuesta.

El resultado descrito con anterioridad permite caracterizar las instancias de formación vinculadas a los diversos tipos de escritos académicos como escasas. Debido a que, actualmente, el plan de estudios no estipula cursos o talleres de escritura intra o extracurriculares en años más avanzados de la carrera que permitan reforzar la formación de los estudiantes respecto a temas de lectura y escritura académica.

3.2. Experiencias personales de los estudiantes

Para indagar sobre las experiencias personales de los estudiantes con relación a la escritura académica durante sus trayectorias formativas se realizaron varias preguntas. Por ejemplo, en las encuestas como parte del eje ii) Formación de Géneros Discursivos Académicos, se consultó *¿A qué tipo de textos se les dedicó más instancias de aprendizaje durante el transcurso de la carrera?*, las respuestas de los estudiantes indican que la monografía fue el tipo de escrito que contuvo más instancias de aprendizaje, seguido por el parcial escrito y los resúmenes, como se expone a continuación.

Gráfico 3. Tipos de textos a los que se les dedicó más instancias de aprendizaje durante el transcurso de la carrera, según las y los estudiantes.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la encuesta.

La preponderancia de la monografía en los ámbitos universitarios se debe a que, como expresan Botta y Warley (2007, p. 17), es considerada el paso previo a desarrollar un artículo científico. Aun así, es un tipo de escrito académico que revierte cierta complejidad. En este sentido, se trata de una tarea más adecuada para estudiantes que tienen cierto tiempo de dedicación en la carrera.

Del mismo modo, en respuesta a la pregunta *¿En qué asignaturas específicas recordás haber recibido formación sobre producción/desarrollo de escritos académicos?*, se destacó la asignatura Introducción a la Lectura y Escritura Académica por sobre todas las demás, lo que también coincide con la revisión de los programas. En la siguiente tabla se muestran las asignaturas en las cuales los estudiantes recuerdan haber recibido formación sobre producción/desarrollo de escritos académicos según año y cuatrimestre.

Tabla 1. *Asignaturas en las cuales se destinaron instancias de enseñanza/aprendizaje de textos académicos según las repuestas de las/los estudiantes. Valores absolutos.*

ASIGNATURA/AÑO/CUATRIMESTRE	CANTIDAD TOTAL DE MENCIONES
PRIMER AÑO	
1° Cuatrimestre	
Introducción a la Lectura y Escritura Académica	26
2° Cuatrimestre	
Metodología de la Investigación	6
SEGUNDO AÑO	
1° Cuatrimestre	
Violencia, control y Exclusión Social	1
2° Cuatrimestre	
Criminalística	4
Taller de Técnicas Periciales I	4
TERCER AÑO	
1° Cuatrimestre	
Técnicas de Investigación Cuantitativas y Cualitativas	10
2° Cuatrimestre	
Taller de Técnicas Periciales II	6
CUARTO AÑO	
1° Cuatrimestre	
Inglés IV	1
Estudios Avanzados en Criminología y Ciencias Forenses	2
2° Cuatrimestre	
Diseño, Planificación y Evaluación de Programas y Proyectos	6
Sistema Penal y Derechos Humanos en la Modernidad Tardía	2
Trabajo Final de Grado	7

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la encuesta.

Como se puede apreciar en la tabla 1, la asignatura más mencionada del plan de estudios por lo estudiantes es Introducción a la Lectura y Escritura Académica, de primer año, seguida por Técnicas de Investigación Cuantitativas y Cualitativas, en tercer lugar, se ubica la asignatura Trabajo Final de Grado, y, en cuarta posición, las materias Metodología de la Investigación, Taller de Técnicas Periciales II, y Diseño, Planificación y Evaluación de Programas y Proyectos.

En cuanto a los contenidos de los programas, el de la asignatura Introducción a la Lectura y Escritura Académica exterioriza “Esta asignatura pretende iniciar a los

estudiantes en la alfabetización académica, adentrándolos en el universo discursivo de la universidad y familiarizándolos con los géneros textuales que típicamente deberán comprender y producir tanto a lo largo de esta etapa formativa como en su práctica profesional”. En este caso, se podría considerar razonable que el programa de Introducción a la Lectura y Escritura Académica sea el único del plan de estudios que hace referencia clara y explícita a conceptos estrechamente vinculados con los procesos de lectura y escritura académica.

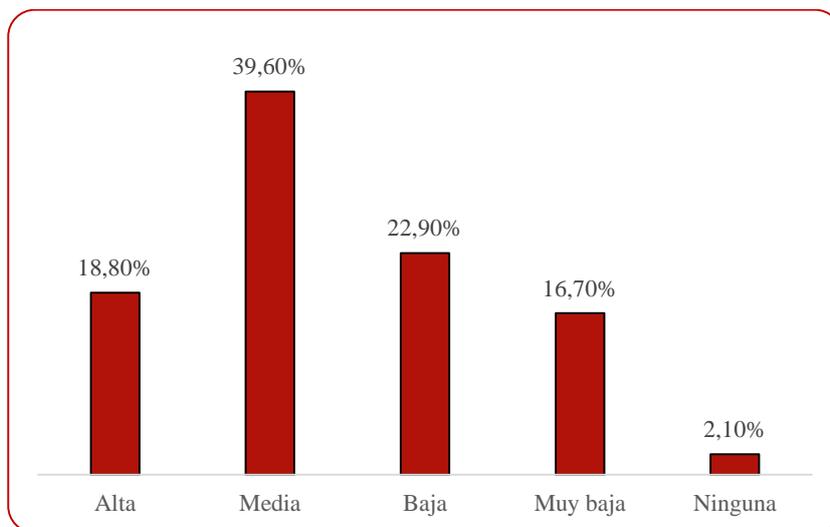
Sin embargo, no sucede lo mismo con los programas de las otras asignaturas presentes en la tabla anterior, ya que sus contenidos refieren mayormente a los procesos metodológicos ligados a la investigación, por ejemplo, en el programa de Técnicas de Investigación Cualitativa y Cuantitativa se expresa “se busca que las y los estudiantes dispongan de las competencias metodológicas y prácticas para comprender y evaluar las diferentes dimensiones y elementos de la criminología, a partir de técnicas de recolección de datos que se ajusten a las necesidades de investigación.”

Por su parte, el programa de Trabajo Final de Grado expone “el objetivo de este Taller es adquirir recursos técnicos y metodológicos adecuados para formular el proyecto específico del trabajo de investigación, desarrollar las etapas y niveles de estructuración, elaborar los aspectos fundamentales y, finalmente, la elaboración definitiva del Trabajo Final.”

Lo anterior evidencia una formación en escritura académica focalizada específicamente sobre Introducción a la Lectura y Escritura Académica del primer año de la carrera, lo que genera una discontinuidad en las instancias de formación que afecta de manera negativa a los estudiantes al momento de enfrentar la producción del Trabajo Final de Grado en el último año. En este sentido, García Lucero (2016) indica que, en la mayoría de las carreras, los espacios curriculares se “reservan” las competencias cognitivas que entran en juego durante la enseñanza de la metodología de la investigación para los trayectos finales de su formación, ligados a la elaboración de trabajos finales, tesis de grados, tesinas o similares con los cuales se accede a una titulación.

Por otro lado, a la pregunta *Respecto a la producción/desarrollo de escritos académicos, ¿qué grado de formación consideras que recibiste durante el transcurso de la carrera?*, el mayor porcentaje de encuestados consideró que la formación fue media/baja, como indica el siguiente gráfico.

Gráfico 4. Grado de formación sobre producción de escritos académicos que las/los estudiantes consideran que recibieron durante el transcurso de la carrera. Valores en porcentajes.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la encuesta.

Sumando los porcentajes de respuesta, se obtiene que un 81,3% del total de los encuestados consideró que la formación recibida a lo largo de la carrera con respecto a la producción de escritos académicos fue de un nivel medio o menor a este.

En síntesis, tanto la caracterización inferida a través de la revisión del Plan de Estudios y de los programas, como la propia consideración de los estudiantes en torno a los procesos de escritura y lectura académica permiten representar una trayectoria formativa inadecuada a lo largo de las distintas asignaturas. Esto último no es un dato menor ya que, tal como señala Navarro (2013), las materias son las instancias fundamentales para acceder a los marcos epistemológicos y retóricos, estrechamente vinculados entre sí, propios de las culturas disciplinares. En este sentido, son los estudiantes de la Licenciatura en Criminología y Ciencias Forenses quienes conocen de primera mano las diferentes vicisitudes relacionadas con las prácticas de enseñanza/aprendizaje de la lectura y escritura académica dentro de cada materia del Plan de Estudios.

