

Pedagogía del género discursivo científico: una mirada desde una IES privada en Colombia

Adriana Pérez

Universidad del Norte

aderamirez@uninorte.edu.co

Nayibe Rosado

Universidad del Norte

nrosado@uninorte.edu.co

Resumen

La Universidad del Norte es una institución de educación superior que realiza enormes esfuerzos para incluir a estudiantes y profesores en diferentes comunidades discursivas, porque como productora del conocimiento es responsable de enseñar a escribir en las ciencias y para las ciencias ¿Cuál es la realidad en Competencia Comunicativa?, porque comunicar o redactar para socializar el conocimiento, al publicar en revistas científicas especializadas e indexadas (impresas o electrónicas), al escribir una propuesta de investigación, un resumen o *abstract*, entre otros, invitan a reflexionar sobre la enseñanza del género discursivo científico y su textualización. Este trabajo tiene como finalidad estudiar los planes de estudios, la sinopsis de cada curso, los programas de lengua materna en las ofertas académicas para develar la presencia/ausencia de una pedagogía del género discursivo científico. Además, se hace una revisión a las parcelaciones realizadas para el período 201810 por el Departamento de Español del Instituto de Idiomas de Uninorte. En este estudio cualitativo e interpretativa, se emplea el análisis del discurso a diversas fuentes textuales. Tras un ejercicio hermenéutico, los hallazgos revelan que en Uninorte se desarrolla una pedagogía de la enseñanza de lectura y escritura basada en géneros y que si bien no se enseña la textualización del género científico en CC, si se aborda la deconstrucción, construcción conjunta y construcción independiente de la familia de géneros que forman parte de las secuencias textuales que moldean al discurso científico. Además, tienen contactos con estos, pues forman parte de los textos que se leen en la universidad.

Palabras clave: alfabetización académica, discurso de las ciencias, enseñanza.

1. INTRODUCCIÓN

La escritura es esencial y significativa en la producción del conocimiento. Así, que escribir para comunicar la ciencia y socializar el conocimiento, al publicar en revistas científicas especializadas e indexadas (impresas o electrónicas), al redactar una propuesta de investigación, un resumen o *abstract*, una tesis, entre otros, invitan a reflexionar sobre la enseñanza del género discursivo científico y su textualización en contextos universitarios. Por ello, nos preguntamos ¿se está enseñando a escribir textos científicos en la universidad?, ¿quién se ocupa de esta tarea?, ¿se ha institucionalizado la enseñanza del género científico o depende de la disposición de cada docente?, o ¿este acercamiento se concreta con cursos y talleres?, porque para facilitar la producción textual en estos ámbitos,

se necesita conocer como lo manifiesta Pérez (2016), por un lado, los órdenes discursivos en el género científico, y por el otro, las convenciones escriturales propuestas por la comunidad discursiva especializada. Implica, además, tener conciencia que existe un proceso a seguir en la propia escritura tras algunas etapas o fases según Rohman & Wlecke (1964), Rohman (1965), Flower & Hayes (1981), que se debe hacer un procesamiento del texto que incluye la comprensión y la producción como señala Van Dijk (1980, 1988), en el que interesan unos procesos cognitivos según Scardamalia & Bereiter (1992) y en el que se necesitan un conjunto de habilidades académicas como expresa Shih (1986), que a su vez implica otros procesos según Casalmiglia & Tusón, (1999) y seguir unas estrategias para la composición como lo indica Cassany (1989).

En este sentido, reconocemos que la escritura es una tarea ardua, compleja que originó y facilitó la aparición de diferentes modelos teóricos de acuerdo con Camps (1990) y con de Casso & García (2006). Por eso, Cassany (1989) manifiesta que involucra tipo de procesos que supone la activación de procesos mentales complejos, intelectuales, operaciones simples y mecánicas; además, de una serie de estrategias y recursos en la composición y producción de un texto en un contexto específico según Halliday (1998) y cultura particular como elemento marco que envuelve toda producción que se manifiesta en las esferas de la praxis humana como lo menciona Bajtín (1989).

En este sentido, el discurso científico que se devela en los textos producidos en las comunidades científicas será la forma más valiosa para difundir los saberes. Por eso, compartimos la visión de Zambrano (2011: 222) en el que las Instituciones de Educación Superior (en adelante IES), particularmente, las universidades colombianas públicas y privadas serán “los espacios académicos más idóneos para que la ciencia sea divulgada, pero para ello se requiere un compromiso para escribir y leer en las disciplinas y para las disciplinas”.

Entonces, son quienes están destinadas para la generación, producción, análisis y discusión del conocimiento. Por ende, emerge la necesidad de repensar los procesos de escritura –y lectura- que existen en las IES, especialmente, la escritura científica o escritura de investigación. Del mismo, habría que revisar tanto los distintos enfoques teóricos y modelos relacionados con el abordaje de la enseñanza de la lengua materna como los programas de enseñanza de la producción escrita en estos contextos. Así como lo ha venido realizando Carlino (2002, 2003, 2004, 2005, 2006).

Por ende, aprender a escribir significa instruirse para pertenecer y participar a esas comunidades, ya que la escritura es comprendida como una práctica social. Además, escribir para propósitos específicos no es incorporar técnicas, aprenderlas o desarrollar una habilidad, ni practicar análisis discursivos, sino involucrarse en un proceso de enculturación como manifiestan Prior & Bilbro (2011), que “incluye adquirir herramientas para desenvolverse en una actividad social mientras se participa en ella” (Carlino, 2013: 361).

En este sentido, es necesario estudiar los programas de enseñanza de lengua materna en los planes de estudios de las diferentes ofertas académicas que ofrece las IES en Colombia. Un caso particular es la Universidad del Norte, ubicada en Barranquilla, Colombia. Allí, se ha comprendido que se debe aprender a leer y a escribir “lo que genuinamente se lee y se escribe” dentro de esos espacios (Carlino, 2013: 360); por supuesto, todo ello tras ofrecer el

acompañamiento oportuno del docente en la colaboración conjunta e independiente de las prácticas de lector y escritor completas y con sentido para los estudiantes, por ejemplo con el Programa de Eficacia Comunicativa ECO y el Círculo de Escritura del CEDU. Sin duda, como iniciativas pedagógicas restringidas son grandes esfuerzos para incluir a estudiantes y profesores en las diferentes comunidades discursivas. No obstante, -sin discriminar la labor de Uninorte-se cree que no es suficiente, pues al parecer se mantiene la necesidad de aprender nuevos géneros, porque instruir, formar o preparar para la escritura y producción de géneros académicos es facilitar que “los alumnos se incluyan en situaciones discursivas típicas de comunidades especializadas, según propósitos, significados y valores compartidos” (Carlino, 2013: 361-362).

