

Prácticas letradas vinculadas a la producción escrita de artículos científicos en profesores universitarios

Literate practices linked to the written production of scientific articles in university professors

Joel Oswaldo Vielma Rondón
Universidad de Los Andes. Venezuela
<https://orcid.org/0000-0001-8906-8930>
joelvielma.15@gmail.com

Emilia Márquez Montes
Universidad de Los Andes. Venezuela
<https://orcid.org/0000-0002-5386-1643>
emipau1512@gmail.com

Recibido. 18 de septiembre de 2025

Aceptado. 12 de noviembre de 2025

URL: <https://relaticpanama.org/journals/index.php/dialogoseducativos/article/view/86>

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17693089>

Resumen

Esta investigación se enfocó en la interpretación de los procesos de producción escrita de artículos científicos en un grupo de profesores universitarios. El trabajo se concibió desde el paradigma interpretativo como un estudio cualitativo, adoptando un diseño de estudio de casos. Los informantes clave fueron nueve (09) profesores pertenecientes a la Universidad de Los Andes, Venezuela. Se incorporaron como instrumentos un cuestionario, un relato autobiográfico y una guía de entrevista; para arribar a su procesamiento se efectuó un análisis manual de contenido, entretejiendo categorías y

subcategorías. Además, se llevó a cabo un proceso de triangulación como un modo de validar los datos recolectados y como soporte para una comprensión profunda y rigurosa del fenómeno estudiado. Los hallazgos en torno a los procesos de producción escrita develaron que los informantes siguen un esquema de trabajo que se corresponde, con algunas variaciones, con las fases de planificación, textualización y revisión. Así, los profesores activan estrategias y recursos distintivos, procedentes de sus experiencias particulares. A pesar de estos contrastes, también fue posible encontrar semejanzas en muchos de los procedimientos emprendidos por ellos. La integración de los hallazgos permitió establecer relaciones con las voces autorizadas que se convocaron en esta investigación y determinar valiosas implicaciones prácticas y pedagógicas que son consideradas aportes del estudio. Al dirigir la mirada hacia las prácticas de literacidad académica de los profesores universitarios como escritores de textos divulgativos, fue posible comprenderlos desde un enfoque contextualizado que los visibiliza más allá de su evidente responsabilidad como formadores de nuevos profesionales.

Palabras clave: Escritura, estrategias, literacidad, redacción de textos.

Abstract

This research focused on the interpretation of the processes involved in the written production of scientific articles by a group of university professors. The work was conceived from the interpretive paradigm as a qualitative study, adopting a case study design. The key informants were nine (09) professors belonging to the University of Los Andes, Venezuela. A questionnaire, an autobiographical account, and an interview guide were incorporated as instruments; to process the data, a manual content analysis was performed, interweaving categories and subcategories. In addition, a triangulation process was carried out as a way to validate the data collected and as support for a deep and rigorous understanding of the phenomenon studied. The findings regarding the processes of written production revealed that the informants follow a work scheme that corresponds, with some variations, to the phases of planning, textualization, and revision. Thus, teachers

activate distinctive strategies and resources drawn from their particular experiences. Despite these contrasts, it was also possible to find similarities in many of the procedures they undertook. The integration of the findings made it possible to establish relationships with the authoritative voices that were convened in this research and to determine valuable practical and pedagogical implications that are considered contributions of the study. By looking at the academic literacy practices of university professors as writers of informative texts, it was possible to understand them from a contextualized approach that makes them visible beyond their obvious responsibility as trainers of new professionals.

Keywords: Writing, strategies, literacy, text writing.

Introducción

La escritura puede entenderse como un proceso sociocognitivo que involucra variadas funciones y propósitos comunicativos, desde la multiplicidad de prácticas sociales que atraviesan la vida del ser humano. Además, es una actividad lingüística específica que responde a las necesidades de interacción presentes en cada contexto. Aunque la escuela primaria inserta al ser humano en el uso del código escrito, encuadrado en una perspectiva de alfabetización funcional, es preciso recordar que este es un aprendizaje que se construye y se recrea a lo largo de toda su existencia.