3.3. Percepciones de estudiantes avanzados de criminología

Respecto a la asignatura del primer año Introducción a la Lectura y Escritura Académica, las respuestas indicaron una escasa formación sobre la producción de escritos de tipo académico, así como también una inadecuación entre los contenidos explicitados

en el programa y lo enseñado en las clases presenciales durante el cuatrimestre, como señala la siguiente expresión: *Lo único que me acuerdo de ILEA es que desde que entramos hasta que salimos era resumir. Te enseñaban a resumir. Por ejemplo, pasar de un texto de 20 páginas a que te queden cuatro párrafos. Todo el cuatrimestre, me acuerdo de eso. Y que al final nos dijeron de hacer una monografía y no sabíamos por dónde empezar con la monografía.* En línea con lo anterior, Capomagi (2013) indica que una manera de orientar la enseñanza para que esta permita la adquisición de competencias de escritura es mediante las instrucciones que se imparten en los trabajos, es decir, la forma en que la consigna manifiesta el tipo de demandas que realiza el docente durante las actividades en clase puede constituirse en uno de los instrumentos clave para orientar el esfuerzo cognitivo de los estudiantes.

En sintonía, otra estudiante expresó: *No, yo creo que no. No había coherencia entre el programa y lo que ellas daban. No, no había correlación. Es más, las reseñas nos las enseñó a hacer otra profesora de una asignatura optativa de cuarto año. Así que, imagínate...* Otra forma posible de reforzar la instrucción, teniendo en cuenta este desajuste expresado por las estudiantes, es generar situaciones de escritura sobre diferentes tipos de textos en las propias clases, para que los estudiantes puedan ejercitarse y desenvolverse mejor como productores de textos, ofreciéndoles de esta manera la posibilidad de experimentar la escritura como proceso de elaboración, reelaboración y revisión de borradores (Capomagi, 2013).

Seguidamente, se prosiguió a indagar sobre la formación en la asignatura Metodología de la Investigación (MI), también del primer año de la Licenciatura en Criminología y Ciencias Forenses. En este caso, se indicó que durante el transcurso de la cursada se enseñaban cuestiones mayoritariamente vinculadas al proceso metodológico de una investigación, pero que no se profundiza sobre las instancias de escritura académico-científica que dicho proceso conlleva. Al respecto, recuperamos la voz de una entrevistada: *Sí, para mí, no era tanto de escritura Metodología... Lo que hacían las profesoras era explicarte los pasos de quizás un informe o cosas así, pero no te decían “tenés que escribir de tal y tal manera” o “tenés que poner tal y tal cosa”.* Del mismo modo, otra estudiante señaló: *Si, para mí la enseñanza se basaba más en el “paso a paso” para realizar una investigación que en la escritura en sí misma.* Por consiguiente, se infiere que el dictado de la asignatura en cuestión no profundizaba de gran manera sobre

las prácticas de escritura, sino más bien sobre las distintas etapas del proceso investigativo.

En consonancia con lo anterior, otra estudiante manifestó: *Creo que vimos cuestiones de escritura, pero de manera superficial. Más que nada por cómo está estipulado el Plan de Estudios.* De manera similar, otro testimonio señaló: *No, para mí fue más que nada las cuestiones teóricas... Por ejemplo, se hablaba mucho de qué es una hipótesis, pero no te enseñaban cómo tenés que formular una hipótesis. Se hablaba de que había objetivos específicos, pero no te enseñaban cómo tenés que formular los objetivos específicos.*

En cuanto al programa de Metodología de la Investigación, es coherente con lo manifestado por las entrevistadas, ya que, en sus contenidos, no contempla referencias explícitas a los procesos de escritura en sí mismos, sino que estos refieren a cuestiones conceptuales y teóricas del propio proceso de investigación. De esa manera, se considera principalmente a la escritura como un canal para transmitir el saber, lo que conduce a un desconocimiento del valor epistémico de la misma, tal como indica Rusell (1990).

En tal sentido, los objetivos del programa exponen: “Esta materia introduce al estudiante en el proceso lógico y metodológico de la investigación en ciencias sociales. El interés fundamental es que el estudiante adquiera la capacidad de: distinguir un producto de investigación académica de un ensayo o un artículo de opinión; leer críticamente una investigación; comprender la importancia de la rigurosidad metodológica en una investigación e identificar los componentes más importantes de una investigación; adquirir un primer grupo de herramientas conceptuales y la práctica para el momento en que inicien su proyecto final de grado.” Al tratarse el Trabajo Final de Grado de un escrito académico-científico debe, necesaria e indefectiblemente, plasmarse por escrito, dado que una de las principales características de las ciencias fácticas es la de ser comunicable a otros, como expresa Bunge (1996, p. 30) “no es inefable sino expresable, no es privado sino público”. Por tanto, es imprescindible otorgar a los estudiantes las herramientas y estrategias de escritura necesarias para producir un escrito de esas características que les permita comunicar información mediante un correcto uso del lenguaje científico.

Por otra parte, con relación a la continuidad que tuvieron las instancias de enseñanza/aprendizaje sobre escritura académica a lo largo de la carrera, las estudiantes

consideraron que no se trataban de instancias continuas y progresivas, sino más bien entrecortadas y distantes unas de otras. Al respecto, señalan que *Es una enseñanza muy entrecortada. No es algo progresivo ni nada por el estilo*. Asimismo, otra estudiante concuerda con lo anterior al señalar que los espacios de formación *son discontinuos y entrecortados. Se le dio un poco más de importancia en otras materias y en ILEA casi nada. Nos pasaba que a veces nos pedían un informe, una reseña, una monografía y no sabíamos para dónde arrancar. A mí, me costaba diferenciar, por ejemplo, qué es lo que lleva una reseña, qué es lo que lleva una monografía, todo eso... Porque en ILEA no lo veíamos*. Tal discontinuidad de las instancias de formación se confirma con el ordenamiento de las asignaturas estipulado en el Plan de Estudios. En la revisión de dicho documento, se constató que durante el primer año de la carrera se dictan las asignaturas Introducción a la Lectura y Escritura Académica, del primer cuatrimestre, y Metodología de la Investigación, del segundo cuatrimestre. En el segundo año no se estipula el cursado de ninguna asignatura relacionada con la escritura de textos académicos o con cuestiones metodológicas propias de una investigación.

En el mismo sentido, otra expresión coincide en la discontinuidad: *Teníamos Metodología en primer año y volvíamos a retomar una materia, que esté relacionada con eso, cuatro años después, y en el último año no te acordás nada de lo que viste en Metodología del primer año. Considero que no hay nada de continuidad*. Lo anterior también se pudo verificar en el Plan de Estudios, ya que, en el tercer año, se encuentra la asignatura Técnicas de investigación Cuantitativa y Cualitativa en el segundo cuatrimestre. Y en el cuarto año, se cursan las materias Diseño y Planificación de Programas y Proyectos; y Trabajo Final de Grado, ambas ubicadas en el segundo cuatrimestre. No obstante, hay que resaltar que los estudiantes identificaron formación explícita de textos académicos sólo en la asignatura Introducción a Lectura y Escritura Académica, es decir, los contenidos de las demás materias mencionadas no contemplan el valor epistemológico de los procesos de escritura.

Asimismo, las entrevistadas expresaron que los docentes, cuando requerían un escrito académico como tarea, no se interesaban demasiado en destinar espacios de sus propias materias para enseñar contenidos afines a la producción de estos, ya que, en general, se daba por hecho que los estudiantes sabían con anterioridad cómo producirlos adecuadamente, como se aprecia en el siguiente extracto: *Siempre se da por entendido que se sabe. Nos pedían constantemente informes o reseñas... Yo en mi vida había escrito*

una reseña, no tenía ni idea de cómo se escribía y tuve que buscar cómo era, porque la verdad que nadie nos enseñó. En la misma línea, otra estudiante expresó: *Me parece que no. El profesor, en general, te dice “si no sabes, googleá”. Como que entre ellos no hay comunicación. Teníamos que hacer los informes y no sabíamos citar, por ejemplo.* El desconocimiento del citado con la normativa de la *American Psychological Association* (APA) al que se hace mención muestra similitudes con lo encontrado por Vicario-Molina, Martín-Pastor, Gómez-Gonçalves y Rodero (2019) donde la identifican como principal dificultad experimentada por los estudiantes. Esto último es un dato relevante a tener en cuenta, ya que emergió en varias oportunidades a lo largo de las entrevistas.