Todo ello lleva a sostener las preocupaciones que predominan y giran alrededor del tema de formar a estudiantes que ingresan a las universidades en lectura y escritura con algunas asignaturas al inicio de la carrera y que se dirigen al desarrollo de estrategias de comprensión y producción de textos académicos. Pero más allá de saber ¿para qué se lee y escribe en las universidades colombianas?, o ¿cómo se enseña y evalúa?, ¿qué se aprende?, nos interesa conocer si se enseña el discurso científico, la escritura del género científico y la producción de texto científicos, porque se escriben ensayos, informes, monografías, apuntes de clase, resúmenes, entre otros, con el propósito de afrontar la evaluación de la asignatura y para exponerle al profesor el contenido del curso.

En cambio, los menos producidos son ponencias y artículos científicos, relevantes en la escritura científica. Sin duda, una realidad que revela la tarea pendiente que aún tienen las IES en Colombia, porque aunque reconozcan la importancia de la escritura y la lectura, es casi inexistente el propósito de publicar y/o socializar el conocimiento con la producción de textos científicos, sus tipologías, las características y la calidad de la escritura científica del país. Entonces, ¿cómo estamos en escritura científica?, ¿qué dicen los programas en las asignaturas de lengua materna?, porque para Serrano (2010) aprender en la universidad, los estudiantes tienen que estar en capacidad de comprender, interpretar y producir textos propios del campo disciplinar específico” y al no contar con estas competencias, su formación será limitada y podrán producir textos de calidad; mucho menos –creemos- tendrán las posibilidades de producir textos especializados como los científicos, pues se trata de enfrentar tareas de mayor o menor grado de complejidad.

Recordemos que la lectura y la escritura no son competencias que se adquieren de una vez y de forma genérica, pudiendo ser transferidas a cualquier ámbito de conocimiento, sino que son específicas de dominio y que, por tanto, requieren ser enseñadas explícitamente junto al resto de contenidos académicos. Entonces, ¿se justifica la enseñanza de la escritura del discurso científico?, ya que es una de las mayores exigencias para estudiantes, docentes e investigadores de un área del conocimiento en particular, pues por medio de ésta se exponen los resultados de sus procesos de indagación y reflexión, y que al publicarse se someten a la opinión de las comunidades especializadas. Así, los textos científicos son el producto de un proceso de investigación disciplinar y una elaboración lingüística y discursiva adecuada a lo normativo para compartir los saberes.

No obstante, ¿qué se ha hecho al respecto? Reconocemos la existencia de investigaciones dedicadas a la lectura y escritura en las universidades colombianas como las de Rojas (2017), Maldonado (2017), Ortiz (2015), De Castro & Niño (2014), Cisneros (2014), Pérez

& Rincón (2013), Uribe & Camargo (2011), Molano & López (2007), entre otras. Sin embargo, son escasos los estudios dedicados a la enseñanza de la escritura científica, entre ellos, Gordillo (2017), Montenegro (2015), Cassany & Morales (2008). Un aspecto que parece olvidado en la formación profesional según Eslava & Gómez (2013), a pesar de los esfuerzos que en esta institución de educación superior se hacen como, ya que las IES son responsable en la generación de los distintos saberes científicos, tecnológicos y humanísticos. Así que su papel será primordial en la enseñanza para escribir en las disciplinas y para las disciplinas.

Por lo tanto, en el caso de este trabajo, esperamos contribuir en este escenario. Para ello, el propósito de esta investigación es develar la presencia/ausencia de una pedagogía del género discursivo científico en una IES privada. Con ello, intentaremos tomar la voz para dar cuenta de las percepciones que se aprecian en los programas de Competencia Comunicativa de las carreras que se ofrecen en la Universidad del Norte, ubicada en la ciudad metropolitana de Barranquilla en Colombia.

2. EL ESTUDIO

La escritura científica, el género científico y el texto científico como categorías de análisis y como temas de investigación, involucran una gran cantidad de conceptos, teorías, discursos y prácticas. Por ello, para abordar la presencia/ausencia de una pedagogía del género discursivo científico en una IES privada, es importante revisar algunos aspectos substanciales que permitirán mayor claridad al ejercicio hermenéutico que se presentará más adelante.

2.1. Las IES como productoras de conocimiento

El Ministerio de Educación Nacional en Colombia (2018) define a las Instituciones de Educación Superior (IES) son las entidades que cuentan, con arreglo a las normas legales, con el reconocimiento oficial como prestadoras del servicio público de la educación superior en el territorio colombiano. Dichas instituciones se clasifican en: Instituciones A: El carácter académico constituye el principal rasgo que desde la constitución (creación) de una institución de educación superior define y da identidad respecto de la competencia (campo de acción) que en lo académico le permite ofertar y desarrollar programas de educación superior, en una u otra modalidad académica (Modalidad de Formación Técnica Profesional -relativa a programas técnicos profesionales-, Modalidad de Formación Tecnológica -relativa a programas tecnológicos-, Modalidad de Formación Profesional -relativa a programas profesionales-), y B, según su naturaleza jurídica.

A su vez las Instituciones de Educación Superior (IES), según su carácter académico, se clasifican a su vez en: a) Instituciones Técnicas Profesionales, b) Instituciones Tecnológicas, c) Instituciones Universitarias o Escuelas Tecnológicas, y d) Universidades. La Universidades, de acuerdo con el carácter académico, y como está previsto en la Ley 30 de 1992, y en el artículo 213 de la Ley 115 de 1994, las Instituciones de Educación Superior (IES) tienen la capacidad legal para desarrollar los programas académicos así: a nivel de pregrado: programas técnicos profesionales, programas tecnológicos y programas profesionales, y a nivel de posgrado: especializaciones técnicas profesionales,

especializaciones tecnológicas, especializaciones profesionales y maestrías y doctorados, siempre que cumplan los requisitos señalados en los artículos 19 y 20 de la Ley 30 de 1992.

Ahora bien, las instituciones de educación superior de origen privado están organizadas como corporaciones, fundaciones instituciones de economía solidaria. Allí, la Fundación Universidad del Norte (2018), acorde con los principios, valores y objetivos que la guían desde su creación, tiene como misión la formación integral de la persona en el plano de la educación superior, y la contribución, mediante su presencia institucional en la comunidad, al desarrollo armónico de la sociedad y del país, especialmente de la Región Caribe colombiana.

Así que cumple con la labor universitaria (pregrado y formación avanzada), caracterizando su quehacer por un amplio contenido social y humanístico, y por el énfasis en la fundamentación científica e investigativa para responder a los requerimientos del progreso de la ciencia y a las necesidades sociales de la región y del país. Por ello, busca formar a sus estudiantes como personas pensantes, analíticas y de sólidos principios éticos, que conciben ideas innovadoras a fin de que participen de manera activa, emprendedora, responsable, honesta, crítica y pragmática en el proceso de desarrollo social, económico, político y cultural de la comunidad.