Sin embargo, prevalece en el imaginario colectivo la concepción de la lectura y la escritura como habilidades mecánicas, consolidadas en los primeros años de escolaridad, circunscritas al conocimiento del sistema alfabético, de las normas ortográficas y gramaticales, así como al procesamiento literal de lo leído (Barrios, 2018). Tal consideración arroja a la educación media y universitaria, dado que los profesores que enseñan disciplinas distintas al Lenguaje tienden a considerarlo como un saber periférico en el ámbito de la enseñanza (Carlino et al., 2013). En correspondencia con esa visión instrumental de la lengua escrita, es lógico pensar que quien participa de la educación formal puede producir y comprender textos variados con cierta facilidad.

Esta presunción en cuanto a los actos de lectura y escritura, representados como capacidades exógenas, contrasta con las demandas del campo laboral de los egresados a nivel universitario, pues la formación académica recibida no siempre asegura el aprendizaje de las prácticas discursivas que fomentan un buen desempeño profesional. Los profesores universitarios no son ajenos a estas realidades, dado que también vivencian procesos de inserción y participación en las prácticas discursivas propias de sus comunidades disciplinares, enfrentándose a nuevos retos y desafíos.

Lo natural en este contexto educativo es que ellos traten los contenidos de las disciplinas por medio de la lectura y la escritura de textos profesionales y académicos (Moyano, 2018). Así, su cotidianidad laboral está colmada de prácticas de lectura y escritura que responden a ámbitos y destinatarios reales, en consonancia con las exigencias de sus disciplinas (Adoumieh y Díaz, 2022). Es decir, que los profesores no se dedican únicamente a requerir escritos de parte de sus estudiantes, sino que también los deben elaborar, pues esta actividad le aporta significado y relevancia a su papel como integrantes de una comunidad académica.

Es por esta razón que se estima como esencial que en las universidades se empiece a reflexionar sobre las prácticas letradas de sus profesores. Barton y Hamilton (1998), dos de los precursores de los Nuevos Estudios de Literacidad -NEL- (en inglés: New Literacy Studies -NLS-), conciben a dichas prácticas como “el enlace entre las actividades de lectura y escritura, y las estructuras sociales en las cuales se encuentran imbricadas y a las cuales ayudan a delinear” (p. 112). Por ello, su activación dentro del espacio académico institucional sirve para conseguir un hibridaje necesario entre los actos de leer y escribir, en aras de mantener y expandir la difusión de nuevos conocimientos en las redes de divulgación destinadas para estos propósitos.

En tal sentido, es urgente dar apertura a procesos de investigación que exploren esas realidades, dado que las experiencias escriturarias de los profesores universitarios están signadas por factores capaces de potenciar o debilitar su porvenir en este campo.

Así, se van generando tensiones entre las actividades que entrelazan los procesos de reflexión e investigación con la lectura y la escritura. Lastimosamente, estas cuestiones aún no se posicionan como un tema central en la investigación, mucho menos si se interpretan a la luz de la especificidad discursiva de géneros que frecuentemente escriben los profesores universitarios, tal es el caso del artículo científico (Jiménez, 2017).

Pese a la vasta investigación en torno a la lectura, escritura y alfabetización académicas (Aguirre y Negri, 2010; Bañales et al., 2015; Chois et al., 2020; Navarro y Montes, 2021), son escasos los estudios que se ocupan de los profesores. En otras palabras, hasta ahora existen pocas investigaciones que indaguen sobre los procedimientos que estos ejecutan cuando deben escribir géneros académicos y de investigación (Gordillo, 2019; Bueno et al., 2024).