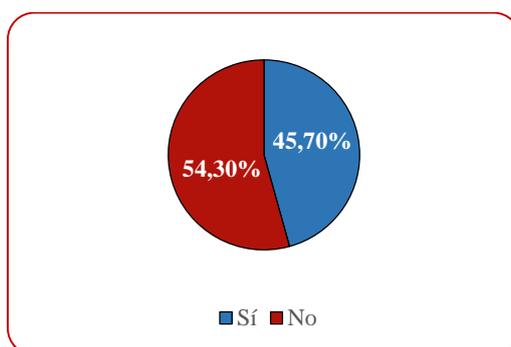
A su vez, vinculado al conocimiento del estilo académico, recuperamos aportaciones de las entrevistadas en torno a las devoluciones que hacían los docentes sobre la escritura. Por ejemplo, una estudiante expresó: *Yo creería que no se enseñaba lo suficiente. Por ahí algún que otro profesor te ha dicho “¡no podés escribirme esto!”, o “ponelo de otra forma”. Más en tono de crítica, a veces crítica constructiva, pero siempre daban las cosas por sabidas.* De forma semejante, otra entrevistada concuerda: *Muchos docentes notaban que era una situación preocupante el bajo nivel de escritura que había, pero lo único que hacían era alertarnos “no puede ser que gente grande escriba así”. Sin embargo, nunca nos enseñaron a escribir tampoco. Entonces es como que molesta el tema, pero no se busca una solución.* Tal carencia es mencionada con anterioridad por otros autores (Ciapuscio, 2000; Navarro, 2013) indicando que, la mayoría de las veces, los docentes no ofrecen parámetros o lineamientos explícitos y claros respecto a qué estrategias de lectura y escritura pueden o deben adoptar los estudiantes en sus materias, cayendo sobre estos últimos la responsabilidad de resolver tales insuficiencias mediante su propia experticia comunicativa, su propia iniciativa o, en el peor de los casos, el azar.

Finalmente, se indagó sobre el grado de incidencia que los estudiantes consideran que tiene la producción de Trabajo Final de Grado en relación con las dificultades para graduarse. De la revisión del programa de la asignatura Trabajo Final de Grado se obtuvo que la mayor cantidad de menciones explícitas giran en torno a la elaboración del proyecto o plan de trabajo de tesis, el cual es descrito en los contenidos mínimos como “tarea de tipo monográfico con características similares al de una tesina”. Por su parte, en los contenidos teóricos de la asignatura no se encuentran mayores menciones a otros tipos de escritos académicos. En cuanto al método evaluativo, se expresa que la aprobación de

la asignatura consta de dos instancias evaluativas en las que los estudiantes deberán entregar sus respectivos avances (borradores) del proyecto de Trabajo Final.

En las encuestas, en el eje iii) Trabajo Final de Grado, más de la mitad de los estudiantes indicó que no había finalizado la cursada de la totalidad de las asignaturas previstas en el plan de estudios, mientras que el resto señaló que sí había terminado de cursar la totalidad de las asignaturas al momento de responder (gráfico 5).

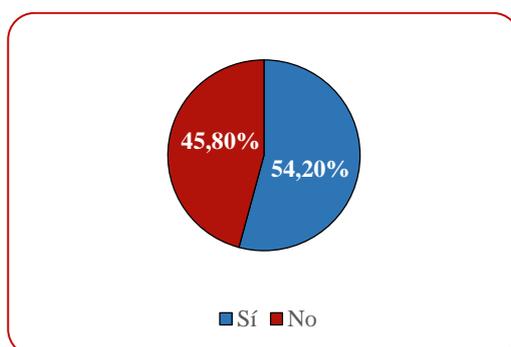
Gráfico 5. Respuestas de las/los estudiantes respecto a la finalización de cursada de la totalidad de las asignaturas previstas en el plan de estudios.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la encuesta.

Asimismo, más de la mitad de los encuestados indicó que se encontraba en etapa de producción del Trabajo Final de Grado, mientras que el resto señaló lo contrario (gráfico 6).

Gráfico 6. Respuestas de las/los estudiantes respecto a si se encuentran en proceso de producción de Trabajo Final de Grado.

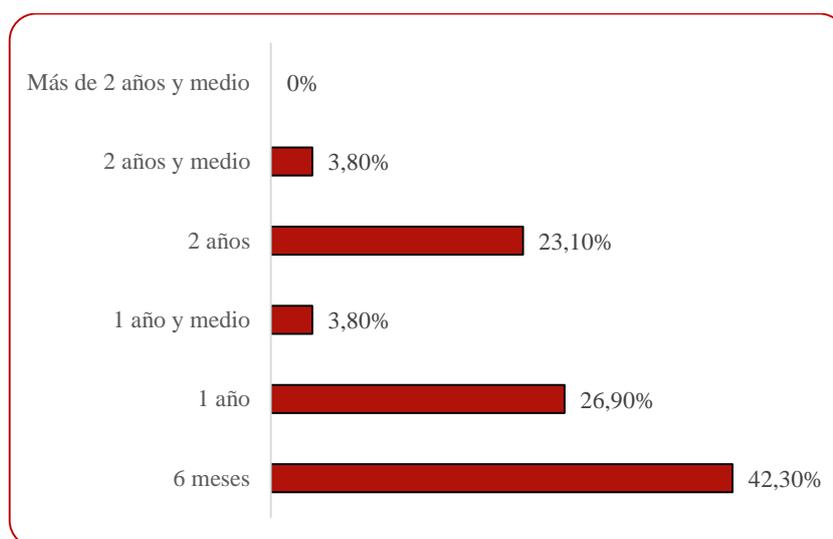


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la encuesta.

A la pregunta *Aproximadamente, ¿hace cuánto tiempo te encontrás desarrollando el Trabajo Final de Grado?*, el mayor porcentaje respondió seis (6) meses, seguido el tiempo de un (1) año, en tercer lugar, dos (2) años, en cuarto lugar, un (1) año y medio (1/2) y, por último, dos (2) años y medio (1/2). Cabe aclarar que las respuestas indican el

tiempo estimado de desarrollo del Trabajo Final de Grado, pero no refieren al tiempo que conlleva su finalización dado que la encuesta estuvo dirigida a estudiantes avanzados y no a graduados de la Licenciatura en Criminología y Ciencias Forenses. Por su parte, el Plan de Estudios no establece un tiempo específico para la finalización del Trabajo Final de Grado. En el siguiente gráfico se muestran los porcentajes de las respuestas antes descritas.

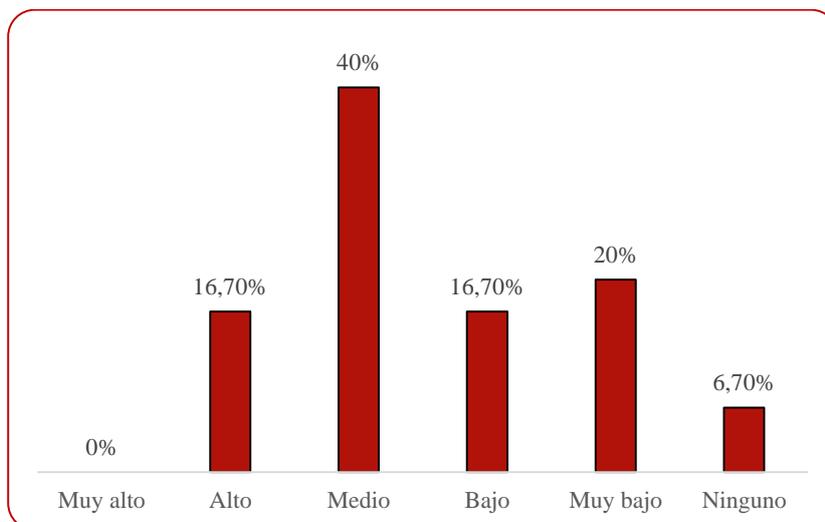
Gráfico 7. Cantidad de tiempo que las/los estudiantes destinaron al desarrollo de su Trabajo Final de Grado.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la encuesta.