Presente en la vida de la comunidad mediante el ejercicio de sus funciones académicas (docencia, investigación, extensión y servicios al sector externo), la Universidad del Norte procura que sus directivos, profesores, estudiantes y exalumnos se mantengan en permanente estudio, análisis e investigación de los problemas concretos de la comunidad en que se encuentran. Por lo tanto, es una organización basada en el conocimiento. Su misión es generarlo o crearlo, transmitirlo y difundirlo.

Sin embargo, ¿qué tanto promueve la investigación las universidades en Colombia? La respuesta es clave, pues el 70 % de la investigación que se hace en el país se gesta en el interior de las universidades. Según el SCImago Institutions Ranking, Colombia viene mejorando en investigación científica, porque se ha fortalecido la función investigativa en las universidades. Es así como, esos recursos de inversión se refleja en programas de investigación. Esto ha llevado a liderar la producción científica colombiana con artículos indexados en revistas nacionales e internacionales, según reporta la base de datos internacional Scopus.

Además, tras la configuración de los textos científicos se refleja el quehacer científico de todo investigador o grupo de investigación, y que tiene como propósito comunicar un saber. Esta tarea se logra cuando el investigador entiende que tras la investigación acontece el ejercicio escritural, una labor que para muchos pareciera compleja y para otros, fácil y sencilla, pero que es necesaria por aquello de “publica o muere” (Claphan, 2005).

A pesar de esto, aún persisten docentes e investigadores, que aunque investigan no escriben; bien porque probablemente no tienen tiempo; quizás, porque no conocen las formas estilísticas del texto científico o tal vez, no cuentan con las competencias lingüísticas, discursivas y comunicativas necesarias para hacerlo. A esto, es posible sumar el hecho de desconocer dónde publicar, cuáles son los criterios de calidad, y cómo serán evaluados. A la par, vale mencionar el miedo a ser rechazado por la comunidad científica y

no contar con suficientes razones para hacerlo, junto a los dilemas personales. ¿Por qué es importante publicar para un científico? porque la única manera de medir la calidad de lo que estamos haciendo en nuestros laboratorios es que sea revisado por nuestros pares, enviando el trabajo de forma ordenada, estructurada, clara y comprensible, en una forma escrita a una revista. Ahí es revisado por nuestros pares, que analizan lo que se ha hecho, hacen críticas positivas y negativas, para finalmente determinar si nuestro trabajo merece o no ser publicado en tal o cual revista para ser diseminado a la comunidad científica.

Mejor dicho, la labor de la universidad ha de estar comprometida no sólo en la producción del conocimiento, sino además en su publicación. Por lo tanto, tiene que hacer énfasis en la investigación; ya que ella debe orientar y capacitar a los docentes y a sus estudiantes, no sólo para manejar aspectos teóricos, sino que conozcan las herramientas básicas para la construcción de textos científicos donde den a conocer los resultados de las investigaciones realizadas, la metodología desarrollada, las técnicas utilizadas, entre otros (Pérez, 2009).

En el caso del texto científico, compartimos la visión de León (2005) quien manifiesta que se proporciona poca formación para escribirlos. Esto es afianzado en los últimos tiempos dirigir la enseñanza de la lengua materna a una nueva cultura escritural denominada alfabetización académica, según Carlino (2002, 2003, 2004, 2005, 2006), porque para que el estudiante se apropie del lenguaje disciplinar adecuado a su campo de estudio, implica que en el proceso de enseñanza y aprendizaje, los docentes planteemos actividades y tareas complejas de lectura y escritura que fomenten el aprendizaje profundo y el pensamiento crítico.

2.2. Alfabetización académica

La *alfabetización académica* (en adelante AA) ha ocupado un espacio importante en escenarios dialécticos académicos e investigativo en las ciencias sociales y humanas. Durante la última década, ha sido muy cuestionada, particularmente, cuando se trata de responder a inquietudes que giran alrededor quién enseña de y con la lectura y la escritura en la universidad, cómo, dónde, cuándo y para qué hacerlo. Respuestas que se encontraron en estudios que sugerían orientar la enseñanza hacia el alumno, unos a los docentes para orientarlos, otros al proceso escritural, a las estrategias, los recursos, la evaluación, el producto. En fin, ello dio pie a las ideas de Carlino (2013: 358) y con la que coincidimos en que tanto la lectura como la escritura deben “ser objeto de enseñanza en la universidad, no como un asunto remedial sino como la responsabilidad de las instituciones educativas de compartir las prácticas lectoras y escritoras propias de cada ámbito disciplinar” Según Carlino (2013), la AA propuesta hace diez años es reformulada para subrayar los procesos de enseñanza que preservan el sentido de las prácticas implicadas en procesos de lectura y escritura que coexisten con el texto escrito y las orientaciones en el aula para producirlo. Así la didáctica de la lengua ha ido transformándose con el tiempo, pero aún parece ser limitado su alcance, pues necesita apropiarse desde los cursos iniciales hasta el dominio especializado del discurso de la disciplina. A la par, que se requiere enseñar y aprender los textos propios de cada profesión ¿cómo lograrlo? La respuesta concluye con los nuevos escenarios que toca la AA y con el compromiso, intervención y actuación de los profesores frente a esta con el acompañamiento oportuno en las distintas tareas y momentos escriturales.

No obstante, son varios los enfoques teóricos propuestos por Carlino (2002, 2003, 2004, 2005, 2006), Van Dijk (1980, 1988, 2011), Cassany (1989, 1990, 1999a, 1999b, 1999c, 2006) para la enseñanza de la lectura y escritura en las disciplinas, mas con la introducción de nuevas ideas como las de Bazerman *et al* (2005) sobre escribir a través del currículum y las iniciativas en Australia de Chalmer & Fuller (1996) de enseñar escritura en contexto y con una alfabetización basada en la pedagogía de género con Halliday & Martin (1993), Martin & Rose (2008), Rose & Martin (2012) y las contribuciones de la lingüística sistémico funcional (en adelante LSF) de Halliday (1982), se ha ido ganando terreno.

Rojas (2017:33-34) manifiesta que la lectura y la escritura solo pueden ser adquiridas en un espacio académico de “confluencia de múltiples tareas destinadas a la reflexión del lenguaje, con el objeto de adquirir la autonomía necesaria”. En este sentido, coincidimos con la mirada de Rojas (2016: 195) sobre la pedagogía de género de Martin y Rose (2003, 2008) basada en la LSF, porque es “un mecanismo para mejorar el desempeño de los estudiantes a partir del conocimiento de la lengua en uso, y así, democratizar el saber”. En consecuencia, los aportes de la SFL a la AA, se evidencia con la pertinencia de un enfoque funcional encaminado a promover procesos de conciencia y reflexión lingüística para formar profesionales capaces de actuar eficientemente a través de la palabra escrita. Por consiguiente, al asumir que el lenguaje forma parte sustancial en la transmisión del saber científico, llevara a que los docentes en cualquier área no solo enseñan el saber disciplinar, sino que enseñan también un lenguaje especializado. En este sentido, la SFL favorece con una importante contribución de conocimientos que profundizan cómo es ese lenguaje de la disciplina y de qué forma pueden establecerse conexiones didácticas entre el saber científico y las estrategias de lectura y escritura que requieren los estudiantes universitarios, porque en las universidades se leen y escriben diversos textos con características particulares.