Por otra parte, a la pregunta *Respecto a la producción/desarrollo del Trabajo Final de Grado, ¿qué grado de formación considerás que recibiste durante el transcurso de la carrera?*, el mayor porcentaje de encuestados indicó un grado de formación medio; seguido por el nivel muy bajo, continúan los niveles alto y bajo y, finalmente, se ubica el grupo que indicó no haber percibido ninguna formación en torno a la producción/desarrollo del Trabajo Final de Grado. En síntesis, si agrupan las respuestas, se puede derivar que un 83,4% de los encuestados consideraron que la formación recibida para poder afrontar la etapa de producción de Trabajo Final de Grado fue de un nivel medio o menor a este. Nuevamente, los resultados muestran congruencia con lo surgido de la revisión del plan de estudios y en las entrevistas.

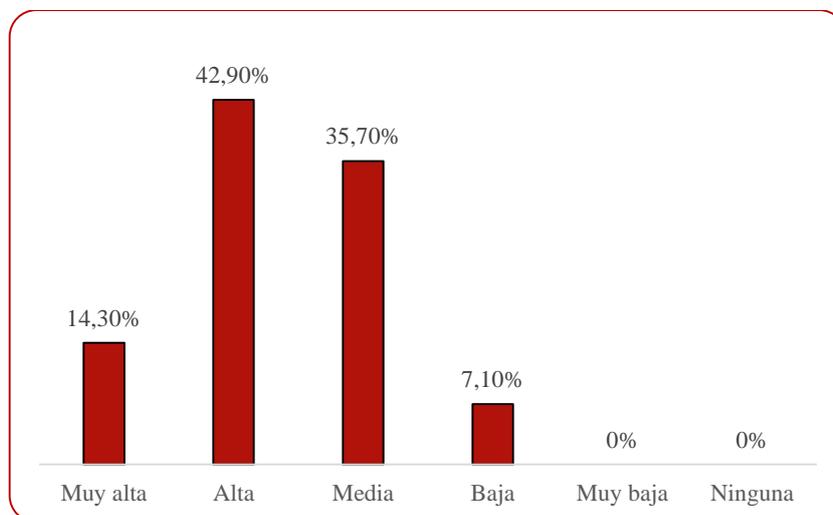
Gráfico 8. Grado de formación que las/los estudiantes consideran que recibieron, durante el transcurso de la carrera, para producir/desarrollar el Trabajo Final de Grado. Valores en porcentajes.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la encuesta.

La última pregunta dentro de este eje, *¿Qué grado de dificultad encontrás en el desarrollo del Trabajo Final de Grado?*, revela que el mayor porcentaje de encuestados encontró una dificultad alta en el desarrollo de Trabajo Final de Grado, seguido por el grado de dificultad media, en tercer lugar, se ubica el grado de dificultad muy alta y, por último, se encuentra el grado de dificultad bajo, como muestra la siguiente figura. La tendencia, como se observa, es señalar dificultades en el desarrollo del Trabajo Final de Grado, ya que la mayoría de las respuestas se agrupan en torno a muy alta, alta y media (57,2%).

Gráfico 9. Grado de dificultad que las/los estudiantes encontraron en la producción de su Trabajo Final de Grado.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la encuesta.

Al consultar sobre la percepción personal que cada una de las estudiantes tuvo sobre la materia Trabajo Final de Grado, todas coincidieron en que, bajo las circunstancias y características que poseía actualmente la cursada, el Trabajo Final de Grado representaba un obstáculo de muy alta complejidad que influía de manera determinante en que los estudiantes se retrasen en la entrega de este o, en el peor de los escenarios, nunca lleguen a entregarlo. El testimonio de una estudiante fue el siguiente: *No, termina siendo un obstáculo (el Trabajo Final de Grado). Hay que evaluar la situación de cada uno, pero tal vez para la mayoría de los estudiantes puede llegar a ser un obstáculo.* De manera coincidente, otra entrevistada expresó: *Lo percibo más como una dificultad (al Trabajo Final de Grado). Porque en el transcurso de la carrera no hubo un lazo, un hilo conductor entre las distintas materias. En la asignatura Trabajo Final de Grado deberían enseñarte cómo hacer tu tesis... O al menos los puntos principales. Por ejemplo, cómo citar...* Los problemas asociados al correcto uso de las normas de citado coinciden con los resultados de Vázquez-Miraz *et al.* (2020). En su trabajo, los autores exponen que los errores de escritura más frecuentes fueron los problemas de gramática y ortografía, la inadecuada utilización de la normativa de la 6ª Edición de la *American Psychological Association* (APA) y la sustancial dificultad para crear y mantener una estructura global entendible en un documento.

Además, tales manifestaciones también son congruentes con lo expuesto por Ruíz y de Villarreal Zufiaurre (2016), quienes indican que el obstáculo es una barrera para el aprendizaje que aparece en un momento de conflicto cognitivo, es decir, cuando una concepción que inicialmente le servía al estudiante para resolver algún tipo de problema ya no funciona cuando se aplica a otras situaciones o problemas. Es entonces cuando el estudiante se queda sin recursos para “encajar” la nueva situación en sus esquemas mentales previos. Por su parte, la tarea del docente ante estas situaciones sería la de ayudar a superar tales obstáculos, encontrando los conocimientos válidos para los nuevos aprendizajes que se quieren lograr, introduciendo situaciones didácticas y estrategias para que el estudiante advierta la presencia de dichos obstáculos. Por el lado del estudiante, a este le corresponde conocer y comprender en qué dominio es válido cada conocimiento y dejarse objetivizar por el profesor.

En la misma línea, una entrevistada indica que, al concebir el Trabajo Final de Grado como un obstáculo, aparecen dificultades para la graduación: *Por eso hay tan poca gente que logra recibirse. Por eso tenemos tantos inscriptos y tanta gente que termina de*

meter todas las materias, pero que no presentan la tesis. Porque no tenés ayuda. No te enseñan a escribir nunca, pero si te critican por cómo escribís... Sí, para mí es un obstáculo. De hecho, respecto a la influencia del Trabajo Final de Grado en el retraso de la graduación, un estudio de la Oficina de Aseguramiento de la Calidad (2021) sobre las causas del rezago en la graduación indicó que dicha problemática no es exclusiva de las carreras que estipulan esta exigencia final, sino que, por el contrario, impacta sobre la totalidad de la oferta de grado de la Universidad Nacional de Río Negro, por lo que es muy probable que se trate de un problema complejo que engloba múltiples factores, siendo la producción del Trabajo Final de Grado sólo uno de ellos.

3.4. Propuestas de las estudiantes avanzadas de criminología

Para dar cierre a la entrevista, se consultó a las estudiantes respecto a qué decisiones, estrategias y herramientas consideraban que se podrían implementar a futuro para mejorar la situación actual de la carrera en cuanto a los procesos de enseñanza/aprendizaje de escritura académica y la producción del Trabajo Final de Grado. Por un lado, las entrevistadas plantearon posibles modificaciones del plan de estudios, ya sea para:

- Agregar asignaturas destinadas al aprendizaje de temas sobre escritura académica;
- Reubicar la posición curricular de diversas asignaturas en distintos años de la carrera;
- Aumentar la duración en el tiempo de diversas asignaturas, es decir, que en vez de ser cuatrimestrales pasen a ser anuales.

Varias investigaciones dan cuenta del impacto positivo que tiene para los estudiantes la inclusión intra o extracurricular de espacios de formación en lectura y escritura académica. Concretamente, como mencionamos previamente, Moyano (2018) abordó el desarrollo de la lectura y escritura académica y profesional en el ámbito universitario, a través de la instalación de un programa que se desarrolló durante todos los años de la carrera denominado PROLEA en la Universidad de Flores. La autora destaca las ventajas de este tipo de programas frente a otras modalidades –talleres ubicados al inicio de los estudios superiores y/o paralelos a las asignaturas específicas de una carrera o la asignación de la responsabilidad de hacerse cargo de dichas tareas a los

profesores de las materias específicas—. Además, recalca que bajo esa modalidad se logra potenciar las capacidades de cada profesional al incluirlos en equipos de trabajo con tareas conjuntas que les permiten negociar las características de los textos a enseñar y del tipo de trabajo que se llevará a cabo en las aulas.

Por otro lado, surgieron propuestas en torno a la práctica de los docentes en sus respectivas asignaturas:

- Que las/los docentes incluyan espacios en sus materias destinados a la enseñanza/aprendizaje de escritos de tipo académico-científico.
- Que las/los docentes puedan establecer líneas de trabajo que pongan en relación los contenidos específicos de cada asignatura con cuestiones de escritura académica.
- Agregar a los programas de las diversas asignaturas la lectura de artículos de divulgación e investigación científica.
- Que exista una correlación adecuada entre los textos académicos solicitados por las/los docentes de las distintas cátedras, como también un mayor aunamiento en los criterios de evaluación.

Estas ideas expresadas por las entrevistadas invitan a pensar en la implementación de posibles programas de escritura para estudiantes que cursan los estudios superiores. Como se mencionó con anterioridad, Carlino (2012), destaca tres alternativas posibles:

Tutores de escritura, se conforma por estudiantes de posgrado que reciben un entrenamiento inicial, material bibliográfico sobre la filosofía del programa y una remuneración. Estos se encargan de discutir los borradores escritos de los universitarios, quienes les llevan sus producciones al Centro de Escritura, dispuestos a reescribirlas antes de entregarlas a sus docentes para ser evaluados. Su función fundamental es la de ayudar a cambiar la idea de que escribir es un talento reservado para pocos. Se tratan de lectores atentos y críticos que no representan una autoridad que corrige, sino más bien un compañero de escritura sensible que comparte su experiencia y conocimiento con los estudiantes a la vez que coopera con el trabajo intelectual de estos.

Compañeros de escritura en las materias, revierte características similares al anterior, pero con la diferencia de que las tutorías dejan de estar aisladas físicamente de las clases regulares para ser incluidas dentro del currículum de las diversas asignaturas. De este modo, aquellas materias que deciden incluirse en el programa de escritura deben

rediseñar las tareas que proponen a sus estudiantes para beneficiarse con la colaboración de uno o más tutores pares, los cuales deben asistir a las clases para contribuir como lectores críticos de los textos que, provisoriamente, producen los estudiantes. Con esta metodología de trabajo se rompe el ciclo de extremo inicial-final, que consta de un estudiante que escribe y un profesor que califica, debido a que se agrega una fase intermedia de revisión de los borradores avanzados por parte de los tutores asignados.

Materias de escritura intensiva, se conforma por asignaturas regulares a cargo de docentes titulares y auxiliares capacitados previamente en programas de escritura que les permiten vincular los contenidos específicos de cada área del conocimiento con la lectura y escritura académica. Además del requisito anterior, las materias deben seguir ciertas pautas como, por ejemplo: incluir entre seis y doce tareas formales de escritura, al menos tres trabajos deben desarrollarse con la revisión de borradores bajo la guía del docente, se debe destinar tiempo de las clases a tareas directamente relacionadas con el escribir, la bibliografía otorgada a los estudiantes no debe superar las setenta y cinco páginas por semana para que sea posible dedicarle tiempo a la escritura con regularidad, todos los estudiantes deben participar de, al menos, dos tutorías con el profesor y las clases deben tener un máximo de quince a diecisiete estudiantes.

Los tres sistemas mencionados con anterioridad se presentan como posibles opciones a tener en cuenta al momento de plantear revisiones o modificaciones curriculares que busquen integrar la enseñanza de la producción escrita en ámbitos de educación superior.

Por otra parte, al centrarnos sobre los criterios de evaluación, un reclamo histórico de los precursores de *Writing Across the Curriculum* es el de transformar las prácticas de corrección por parte de los docentes. En tal sentido, Carlino (2012) advierte que es preciso retroalimentar las producciones de los estudiantes antes de asignarles una calificación. Del mismo modo, sostiene que es necesario impulsar las operaciones de revisión, utilizándolas como instancias para reconsiderar la sustancia de lo escrito, su contenido y su organización, logrando así textos más sólidos, coherentes y claros. De esta manera, no sólo se transforman los propios textos, sino también el pensamiento de sus autores con relación al tema sobre el que han estado redactando.

En resumen, en líneas generales, las estudiantes avanzadas de la Licenciatura en Criminología y Ciencias Forenses entrevistadas tuvieron percepciones similares que

aludían a una formación básica sobre producción de escritos de tipo académico e instancias de formación inadecuadas o insuficientes para afrontar la etapa final de producción de Trabajo Final de Grado. Asimismo, las diversas vicisitudes y dificultades mencionadas en esta investigación han sido ampliamente indagadas y corroboradas por la literatura especializada en cuestiones de lectura y escritura académica durante las últimas décadas a nivel global y regional.

CONCLUSIÓN

En principio, es menester mencionar que las respuestas obtenidas en la encuesta efectuada tienen las limitaciones propias de un estudio descriptivo exploratorio. Ya que se trabajó con una muestra de participación voluntaria a través de la cumplimentación de un formulario online que ha tenido una cantidad de respuestas no tan elevada si se considera el tamaño de la población a la que estuvo dirigida. No obstante, arroja una valiosa información sobre la situación actual de los estudiantes de la Licenciatura en Criminología y Ciencias Forenses de la Universidad Nacional de Río Negro respecto a las instancias de enseñanza/aprendizaje de escritura académica, y sobre su vinculación con las dificultades para desarrollar el Trabajo Final de Grado que permite acceder al título de grado. En efecto, nos interesaba, fundamentalmente, conocer y recuperar la voz de los estudiantes como actores centrales y conocedores experimentados sobre el fenómeno investigado.

De esta manera, a través de las distintas actividades realizadas –revisión del Plan de Estudios, encuestas y entrevistas con estudiantes– se pudo concluir que:

La cantidad de menciones explícitas para la mayoría de los escritos de tipo académico que surge del análisis de los programas es baja. Además, la gran mayoría de ellas se desprenden de la asignatura Introducción a la Lectura y Escritura Académica (ILEA), del primer año. De la revisión de los programas de las asignaturas también surge que los tipos de escritos que más veces figuran son el parcial escrito y la monografía.

Por otra parte, las experiencias personales de los estudiantes en relación con la escritura académica durante sus trayectorias formativas indicaron que existía una inadecuación entre los contenidos explicitados en los programas y lo enseñado en las clases presenciales durante el cuatrimestre. También expresaron que las instancias de enseñanza/aprendizaje sobre escritura académica a lo largo de la carrera fueron entrecortadas y distantes unas de otras. Otro dato para destacar es que la mayoría de los estudiantes percibieron que la formación recibida para poder afrontar la etapa de producción de Trabajo Final de Grado fue escasa. A su vez, indicaron que el desarrollo/producción del Trabajo Final de Grado poseía una dificultad alta/muy alta.

En conclusión, en consideración de los estudiantes de la Licenciatura en Criminología y Ciencias Forenses, el grado de influencia que posee el desarrollo del Trabajo Final de Grado en las dificultades para graduarse es alta, ya que, bajo las

circunstancias actuales, existe escasez, intermitencia e inadecuación de las distintas instancias formativas en escritura académica. Son estas características las que complejizan afrontar la etapa final con mayor solvencia convirtiendo al Trabajo Final de Grado en un obstáculo de muy alta dificultad que, en conjunto con otros factores, influye en el retraso de la graduación estudiantil.

En este punto, cabe destacar que, si bien el presente trabajo es una primera aproximación exploratoria sobre el proceso y la percepción de formación en escritura en la Licenciatura en Criminología y Ciencias Forenses, los distintos aspectos eximidos en esta investigación podrán ser replicados en futuros trabajos que tengan como objetivo conocer la situación de estudiantes de otras carreras de grado que requieran la producción de un trabajo final, tesina, tesis para la obtención del título. De esta forma, se podrá saber con mayor precisión cuáles son las dificultades que experimentan los estudiantes de otras áreas del conocimiento, y si se presentan similitudes o diferencias entre las percepciones de un grupo de estudiantes con respecto a otros.

Por otro lado, los resultados de esta investigación servirán como una referencia a considerar al momento de plantear modificaciones curriculares, tanto del Plan de Estudios como de las asignaturas, que propicien la inclusión de nuevas instancias formativas destinadas a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, no solo de la licenciatura que concierne a este estudio, sino de todas las carreras que se desarrollan en la Universidad Nacional de Río Negro.