Ello, lleva a reflexionar en que la escritura en los contextos académicos es una tarea interdisciplinaria a lo largo de la curricula universitaria. En esto, Moyano (2010: 465) acierta en que se debe “promover el desarrollo de los estudiantes en el uso del lenguaje propio de ámbitos institucionales como la academia, la ciencia y los espacios de actuación profesional”. Moss *et al.* (2016), manifiestan que es importante concientizar a los estudiantes con respecto al uso del lenguaje en la escritura para construir conocimientos trabajando con diferentes tipos de textos, denominados géneros. Sin embargo, la gran interrogante que ha motivado esta investigación en los espacios académicos es ¿están incluidos los géneros científicos?, acaso ¿acercan a los jóvenes universitarios a leer y escribir textos científicos? Es posible que ya hayan tenido algún contacto a través de la lectura, pero en cuanto a la escritura eso está por verse.

2.3. Género, discurso y texto científico

El *discurso científico*, es definido por Pérez (2016: 47) como “una forma de comunicar las ciencias; aunque hay diversas ideas dispersas sobre las características, estructura y estrategias de producción del discurso científico”. Aunque no se trata de una propuesta acabada sobre ese tema, ello significa abordar el concepto de ciencia desde una perspectiva discursiva. Entonces, hablar del discurso de las disciplinas científicas es referirnos a una forma de comunicar las ciencias, pues se trata de un discurso científico que comúnmente se impone como una verdad absoluta al destinatario (espectador, lector). Se presenta como la

construcción textual que permite la comunicación de contenidos científicos, por medio de una lengua especializada en la que se caracterizan el léxico, la sintaxis y la configuración textual completa.

Además, es aquel que comunica contenidos que han pasado por el rigor del método, el motor de la ciencia. Tiene una responsabilidad para con su comunidad, porque siempre está la necesidad de producir conocimientos nuevos y hacerlos visibles en una comunidad científica especializada. Para Mirallas (2016) existe una multiplicidad de factores contextuales que tienen un impacto en los elementos que dan forma a la construcción de los saberes. Por otro lado, Moyano (2000:17) indica que la *comunicación científica* consiste en la circulación de un conjunto de textos que permiten difundir nuevos conocimientos de una disciplina. Y que esos contenidos son de diferentes tipos, de manera que no pueden ser adaptados a la misma estructura de un tipo de texto (Moyano, 2001).

Entonces, es evidente que estos textos científicos tienen unas particularidades, un estilo, una organización, una extensión y diferentes partes según el propósito comunicativo, cuyo destinatario es la comunidad científica, quienes encuentran una utilidad de la información contentiva en tales textos, entre ellas para: a) sus propias actividades, b) la construcción del conocimiento científico, c) acreditaciones y reconocimientos, d) financiación, y e) evaluar la información existente y/o sentar su propia posición.

Por ende, necesita enseñarse, porque en ellos hay un tipo de discurso. Según Parodi (2003) presentan una serie de rasgos distintivos que revelan adecuaciones a convenciones lingüísticas, retóricas y estilísticas propias de las tradiciones de una comunidad discursiva determinada, que se generan en situaciones comunicativas particulares (Halliday & Martin, 1993; Cabré, 2002; Ciapuscio & Kuguel, 2002; Ciapuscio, 1994, 2003) con orientación hacia una temática dentro de un contexto situacional en variedades de lengua especializadas (Schröder, 1991). Necesita aprenderse, pues existe una diversidad de tipologías de textos especializados si se les mira desde la perspectiva lingüística y los rasgos funcionales y situacionales. Textos científicos que se producen y circulan en contextos universitarios.

En consecuencia, este trabajo tiene como finalidad estudiar por los distintos planes de estudios, la sinopsis de cada curso, los programas de Competencia Comunicativa (en adelante CC) incluidos en los planes de estudios de las distintas ofertas académicas en la Universidad del Norte, para develar la presencia/ausencia de una pedagogía del género discursivo científico. Además, se hace una revisión profunda a las parcelaciones realizadas para el período 2018 10 por el Departamento de Español del Instituto de idiomas de la Uninorte.

3. METODOLOGÍA

Cuando se habla de una metodología de la investigación en el área de lingüística, se tienen que reconocer que se trata de una indagación comprensiva en la que acontecen unas operaciones, proceso y estrategias, entre otros (Reguera, 2008). Por ende, esta investigación se desarrolla bajo el enfoque cualitativo e interpretativa, pues desde esa mirada se busca comprender las realidades sociales. Además, para para Martínez (2006: 6) esta orientación “(...) valora en gran medida las vivencias que el ser humano ha tenido como producto de la

forma como percibe y vive esa realidad, tomando también en cuenta sus ideas, sentimientos y motivaciones”.

Por lo tanto, el diseño de investigación fue abierto y flexible, especialmente, centrada en diferencias. De esta manera, como investigadoras asumimos lo señalado por Taylor & Bogdan (1987: 20) en cuanto a la metodología cualitativa, pues ella, se refiere a los subjetivismos, al “proceso de interpretación de las palabras habladas o escritas (...) un modo de encarar el mundo o la realidad. Así, se trata de comprender a las diversas fuentes textuales dentro del marco de referencia de ellas mismas.

Por ello, aquí la hermenéutica (Gadamer, 1988; Martínez, 2000, 2006) será un ejercicio interpretativo, pues consideramos que es la vía expedita de abordaje de la investigación, en virtud de su condición multifacética, lo cual permitió, como herramienta de análisis, el carácter de rigurosidad necesario en los procesos de comprensión, interpretación y aplicación. Todo ello, nos llevó a reflexionar sobre la enseñanza de la escritura científica en algunos programas universitarios de lengua materna en Uninorte.

3.1. El corpus

Como este trabajo tiene el objetivo de develar la presencia/ausencia de una pedagogía del género discursivo científico en sus programas de lengua materna, el corpus quedó conformado por los distintos planes de estudios de las distintas ofertas académicas en la Universidad del Norte, los programas de Competencia Comunicativa I (CAS 3020) (en adelante CCI) y Competencia Comunicativa II (CAS 3030) (en adelante CCII) y la sinopsis de cada curso. También, se incluyeron las parcelaciones desarrolladas en el período 201810 por el Departamento de Español del Instituto de Idiomas en Uninorte.

3.2. El análisis

Este estudio cualitativo e interpretativo, se emplea el análisis del discurso a diversas fuentes textuales. De modo que pueda revelarse importantes hallazgos para comprender la relevancia de la enseñanza de la escritura de textos científicos en los espacios académicos, porque es urgente que los estudiantes de pre y postgrado y docentes aprendan acerca del discurso científico y su textualización en la universidad. Para ello, el procedimiento que se siguió fue el siguiente:

- Una vez que se tuvo acceso a las distintas fuentes textuales, se procedió a categorizarlas, para más tarde realizar una revisión muy general en una primera lectura.
- Luego, una segunda lectura más detallada, permitió encontrar los elementos de análisis que se registraron y modelaron en matrices.
- Finalmente, una tercera lectura más profunda y con detenimiento, facilitó el abordaje contractivo entre las diferentes fuentes, con el propósito de triangular los datos que se develaron durante el análisis.

4. DISCUSIÓN

Un análisis hermenéutico a las diferentes fuentes textuales, objeto de estudio, conllevan a los siguientes resultados:

- En casi todas las carreras o las ofertas académicas que se ofrecen en la Institución de Educación privada, la Universidad del Norte, ubicada en la ciudad de Barranquilla del Departamento Atlántico se incluyen las asignaturas CCI y CCII, salvo en las carreras de Diseño Industrial, Medicina y Derecho de distintas Escuelas, como se muestra a continuación en la Tabla 1.

Tabla 1. Asignatura de CC en las ofertas académicas

Oferta académica	Programas	
	CCI	CCII
ESCUELA DE ARQUITECTURA, URBANISMO Y DISEÑO		
Arquitectura	+	+
Diseño Gráfico	+	+
Diseño Industrial	-	-
CIENCIAS BÁSICAS		
Matemáticas	+	+
Geología	+	+
CIENCIAS DE LA SALUD		
Enfermería	+	+
Medicina	-	-
Odontología	+	+
DERECHO, CIENCIA POLITICA Y RELACIONES INTERNACIONALES		
Ciencia Política y Gobierno	+	+
Derecho	-	-
Relaciones Internacionales	+	+
INSTITUTO DE ESTUDIOS EN EDUCACIÓN		
Licenciatura en Pedagogía Infantil	+	+
ESCUELA DE NEGOCIOS		
Negocios Internacionales	+	+
Administración de Empresas	+	+
Contaduría Pública	+	+
HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES		
Comunicación Social y Periodismo	+	+
Economía	+	+
Filosofía y Humanidades	+	+
Psicología	+	+
INGENIERÍAS		
Ingeniería Civil	+	+
Ingeniería de Sistemas y Computación	+	+
Ingeniería Eléctrica	+	+
Ingeniería Electrónica	+	+
Ingeniería Industrial	+	+
Ingeniería Mecánica	+	+
MÚSICA		
Música	+	+

- Este hallazgo invita a reflexionar, porque si es trascendente la lectura y escritura en todas las disciplinas, ¿cómo no lo va a ser en especialidades como Diseño Industrial, Medicina y Derecho? Aunque desconocemos las razones de esta ausencia, sabemos que tanto en estas especialidades como en el resto de las carreras, esta IES realiza enormes esfuerzos para incluir a estudiantes y profesores en diferentes comunidades discursivas con el Centro de Escritura, el Círculo de

Escritura del CEDU, y muy específicamente, el Programa de Eficacia Comunicativa ECO del Departamento de Español en el Instituto de Idiomas, ya que está sustentado en una pedagogía de la enseñanza de la lectura y escritura basada en géneros (Rose & Martin, 2012), enmarcado en la Lingüística sistémico Funcional de Halliday (1982) junto a la teoría sociocultural del aprendizaje de Vygotsky (1962) y en un enfoque de formación de docentes basado en la reflexión de Zwozdiak-Myers (2012). Todo ello, porque entiende que las IES como productoras del conocimiento tienen la responsabilidad de enseñar a escribir en las ciencias y para las ciencias.

- Ahora bien, en las ofertas académicas en las que han sido incluidos los cursos de CCI y CCII, se puede localizar toda la información relacionada con ambas asignaturas, ya que se encuentra disponible para toda la comunidad en el portal web de la Universidad del Norte, específicamente, en oferta académica <https://www.uninorte.edu.co/carreras>. En el caso de CCI, es un curso que pertenece a la División: Instituto de Idiomas, Departamento: Español, Nombre de la asignatura: Competencia Comunicativa I, Código de la asignatura: CAS 3020, Nivel de la asignatura (Pregrado, Postgrado): Pregrado, Requisitos (Código y nombre de la asignatura): No tiene, Número de créditos de la asignatura: 3, No. de horas teóricas por semana: 3, No. de horas prácticas por semana: 0, Número de semanas: 16, Idioma de la asignatura (Español, Inglés, Alemán, francés, otros): Español, Modalidad de la asignatura (Presencial, Virtual, Híbrido, otros): Presencial. Para el caso de CCII, se trata de un curso que también pertenece a la División: Instituto de Idiomas, Departamento: Español, Nombre del curso: Competencia Comunicativa II, Código del curso: CAS3030, Nivel del curso: Pregrado, Requisitos (Código y nombre del curso): Competencia Comunicativa 1 (CAS3020), Número de créditos del curso: 3, No. de horas teóricas por semana: 3, No. de horas por semana de trabajo independiente del estudiante: 6, Número de semanas: 16, Idioma del curso (Español, Inglés, Alemán, francés, otros) Parcialmente en segunda lengua (Inglés, Alemán, Francés, otros): Español, Modalidad del curso (Presencial, Virtual, Parcialmente virtual, otros): Presencial.
- En virtud de lo anterior, se aprecia que en cada curso de CC se pretende desarrollar en el estudiante cierta competencia. Para el caso de CCI busca desarrollar en el estudiante la competencia lectora y escrita de textos académicos expositivos, así como tipos de textos usuales en el ambiente académico tales como resúmenes, mapas mentales y mapas conceptuales. Mientras que CCII busca desarrollar en el estudiante la competencia argumentativa mediante la lectura y escritura de textos académicos argumentativos. Para ello, este programa parte de una estructura base para la argumentación académica con el fin de que los estudiantes justifiquen una postura mediante el planteamiento de una tesis, y la elaboración y desarrollo de argumentos soportados con evidencias provenientes de fuentes académicas.
- Tal vez, por ello notamos que las asignaturas de CC en Uninorte constan de un conjunto de actividades teórico-prácticas, desde la perspectiva de la Pedagogía de Género, referidas al proceso de lectura y escritura, entendidas como destrezas básicas en el ámbito académico, profesional y personal del estudiante. Ello queda justificado cuando advertimos en la premisa de tratar de atender las dificultades y los problemas que presentan los estudiantes en el dominio de los discursos en las diferentes disciplinas mientras transitan por una carrera universitaria, porque

aprender en los saberes disciplinares es una cuestión de leer y escribir en contextos académicos. En la sinopsis de estas asignaturas (CCI y CCII) está reconocido que todo estudiante, todo profesional y todo ciudadano necesita tener acceso, seleccionar y manejar grandes volúmenes de información en documentos, libros y bases de datos para participar de forma productiva en la comunidad académica y profesional en la que se desempeñe. Para esto, es fundamental el desarrollo de la comprensión, interpretación, explicación y crítica de textos, así como la planeación, producción y revisión, de manera cohesiva, coherente y adecuada de los discursos escritos y orales que utilice en su vida familiar, académica, social y profesional. Además, no solo necesita leer comprensiva y críticamente, sino también comunicar por escrito sus reacciones y opiniones sobre esa forma particular de concebir el desarrollo de la sociedad.