Como se ha mencionado a lo largo de este escrito, el concepto de *alfabetización académica* engloba múltiples competencias y habilidades cognitivas que se desatan de manera simultánea durante el proceso de escritura. Es por ello que las etapas de enseñanza y aprendizaje no pueden estar focalizadas sobre una única asignatura. Por el contrario, estas deben ser continuas, graduales y transversales a través de las distintas materias que conforman el Plan de Estudios. Creemos que, de esta forma, los estudiantes tendrán más probabilidades de alcanzar una enculturación de las prácticas letradas más adecuada para afrontar los desafíos que les plantea el desarrollo de su Trabajo Final de Grado.

En tal sentido, se sugiere la inclusión de Talleres o Programas de Lectura y Escritura Académica –ya sea al inicio, al final o durante todos los años de la carrera– que permitan ampliar las fronteras de la formación académica, en y entre las disciplinas, a través de objetivos específicos e insistiendo en actividades prácticas de evaluación

formativa que pongan a los estudiantes como los actores centrales de las mismas. También se destaca el potencial que posee el enfoque de *Writing Across the Disciplines* que posibilita estudiar las formas específicas de escritura en cada disciplina académica, proponer trabajos didácticos en el marco de las diferentes asignaturas, y focalizar sobre la relación entre la escritura y la producción de conocimiento en cada disciplina.

En definitiva, consideramos que la recopilación de información en torno a temas de escritura académica y al mejoramiento de las diversas habilidades cognitivas permitirá pensar en una educación con inclusión real, que bregue no sólo por el acceso a la educación superior sino también por la permanencia y el egreso de los estudiantes, otorgándoles a estos las herramientas y estrategias necesarias para acceder a un título universitario, pero también para transformarse en un recurso humano valioso para el crecimiento del capital social y productivo de nuestra región.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcia Izura, T., Torres, L. M., Böhm Carrer, F. M., Terrera, S. E., y Lucero, A. E. (2013). La elaboración de la tesina como la última cuesta en la graduación: sus dificultades y el rol de tutoría. *Revista Electrónica Educare*, 17(2), 123-144.
- Anuario Estadístico (2019). Oficina de Aseguramiento de la Calidad. Universidad Nacional de Río Negro.
- Anuario Estadístico (2020). Oficina de Aseguramiento de la Calidad. Universidad Nacional de Río Negro.
- Arnoux, E., Di Stefano, M., y Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bajtín, M. (2005). *Estética de la creación verbal*, Siglo XXI, 248-293.
- Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science* (Vol. 356). Madison: University of Wisconsin Press.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., y Garufis, J. (2005). *Writing across the curriculum. A Reference Guide to Rhetoric and Composition*. West Lafayette, Ind.: Parlor Press: WAC Clearinghouse.
- Becker, H. S., Richards, P., y Ubaldini, M. G. (2011). *Manual de escritura para científicos sociales: Cómo empezar y terminar una tesis, un libro o un artículo*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher education*, 32(3), 347-364.
- Biggs, J. (1999). What the student does: Teaching for enhanced learning. *Higher education research & development*, 18(1), 57-75.
- Birgin, J., Iparraquirre, M. S., y Zambianchi, V. (2021). Ingresar a la universidad, un proceso de construcción y reconstrucción de trayectorias e identidades en y a través de la lectura y la escritura.
- Björk, L., Bräuer, G., Rienecker, L., y Jörgensen, P. S. (Eds.). (2003). *Teaching academic writing in European higher education* (Vol. 12). Springer Science & Business Media.
- Bono, A., y De la Barrera, S. (1998). Los estudiantes universitarios como productores de textos. Una experiencia de docencia compartida. *Lectura y vida*, 19(4), 13-20.
- Botta, M., y Warley, J. (2007). *Tesis, tesinas, monografías e informes. Nuevas normas y técnicas de investigación*. Biblos. Buenos Aires.

- Bourdieu, P. (2003). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Brunner, J. J. y Miranda, D. A. (Ed.) (2016). *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2016*. Santiago de Chile: Universia-Cinda.
- Bunge, M. (1996). *La ciencia. Su método y su filosofía*. Editorial Sudamericana, Buenos Aires.
- Cadman, K. (1997). Thesis writing for international students: A question of identity? *English for Specific Purposes*, 16(1), 3-14.
- Cano García, E. (2011). La evaluación por competencias en la educación superior.
- Capomagi, D. (2013). La escritura académica en el aula universitaria. *Revista de educación y desarrollo*, 25, 29-40.
- Carlino, P. (2001). Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas. En *I Jornadas sobre La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*. Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján.
- Carlino, P. (2002a). Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. *Uni-pluri/versidad*, 2(2), 57-67.
- Carlino, P. (2002b). Leer, escribir y aprender en la universidad: cómo lo hacen en Australia y por qué. *Investigaciones en Psicología*, 7(2), 43-61.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420.
- Carlino, P. (2004a). ¿De qué modos incentivar en nuestras instituciones la responsabilidad compartida por cómo se lee y se escribe en la universidad/IFD? En *I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad "Tensiones Educativas en América Latina"*.
- Carlino, P. (2004b). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y vida*, 25(1), 16-27.
- Carlino, P. (2004c). La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable. *Acción pedagógica*, 13(1), 8-17.
- Carlino, P. (2005a). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de cultura económica.
- Carlino, P. (2005b). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. En *Anales del Instituto de lingüística* (Vol. 24, pp. 41-62).
- Carlino, P. (2005c). Los estudios sobre escritura en la universidad: Reseña para una línea de investigación incipiente. In *XII Jornadas de Investigación en Psicología y*

- Primer encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur "Avances, nuevos desarrollos e integración regional"*. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.
- Carlino, P. (2006). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. *Signos Universitarios*, 23 (41), 157-186.
- Carlino, P. (2007). ¿Qué nos dicen las investigaciones internacionales sobre escritura en la universidad? *Cuadernos de psicopedagogía*, 4, 21-40.
- Carlino, P. (2012). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad y una addenda. *Cuadernos Pedagógicos*, 1(1), 8-21.
- Carlino, P. (2017). Dos variantes de la alfabetización académica cuando se entrelazan la lectura y la escritura en las materias. *Signo y Pensamiento*, 36 (71), 16-32.
- Carrer, F. B., Fadin, H., Gumilla, R., Callejón, S. M., y Arias, M. E. (2014). Análisis en profundidad de las narrativas que hacen, egresados y docentes directores, acerca del proceso de elaboración de tesinas. *Segundo Encuentro Investigadores de la RADU-2.014*.
- Carter, M., Ferzli, M., y Wiebe, E. N. (2007). Writing to learn by learning to write in the disciplines. *Journal of business and Technical Communication*, 21(3), 278-302.
- Cartolari, M., y Carlino, P. (2009). Formación de docentes, Concepciones y Prácticas de Lectura y Escritura: Una Revisión Bibliográfica. En *I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVI Jornadas de Investigación y Quinto Encuentro de Investigadores de Psicología del MERCOSUR "Psicología y Sociedad Contemporánea: Cambios Culturales"*. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.
- Cartwright, P., y Noone, L. (2000). Collaboration in teaching and learning: Insights from TULIP (Tertiary Undergraduate Literacy Integration Program).
- Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista signos*, 35(51-52), 149-162.
- Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores? En J.I. Pozo y M. del C. Pérez Echeverría, (Coords.) *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. s.l.: Ediciones.
- Castelló Badía, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión. *Enunciación*, 19(2), 346-365. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5016204.pdf>

- Catani, M. L., Büechele, G. B., Di Falco, M., y Vallina, R. S. (2019). Análisis estadístico del rendimiento académico y la graduación en universidades nacionales argentinas. En *XXV Encuentro Nacional de Investigadores Universitarios del Área Contable y XV Simposio Regional de Investigación Contable* (La Plata, 12 de diciembre de 2019).
- Chanock, K. (2001). From mystery to mastery. En *Changing identities: proceedings of the 2001 Australian Language and Academic Skills Conference*, 29-30.
- Chanock, K. (2003). A Framework for Analyzing Varieties of Writing in. *The WAC Journal*, 49.
- Ciapuscio, G. (2000). La monografía en la Universidad: ¿una clase textual? *Humanitas*, 30(31), 237-253.
- Coffin, C., Curry, M. J., Goodman, S., Hewings, A., y Lillis, T. S. J. (2003): *Teaching Academic Writing*.
- Corcelles, M., Cano, M., Faz, G. B., y Vega, N. (2013). Enseñar a escribir textos científico-académicos mediante la revisión colaborativa: El trabajo final de grado en Psicología. *REDU: Revista de docencia universitaria*, 11(1), 79.
- Cubo de Severino, L. (coord.) (2005). *Los textos de la ciencia: principales clases del discurso académico-científico*. 1º Edición, Córdoba, p. 388.
- Del Bello, J. C. (2015). Agenda de política universitaria 2015/2025. En *La Agenda Universitaria II*. Buenos Aires: Universidad de Palermo, 43-78
- Del Bello, J. C. (2019). Políticas de expansión y masificación de la ES en América Latina. Presentación.
- Diez, M. A., Londoño Vázquez, D. A., y Cech, N. (2020). Alfabetización académica de los estudiantes de Geología y Paleontología de una universidad pública argentina.
- Di Stefano, M. (2004). Los talleres de lectura y escritura en el ciclo inicial de los estudios superiores. El caso del CBC de la UBA y del ISEF n. °1 'Dr. ER Brest': relato y evaluación de la experiencia. In *Trabajo presentado en el Simposio Leer y escribir en la educación superior, I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad "Tensiones Educativas en América Latina"*. Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, La Pampa (pp. 1-3).
- Dysthe, O. (2001). The mutual challenge of writing research and the teaching of writing. En *Conferencia plenaria en el Primer Congreso de la Asociación Europea para la Enseñanza de la Escritura Académica y la Asociación Europea de Centros de Escritura*, Universidad de Groeningen, Holanda.

- Eco, Umberto (1994). *Cómo se hace una tesis*. Barcelona, Editorial Gedisa, 5.
- Eisner, L. (2018). El Taller de Lectura y Escritura como iniciación en la investigación en carreras de Humanidades. La construcción de una identidad enunciativa ‘entre versiones’.
- Emerson, L., Mackay, B., Funnell, K., y Mackay, M. (2002). Writing in a New Zealand tertiary context: WAC and action research. *Language and Learning across the Disciplines*, 5(3), 110-133.
- Ezcurra, A. M. (2019). Educación superior: una masificación que incluye y desigual. *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad*. Buenos Aires: EDUNTREF, 21-52.
- Ezcurra, A. M. (2009). Educación Universitaria: una inclusión excluyente. Buenos Aires, Fundación IDEAS.
- Ezcurra, A. M. (2007a). *Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones educativas*. Buenos Aires, Instituto de Estudios y Acción Social, en: <http://www.ideas.org.ar/biblioteca-de-referencia-foro-de-ed.-superior>
- Ezcurra, A. M. (2007b). *Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias*. Pró-Reitoria de Graduação da USP.
- Fanelli, A. M., Brunner, J. J., y Ferrada Hurtado, R. (2011). La educación superior en Argentina 2005-2009. Santiago: Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA).
- Fanelli, A., y Adrogué de Deane, C. (2015). Abandono de los estudios universitarios: dimensión, factores asociados y desafíos para la política pública. *Revista Fuentes*, 16, 85-106.
- Fanelli, A. M. (2019). Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina. SITEAL. Buenos Aires.
- Feeney, S., y Sosa, Y. (2011). El análisis de los programas y materiales de apoyo a la enseñanza de las tres asignaturas del CAU. *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de ingresos*, 105-126.
- Fernández, G., e Izuzquiza, M. V. (2005). La lectura y la escritura como prácticas constitutivas del ingreso universitario. In Panel La lectura y la escritura en la universidad. *I Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación “Retos*

- para la Democratización de la Educación. Perspectiva Comparada*". *Sociedad Argentina de Estudios Comparados. Buenos Aires* (Vol. 18).
- Fernández Fastuca, L., y Wainerman, C. (2015). La dirección de tesis de doctorado: ¿una práctica pedagógica? *Perfiles educativos*, 37(148), 156-171.
- Flower, L. (1979). Writer-based prose: A cognitive basis for problems in writing. *College English*, 41(1), 19-37.
- Flower, L. (1987). The Role of Task Representation in Reading-to-Write. Reading-to-Write: Exploring a Cognitive and Social Process Series, Report 2.
- Flower, L. (1989). Studying Cognition in Context: Introduction to the Study (Reading-to-Write Report No. 1). *Technical Report No. 21*.
- Flower, L. (1990). *Negotiating academic discourse*. National Center for the Study of Writing. University of California.
- Flower, L., y Higgins, L. (1991). Collaboration and the Construction of Meaning. *Technical Report No. 56*.
- Ganga, F., González, A., y Velásquez, C.S. (2016). Enfoque por competencias en la Educación Superior: algunos fundamentos teóricos y empíricos. En *La formación por competencias en la educación superior: alcances y limitaciones desde referentes de México, España y Chile*. Tirant Humanidades, Ciudad de México, p. 373.
- García Lucero, D. (2016). El trabajo final de grado entre la metodología de la investigación y la práctica investigativa. En *V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales 16 al 18 de noviembre de 2016 Mendoza, Argentina. Métodos, metodologías y nuevas epistemologías en las ciencias sociales: desafíos para el conocimiento profundo de Nuestra América*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Centro Interdisciplinario de Metodología de las Ciencias Sociales.
- Gibbs, G., Simpson, C., y Macdonald, R. (2003). Improving student learning through changing assessment—a conceptual and practical framework. En *European Association for Research into Learning and Instruction Conference, Padova, Italy*.
- Gómez, S. (2019). La política de acceso, permanencia y egreso universitario durante la administración kirchnerista (2003-2015) y macrista (2015-2019) (Argentina). Apuntes para una caracterización. *EccoS—Revista Científica*, (49).

- Gottschalk, K., y Hjortshoj, K. (2004). *The elements of teaching writing: A resource for instructors in all disciplines*. Macmillan.
- Guadagni, A. (2019). *No hay futuro si no mejoramos nuestra graduación universitaria*. Universidad de Belgrano-Mundo UB.
- Guerrero, R., y Mostacero, R. (2014). Logros y alcances de escribir el trabajo de grado en un grupo de escritura. *Educere*, 18(61), 527-534.
- Hall, B., y Marín, M. (2011). El discurso académico-pedagógico: complejidad discursiva. Los discursos del saber. *Prácticas discursivas y enunciación académica*, 101-132.
- Haswell, R. (2006). The Complexities of Responding to Student Writing; Or, Looking for Shortcuts via the Road of Excess. *Across the Disciplines*, 3.
- Hayes, J. R., y Flower, L. S. (1986). Writing research and the writer. *American psychologist*, 41(10), 1106.
- Hayes, J. R., y Flower, L. S. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. *Textos en contexto*, 1, 73-110.
- Hayes, J. (1996). Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura. *The science of writing*, 1, 72.
- Heinemann, W., y Viehweger, D. (1991). Lingüística del texto, una introducción.
- Herbas, B., Bravo, P. G., Angulo, J., Ramírez, L. M., y Romero, D. G. (2019). Análisis de las causas del retraso en la graduación de estudiantes en cinco universidades de Latinoamérica. En *Congresos CLABES* (pp. 168-178).
- Hernández Navarro, F. (2015). Relaciones entre competencias genéricas y géneros de escritura académica. Las percepciones de los estudiantes universitarios (Doctoral dissertation, Universitat Ramon Llull).
- Hernández Sampieri, R. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México.
- Jeffery, F., y Selting, B. (1999). Reading the invisible ink: Assessing the responses of non-composition faculty. *Assessing Writing*, 6(2), 179-197.
- Jones, C., Turner, J., y Street, B. V. (Eds.). (1999). *Students writing in the university: Cultural and epistemological issues* (Vol. 8). John Benjamins Publishing.
- Kramer, F., van Kruiningen, J., y Padmos, H. (2003). Creating a basis for a faculty-oriented writing programme. En *Teaching academic writing in European higher education*. Springer, Dordrecht, 185-194.