- Otro hallazgo que conviene mencionar, corresponde a los objetivos y resultados de aprendizaje incluidos en la sinopsis de cada curso de CC, como se muestran en la Tabla 2 y Tabla 3.

Tabla 2. Objetivos y resultados en CCI

Contenido	Detalles del curso
OBJETIVOS	Este curso se orientará a que el estudiante: <ul style="list-style-type: none"> • Reconozca, analice e interprete textos que se produzcan y circulen en ambientes académicos. • Produzca textos orales y escritos propios de ambientes académicos.
RESULTADOS DE APRENDIZAJE	Al finalizar la asignatura, los estudiantes deben estar en capacidad de:

	<ul style="list-style-type: none"> • Emplear diversas estrategias de lectura para comprender los textos que lee. • Elaborar resúmenes y representaciones de la información leída. • Realizar presentaciones orales estructuradas de manera adecuada (introducción, desarrollo, conclusión), empleando herramientas audiovisuales. • Escribir textos expositivos teniendo en cuenta el contexto de situación y el propósito social.
--	--

Tabla 3. Objetivos y resultados en CCII

Contenido	Detalles del curso
OBJETIVOS	Esta asignatura se orientará a: <ul style="list-style-type: none"> Fortalecer la competencia argumentativa en lectura, oralidad y escritura para que los estudiantes puedan comprender y elaborar textos académicos argumentativos (tipo justificación).
RESULTADOS DE APRENDIZAJE	Al finalizar la asignatura, los estudiantes deben estar en capacidad de: <ul style="list-style-type: none"> Leer de manera comprensiva y crítica textos académicos. Identificar las fases etapas, fases, y rasgos del lenguaje que caracterizan a los textos argumentativos tipo justificación (opinión y académico argumentativo) Reconocer la intención y posturas que asumen los autores de los textos que lee. Producir (de forma oral y escrita) textos argumentativos tipo justificación en los que da a conocer su postura de manera clara, coherente, con un registro académico y con evidencias sustentadas desde otras fuentes (académicas, experiencias propias o de otros). Buscar e integrar información proveniente de diversas fuentes (libros, base de datos) que le permita profundizar en la construcción de sus argumentos o sobre el tema que indaga. Valorar la lectura, la escritura y la oralidad como medios eficaces para alcanzar las metas en su vida personal, académica y profesional en la actual sociedad del conocimiento.

- Observamos que con estos objetivos y resultados de aprendizaje, Uninorte es consciente de esta realidad. Para ello, exige y propone acciones pedagógicas orientadas a fortalecer en los estudiantes la lectura y producción de textos académicos y científicos. Aunque se reconoce la existencia de otras miradas como las de Carlino (2005, 2013) y Bazerman (2009) quienes proponen estos aprendizajes Entonces, con CCI y CCII percibimos que es muy valioso el trabajo de la edición de los textos elaborados por estudiantes al subrayar la importancia de los productos textuales en los espacios académicos con la inclusión de una pedagogía organizada con la deconstrucción del género, construcción de ejemplares genéricos y edición de las propias producciones; lo que nos llevó a revisar el contenido temático, como se muestra en la Tabla 4 y Tabla 5.

Tabla 4. Temas en el curso de CCI

Contenido	Detalles del curso
TEMAS	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de textos. • El texto expositivo. • Estrategias de lectura. • Elaboración de discursos orales. • Oralidad y escritura. • El lenguaje de los gestos. • Estructuración de un discurso oral. • Redacción de textos que se produzcan en el ámbito académico. • Estrategias de escritura • La revisión conceptual: planeación y redacción.

Tabla5. Temas en el curso de CCII

Contenido	Detalles del curso
TEMAS	<ul style="list-style-type: none"> • El texto de opinión: secciones, fases, elementos discursivos, valoraciones. • Escritura de textos de opinión: planeación, escritura conjunta, revisión conjunta. • Lectura de textos académicos (artículos de investigación). • Escritura de textos académicos argumentativos: estructura, lenguaje académico, citas y referencias, formato APA. • Comprensión de lectura: comprensión literal, inferencias, lectura crítica.

- Se aprecia que con estos contenidos, el estudiante es capaz de enfrentar la escritura de explicaciones, descripciones, procedimientos, argumentaciones, exposiciones, reacciones críticas, entre otros, atendiendo por supuesto a sus diferentes propósitos. Desde estos contenidos, posiblemente, los estudiantes se apropian de los aspectos teóricos y los colocan en la práctica con el desarrollo y consolidación de sus habilidades lingüísticas y discursivas para dominar claves como coherencia, cohesión, progresión temática, elementos de cohesión, nominalizaciones, uso de la voz, categorías a nivel gramatical, sintáctico y semántico, estructura y organización interna de los textos, ortografía, signos de puntuación, concordancia, acentuación, formalidad del escrito, adecuación del registro, pertinencia léxica, entre otros. Por eso, creemos que la escritura académica y la científica requiere del alumnado un análisis lingüístico discursivo y un trabajo riguroso. Con los cursos de CC se puede valorar una propuesta didáctica basada en la escritura, la lectura y la oralidad como proceso, en la que el alumno se introduce en ese proceso expresivo, ideando, produciendo, revisando y corrigiendo diversos borradores de los textos que circulan en los espacios académicos.
- Del mismo modo, se puede percibir que estos objetivos se alcanzan con las planeaciones de CCI y CCII que se desarrollaron durante el reciente período 201810 con una duración de 16 semanas. Allí, observamos que se hizo una organización de las actividades y evaluaciones siguiendo el plan Académico en Uninorte para principios del año 2018. Incluso, se trata de formas programadas disponibles en un catálogo virtual que disponen los profesores a través de la plataforma Blackboard, con la finalidad de dar a conocer a los estudiantes que están adscritos a los cursos cómo se ha organizado la asignatura, qué se va a dar en cada período, cuándo y cómo serán evaluados, como se muestra en la Tabla 6 y Tabla 7.

Tabla 6. Cortes y objetivos en CCI

Cortes	Objetivos	Semanas
CORTE 1 Leer para comprender	<ul style="list-style-type: none"> • Lee y comprende textos expositivos aplicando estrategias apropiadas al propósito de la lectura. • Identifica normas de citación y referenciación en los textos que produce. • Identifica fuentes bibliográficas académicas apropiadas y confiables en los textos que lee. 	1,2,3,4
CORTE 2 Leer para escribir en el ámbito académico	<ul style="list-style-type: none"> • Produce textos expositivos propios de ambientes académicos. • Respeta y reconoce la producción intelectual de los otros. • Utiliza normas de citación y referenciación en los textos que produce. • Utiliza fuentes bibliográficas académicas apropiadas y confiables en los textos que produce. 	6,7,8,9,10,11
CORTE 3 Oralidad en el ámbito académico	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar presentaciones orales expositivas académicas acerca de un tema, siguiendo un modelo de planeación y aplicando estrategias y 	12,13,14,15,16

Tabla 7. Cortes y objetivos en CCI

Cortes	Objetivos	Semanas
CORTE 1		
Introducción al texto académico argumentativo	<ul style="list-style-type: none"> • Concientiza y reconoce las características del texto argumentativo y los rasgos que lo hacen ser un texto académico. • Recuerda lo que implica escribir en un contexto académico. • Reflexiona sobre la audiencia a la que va dirigido el texto y el contexto social en el que este circula. • Reconoce la intención y posturas que asumen los autores de los textos. 	1,2,3,4
CORTE 2		
Escrita de textos argumentativos	<ul style="list-style-type: none"> • Modela la construcción de un Texto Argumentativo. • Reconoce la estructura y lenguaje académico. • Comprende que en todo texto académico se adecua a un formato siguiendo las normas APA para citar y referenciar. 	5,6,7,8,9,10,11
CORTE 3		
Comprensión de lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Valora la lectura y la escritura como medios eficaces para alcanzar las metas en su vida académica en la actual sociedad del conocimiento. • Selecciona, interpretar e integrar información proveniente de libros y artículos académicos en la escritura de textos argumentativos tipo justificación de corta extensión. 	12,13,14,15,16

- Se conoció, además, que en la plataforma tecnológica educativa antes mencionada, se disponen recursos y metodologías que acompañan a las actividades de aprendizaje y evaluación.
- Se observa que para favorecer el desarrollo del lenguaje en las diferentes disciplinas los cursos de CCI con lectura, escritura y oralidad y CCII se aplican importantes estrategias de aprendizajes, entre ellas: ejercicio escritural conjunto entre el docente y el grupo de estudiantes, momentos en pequeños grupos de pares de alumnos, y finalmente, el trabajo individual e independiente. Creemos que todas estas actividades suman las etapas de un proceso complejo y sistemático con el que se garantiza el logro de la autonomía de los estudiantes, una vez dominado el género. En este sentido, coincidimos con Moyano (2013: 113) en que todo esto “permite aumentar gradualmente las habilidades en el manejo del tipo de lenguaje de cada disciplina o campo”; del mismo modo, que los contenidos disciplinares y los distintos géneros textuales.

5. CONCLUSIONES

Al profundizar con nuestras lecturas lo que revelan las distintas fuentes textuales, encontramos que:

- La perspectiva teórica Pedagogía de Género (Rose & Martin, 2012) basada en la Lingüística Sistémico Funcional de Halliday (1982) para la enseñanza de la lectura, escritura y oralidad en los cursos de CCI y CCII puede favorecer el desarrollo del lenguaje en las diferentes disciplinas; por lo que se deja abierta esta ventana, con la finalidad de ampliar este estudio.
- En las asignaturas de CC, se aborda la deconstrucción, construcción conjunta y construcción independiente de la familia de géneros que forman parte de las secuencias textuales que moldean al discurso científico. Por otro lado, los estudiantes tienen contactos con textos científicos al leer para aprender, para escribir y para investigar, porque forman parte de los textos que se leen en la universidad.
- Se devela la presencia escasa de una pedagogía del género discursivo científico. Peor aún, el don de la universalidad de la escritura, hace que la comunidad hable de la importancia de ésta en la academia, sobre todo en la investigación, aunque en la práctica no hay acciones concretas. Y no basta con generar estrategias, es necesario que estas estén articuladas con investigaciones que describan y comprendan los textos que se escriben en las universidades, ya que no es posible concebir políticas de algo que no se conoce o que supone conocerse, especialmente, si pretendemos socializar el conocimiento, con artículos científicos en revistas científicas especializadas e indexadas, impresas o electrónicas, al escribir una propuesta de investigación, un resumen o *abstract*, entre otros. Por ende, invitamos a reflexionar sobre la enseñanza del género discursivo científico y su textualización.

Estas reflexiones nos ilustran que debemos construir una nueva manera de comprender la formación de los estudiantes en escritura científica. Igualmente, llevan a exhortar la responsabilidad por instaurar en la universidad la cultura de la alfabetización académica en todas las cátedras desde los postulados de la lingüística sistémica funcional y su derivada pedagogía de género, para utilizarla como base epistemológica en la formación escritores de textos científicos.

6. AGRADECIMIENTOS

Agradecemos al Departamento de Español del Instituto de Idiomas en la Universidad del Norte, localizada en la ciudad de Barranquilla, por el apoyo y la colaboración en el desarrollo de esta investigación.

Referencias bibliográficas

Bazerman, Charles; Joseph Little; Lisa Bethel; Teri Chavkin; Danielle Fouquette & Janet Garufis. 2005. *Reference guide to writing across the curriculum*. West Lafayette: Parlor Press.

Bazerman, Charles. 2009. Genre and Cognitive Development: Beyond Writing to Learn en Charles Bazerman, Adair Bonini, & Débora Figueiredo (eds.), *Genre in a Changing World. Perspectives on Writing* (pp. 279-294), Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press.

Camps, Ana. 1990. Modelos del proceso de redacción: implicaciones para la enseñanza. *Revista Infancia y aprendizaje* 49: 3-19.

- Carlino, Paula. 2002. Enseñar a escribir en todas las materias: cómo hacerlo en la universidad. Ponencia presentada ante el *Simposio Internacional Lectura y escritura: nuevos desafíos*. Facultad de Educación Elemental y Especial, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.
- Carlino, Paula. 2003. Alfabetización Académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere* 6, 20: 409-420.
- Carlino, Paula. 2004. El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*. 8, 26: 321-327.
- Carlino, Paula. 2005. *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, Paula. 2006. *La escritura en la investigación, en Documentos de Trabajo*. Buenos Aires: Victoria.
- Carlino, Paula. 2013. Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 18, 57: 355-381.
- Cassany, Daniel. 1989. *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, Daniel. 1990. Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación* 6: 63-80.
- Cassany, Daniel. 1999a. *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, Daniel. 1999b. *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, Daniel. 1999c. Puntuación: Investigaciones, concepciones y didáctica. *Letras* 58: 21-53.
- Cassany, Daniel. 2006. *Taller de textos: Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, Daniel & Oscar Morales. 2008. Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memorialia* http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/16457/1/leer_universidad.pdf (17 de abril de 2018).
- Chalmers, Denise y Fuller, Richard. 1996. *Teaching for learning at university*, Londres: Kogan Page.
- Clapham, Ph. 2005. Publish or perish. *BioScience* 55, 5: 390-391.
- Ciaspuccio, Giomar & Kuguel, Inés. 2002. Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados. En Joaquín García & María Teresa Fuentes (Eds.), *Texto, terminología y traducción*, 37-74. Barcelona: Almar.
- Ciapuscio, Giomar. 1994. *Tipos textuales*. Buenos Aires: Eudeba.
- Ciapuscio, Giomar. 2003. *Textos especializados y terminología*. Barcelona: IULA.
- Cisneros, Mirella & Muñoz, Clarena. 2014. *Tras las huellas de las investigaciones sobre lectura y escritura en la universidad*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- De Caso, Ana & Jesús García. 2006. Evolución de los modelos de escritura. *International Journal of Developmental and Educational Psychology* 2, 1: 523-532.