- Kruse, O. (2003). Getting started: Academic writing in the first year of a university education. En *Teaching academic writing in European higher education* (pp. 19-28). Springer, Dordrecht.
- Kuna, H. D., García Martínez, R., y Villatoro, F. (2009). Identificación de causales de abandono de estudios universitarios. In IV Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología.
- Lea, M. R. (1999). Academic literacies and learning in higher education: Constructing knowledge through texts and experience. *Students writing in the university: Cultural and epistemological issues*, 103-124.
- Lea, M. R., y Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in higher education*, 23(2), 157-172.
- Lillis, T. M. (2001). *Student writing: Access, regulation, desire*. Routledge.
- Lillis, T. (2003). Student writing as 'academic literacies': Drawing on Bakhtin to move from critique to design. *Language and education*, 17(3), 192-207.
- Lizarraga, M. L. S. (2010). *Competencias cognitivas en educación superior* (Vol. 25). Narcea Ediciones.
- Marín, M., y Hall, B. (2004). Marcas de argumentatividad en los textos de estudio: obstáculos para lectores inexpertos. In *Actas del Congreso Internacional La Argumentación*.
- Marín, M. (2016). *Escribir textos científicos y académicos*. Fondo de Cultura Económica.
- Moyano, E. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: Un programa institucional. *Revista signos*, 43(74), 465-488. Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/signos/v43n74/a04.pdf>
- Moyano, E. I. (2018). La enseñanza de la lectura y la escritura académicas mediante programas a lo largo del currículum universitario: opción teórica, didáctica y de gestión. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 34, 235-267.
- Myrdal, G. (1970). Objetividad en la investigación social (No. 04; H62, M9.).
- Navarro, F. (2013). Trayectorias de formación en lectura y escritura disciplinar en carreras universitarias de humanidades: diagnóstico y propuesta institucional. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(58), 709-734.
- Navarro, F., Ávila Reyes, N., Tapia-Ladino, M., Cristovão, V. L., Moritz, M. E. W., Narváez Cardona, E., y Bazerman, C. (2016). Panorama histórico y contrastivo de

- los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina. *Revista signos*, 49, 78-99.
- Navarro, F. (2018). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. En M. A. Alves y V. Iensen Bortoluzzi (Eds.), *Formação de Professores: Ensino, linguagens e tecnologias* (13-49). Porto Alegre, RS: Editora Fi. ISBN 978-85-5696-308-6. Disponible en <https://www.editorafi.org/308ufn>
- Nogueira, S., y Warley, J. (2009). Introducción: La Tesis. En *De la tesis al libro: guía para autores y editores* (pp. 17-32).
- Ochoa Sierra, L. (2009). La lectura y la escritura en las tesis de maestría. *Forma y función*, 22(2), 93-119.
- Ochoa Sierra, L. (2011). La elaboración de una tesis de maestría: exigencias y dificultades percibidas por sus protagonistas. *Revista Entornos*, (24), 171-184.
- OECD Publishing. (2019). *OECD employment outlook 2019: The future of work*. Organisation for Economic Co-operation and Development OECD. Traducido por: Universidad de Celaya.
- Oficina de Aseguramiento de la Calidad (2021). Estudio de las causas del rezago en la graduación en la UNRN.
- Oliveira, E. M. R. (2018). Factores que influyen en la elaboración de tesina según egresados de la Carrera de Obstetricia. Universidad Nacional de Asunción. Paraguay, 2014. *Revista Científica Estudios e Investigaciones*, 7, 60-61.
- Olmos, L., y Torres, C. A. (2016). A la Sombra de Bologna. En: *Globalización, internacionalización y educación comparada*. Cazales, Z. N., y Leal, M. A. N. (Ed.). Plaza y Valdés Editores: Sociedad Mexicana de Educación Comparada, p. 23-50.
- Osorio, E. B., Romero, M. G., y Guerrero, E. C. (2019). ¿Qué textos académicos escriben los estudiantes universitarios de Educación? *Zona Próxima*, (31), 26-55.
- Padilla de Zerdán, C. (2003). Metadiscurso y producción escrita en estudiantes universitarios.
- Perry, C. (1994). A structured approach to presenting PhD theses: Notes for candidates and their supervisors. *ANZ Doctoral Consortium, University of Sydney*.
- Piacente, T., y Tittarelli, L. (2003). Alfabetización universitaria. *Memorias de las X Jornadas de Investigación en Psicología*, 1, 290-292.

- Rainey, E., y Moje, E. B. (2012). Building insider knowledge: Teaching students to read, write, and think within ELA and across the disciplines. *English Education*, 45(1), 71-90.
- Revel Chion, A. (2010). Hablar y escribir ciencias. *Educación en ciencias*, 163-190.
- Rice, R. P., y Huguley, J. T. (1994). Describing collaborative forms: A profile of the team-writing process. *IEEE transactions on professional communication*, 37(3), 163-170.
- Romero, M. V., Díez, M. A., y Cábana, M. C. (2020). Innovación en los espacios de aprendizaje y evaluación formativa: los encuentros de estudiantes y docentes-tutores de geociencias en la UNRN.
- Ruiz, I. S., y Jara, E. S. (2012). *La escritura académica en las ciencias humanas y sociales*. Universidad de Alcalá.
- Ruíz, O. B., y de Villarreal Zufiaurre, M. P. (2016). Elaboración de trabajos de fin de grado. Superación de obstáculos y errores. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (9), 218-233.
- Russell, D. R. (1990). Writing across the curriculum in historical perspective: Toward a social interpretation. *College English*, 52(1), 52-73.
- Russell, D. R. (1997). Writing and genre in higher education and workplaces: A review of studies that use cultural--historical activity theory. *Mind, Culture, and Activity*, 4(4), 224-237.
- Rust, C. (2002). The impact of assessment on student learning: how can the research literature practically help to inform the development of departmental assessment strategies and learner-centred assessment practices? *Active learning in higher education*, 3(2), 145-158.
- Scardamalia, M., Bereiter, C., y Steinbach, R. (1984). Teachability of reflective processes in written composition. *Cognitive science*, 8(2), 173-190.
- Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) – Ministerio de Educación de la Nación (2015). Anuario 2012 de Estadística Universitaria.
- Sommers, N. (1980). Revision strategies of student writers and experienced adult writers. *College composition and communication*, 31(4), 378-388.
- Sommers, N. (1982). Responding to student writing. *College composition and communication*, 33(2), 148-156.
- Stagnaro, D., y Chosco Díaz, C. (2013). Discordancias entre expectativas docentes y representaciones de los estudiantes en torno a las tareas de escritura académica:

- diagnóstico y algunas propuestas de intervención. *El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS*, 95-128.
- Straub, R. (1997). Students' reactions to teacher comments: An exploratory study. *Research in the Teaching of English*, 91-119.
- Straub, R. (2000). The student, the text, and the classroom context: A case study of teacher response. *Assessing writing*, 7(1), 23-55.
- Street, B. (1999). Academic Literacies: Brian V. Street. En *Challenging Ways Of Knowing*. Fox, C. (2012) (pp. 96-101). Routledge.
- Tamola de Spiegel, D. (2005). La tesina de licenciatura. En *Los textos de la ciencia: principales clases del discurso académico-científico*. Cubo de Severino, L. (coord.), 1º Edición, Córdoba, 235-263.
- Valente, E. (2005). La corrección grupal y la reescritura individual de textos: dos instancias complementarias en el desarrollo de las habilidades de escritura. *Jornadas Internacionales de Educación Lingüística "Las Lenguas y las Prácticas Sociales de Comprensión y Producción"*.
- Valles, M. (2000). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Síntesis.
- Vardi, I. (2001). How do first year lecturers help students develop writing skills. En *Actas de la Quality Conversations Higher Education Research and Development Society of Australasia Conference* (pp. 679-686).
- Vázquez, A., Pelizza, L., Jakob, I., y Pablo, R. (2003). Enseñanza de estrategias de autorregulación para la escritura de textos académicos en el nivel universitario.
- Vázquez-Miraz, P., Rentería, C., Martínez, M. J., y Zapata, K. (2020). Principales dificultades del alumnado universitario novel a la hora de elaborar un texto científico. *Tejuelo* 32, 117-146.
- Vicario-Molina, I., Martín-Pastor, E., Gómez-Gonçalves, A., y Rodero, L. M. G. (2019). Nuevos desafíos en la Educación Superior: análisis de resultados obtenidos y dificultades experimentadas en la realización del Trabajo Fin de Grado de estudiantes de los Grados de Maestro de la Universidad de Salamanca. *Revista Complutense de Educación*, 31(2), 185-195.
- Wolfe, J. (1996). How to write a PhD thesis. *Retrieved October, 3, 2006*.

Woodward-Kron, R. (2004). 'Discourse communities' and 'writing apprenticeship': an investigation of these concepts in undergraduate Education students' writing. *Journal of English for academic Purposes*, 3(2), 139-161.