De Castro, Diana & Rosa Niño. 2014. Tendencias sobre las prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana: el punto de vista de los estudiantes. *Revista Diversitas -Perspectivas en Psicología* 10, 1: 71-85.

Eslava, Javier & Oscar Gómez. 2013. La escritura científica, un aspecto olvidado de la formación profesional. *Revista Colombiana de Anestesiología* 41, 2: 79-81.

Flower, Linda & John Hayes. 1981. A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 4: 365-387.

Fundación Universidad del Norte. 2018. Visión y misión. <https://www.uninorte.edu.co/web/sobre-nosotros/mision-vision> (11 de febrero de 2018).

Gadamer, Hans-Georg. 1988. *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.

Gordillo, Adriana. 2017. La escritura científica: una revisión temática. *Signo y Pensamiento* 36, 71: 54-66.

Moss, Gillian; Teresa Benítez & Jorge Mizuno (eds.). 2016. *Textos que se leen en la universidad. Una mirada desde los géneros discursivos en la Universidad del Norte*. Barranquilla: Universidad del Norte.

Halliday, Michael. 1982. *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.

Halliday, Michael & Jim Martin. 1993. *Writing science: Literacy and discursive power*. Pittsburgh: University Press.

Martin, Jim & David Rose. 2003. *Working with discourse. Meaning beyond the clause*. London: Continuum.

Martin, Jim & David Rose. 2008. *Genre relations. Mapping culture*. London: Equinox.

Martínez, Miguel. 2000. *La investigación cualitativa etnográfica: manual teórico-práctico*. México: Trillas.

Martínez, Miguel. 2002. Hermenéutica y Análisis del Discurso como método de investigación social. *Revista Paradigma* 23, 1: 9-30.

Martínez, Miguel. 2006. Validez y Confiabilidad en la Metodología Cualitativa. *Revista Paradigma* 27, 2: 7-33.

Ministerio de Educación Nacional. Las instituciones de educación superior. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-217744.html> (19 de febrero de 2018).

Mirallas, Carolina. 2016. Aportes de la pedagogía de género a la escritura científica: estudio de caso en inglés lengua extranjera. *Revista Interdisciplinaria de Formación Docente* 3: 161-180.

Molano, Ligni & López, Gladys. 2007. Concepciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en la Universidad ICESI. *Lenguaje. Revista de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle* 35, 1: 119-146.

Montenegro, Luis. 2015. Realidad y actualidad de la escritura científica. *Revista UNIMAR* 33, 1: 11-12.

Moyano, Estela. 2000. *Comunicar ciencia: El artículo científico y las comunicaciones a congresos*. Buenos Aires: Universidad nacional de Lomas de Zamora.

Moyano, Estela. 2001. Una clasificación de géneros científicos. Ponencia presentada en el XIX Congreso AESLA, España.

Moyano, Estela. 2010. Escritura académica a lo largo de la carrera: Un programa institucional. *Revista Signos* 43, 74: 465-488.

Moyano, Estela. 2013. Una didáctica de las ciencias basada en los géneros textuales: acceso a las disciplinas a través de la apropiación de su discurso. En Estela Moyano (Coord.), *Aprender ciencia y humanidades: una cuestión de lectura y escritura. Aportes para la construcción de un programa de inclusión social a través de la educación lingüística*, 100-155. Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Ortiz, Elsa. 2015. La escritura académica en el contexto universitario (Pregrado). *Zona Próxima* 22: 1-16.

Pérez, Adriana. 2016. *Claves teórico-críticas para una pedagogía de la escritura científica en el contexto universitario*. Tesis presentada como requisito al grado de Doctora en ciencias de la Educación. Caracas: Universidad Latinoamericana y del Caribe.

Pérez, Adriana. 2009. La deixis personal y otros recursos lingüísticos como marcas de la personalización y despersonalización en artículos científicos publicados en revistas contenidas en el Registro de Publicaciones Científicas y Tecnológicas del FONACIT, AÑO 2007. Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al título de Magíster Scientiarum en Educación Mención Enseñanza del Castellano. Universidad de Oriente, Venezuela.

Pérez, Mauricio & Gloria Rincón (Coord.). 2013. *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Prior, Paula & Rebecca Bilbro. 2011. Academic enculturation: developing literate practices and disciplinary identities, en Monserrat Castelló & Christiane Donahue (eds.), *University writing: Selves and texts in academic societies. Studies in Writing* 24, 19-31. Londres: Emerald.

Reguera, Alejandra. 2008. *Metodología de la investigación lingüística: Prácticas de escritura*. Argentina: Brujas.

Rohman, Gordon. 1965. Pre-Writing: The stage of Discovery in the Writing Process. *College Composition and Communication* 16, 2: 106-112.

Rohman, Gordon & Albert Wlecke. 1964. Pre-writing. The construction and application of models for concept formation in writing. Office of Education. Cooperative Research Project, 2.174.

Rose, David & Jim Martin. 2012. *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy of the Sydney School*. London: Equinox.

Scardamalia, M. & C. Bereiter. 1992. Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita, *Revista Infancia y Aprendizaje* 58: 43-64.

Schröder, Hartmut. 1991. *Subject-oriented Texts. Languages for Special Purposes and Text Theory*. Berlín-New York: Walter de Gruyter.

Serrano, Stella. 2010. Escritura académica en la universidad de los andes: reflexiones sobre las prácticas en desarrollo. *Legenda* 11: 78-97.

Shih, May. 1986. Content-Based Approaches to Teaching Academic Writing. *TESOL Quarterly*, 20, 4: 617-48.

Taylor, Steven & Bogdan, Roger. 1987. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

Uribe, Graciela & Zahyra Camargo. 2011. Prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación* 3, 6: 317-341.

Van Dijk, Teun. 1980. *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra.

Van Dijk, Teun. 1988. *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.

Van Dijk, Teun. 2011. *Sociedad y discurso*. Barcelona: Gedisa.

Vygotsky, Lev. 1962. *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Zambrano, Jusmeidy. 2011. ¿Es necesario enseñar el discurso científico en la universidad? *Legenda* 15, 13: 220-253.

Zwozdiak-Myers, Paula. 2012. *The Teacher's Reflective Practice Handbook: Becoming an Extended Professional through Capturing Evidence-Informed Practice*. New York: Routledge