Al respecto, es conveniente destacar que, en general, la composición de escritos académicos convoca procesos y subprocesos que se han identificado, según las preferencias de sus autores, como etapas o fases. El Grupo DIDACTEXT (2015) propone seis fases flexibles y recursivas. La primera de ellas es la fase de acceso al conocimiento referida a la activación de estrategias cognitivas y metacognitivas para conocer el género discursivo, leer y analizar modelos textuales, buscar e integrar información. La segunda fase es la planificación en la que se fija el propósito, el tipo de texto y la audiencia; acá se selecciona la información a utilizar y se esquematiza, además, se define el modelo textual pertinente. La tercera fase es la de redacción que envuelve la producción del género discursivo en un primer borrador. Esta fase se ve influenciada por las normas de textualidad y da paso a la elaboración progresiva de frases, oraciones y párrafos, que tienen como referente el plan previsto.

La cuarta fase es la revisión, que se incorpora para detectar las incongruencias entre el texto que está naciendo y aquel que se planificó, por lo que atiende de manera paralela la superficie y el contenido profundo, durante el proceso, y al final de este. La quinta fase es la edición en la que se monitorea la presentación visual del escrito, la

articulación de figuras, tablas y texto, así como la formalidad exigida por la instancia donde será consignado. Finalmente, la sexta fase es la presentación oral, esta es una actividad habitual en los contextos académicos, cristalizada a través de exposiciones, seminarios, foros, congresos, entre otros eventos.

Escribir textos académicos desde esta visión procesual y dinámica es una labor exigente que influye en el desarrollo intelectual de los profesores universitarios. Esto es posible, ya que la escritura pone en relación su experiencia personal y sus conocimientos con múltiples actividades: indagación en contextos reales, revisión y arqueo de información, comparación, contraste y análisis de constructos teóricos (en constante vinculación con posibles resultados) para alcanzar la configuración discursiva de un producto académico serio y riguroso. Solo así podrán hacer perceptible la toma de postura frente al objeto de estudio examinado, dicho de otro modo, es mediante la lengua escrita que podrán fijar y comunicar su voz autoral.

Como ya fue explicado en párrafos anteriores, a nivel internacional la escritura académica y sus implicaciones en la práctica docente han sido estudiadas con amplitud. En el ámbito venezolano, también se les ha concedido un espacio importante dentro de la investigación. Así, se destacan los aportes de Aguirre (2008), Serrano (2010), Duque et al. (2012) y Ceballos (2019). Estas indagaciones procuran el análisis de las debilidades que exhiben los estudiantes cuando afrontan situaciones de escritura que demandan competencias comunicativas y habilidades cognitivo-lingüísticas tales como argumentar, exponer, explicar, describir y justificar. Además, ofrecen secuencias didácticas y propuestas pedagógicas como alternativas de solución mediante la intervención educativa.

Si bien es posible ubicar investigaciones nacionales acerca de la productividad científica de las revistas (Mercado et al., 2023), en relación con el análisis del discurso de los académicos en artículos científicos (Mostacero, 2004) y las convenciones del artículo como macrogénero y los subgéneros que se adhieren a él (Bolívar y Bolet, 2014), se aprecia una marcada tendencia a visitar los productos ya publicados. De esta forma, no

es posible observar estudios que discutan, específicamente, las prácticas letradas que los profesores universitarios despliegan cuando producen artículos científicos como una tarea exigida para consolidar su agencia como académicos e investigadores.

Como la mayoría de universidades de Latinoamérica y el mundo, la Universidad de Los Andes, ubicada en la ciudad de Mérida, Venezuela (con representación en núcleos y extensiones en gran parte de la región andina, y en otros estados del país), tiene un sistema de promoción y ascenso en la carrera docente profundamente vinculado a las actividades de investigación y publicación, regido por el Estatuto del Personal Docente y de Investigación (EPDI, 1990). Es decir, que la actividad profesoral no consiste solo en dictar clases, cumplir labores de extensión o desempeñar cargos administrativos, pues es vital escribir textos académicos para su posterior difusión en entes que ofrezcan el respaldo científico e institucional.

En consecuencia, los profesores, al menos aquellos que se inician en su recorrido laboral dentro la universidad, deben amoldarse a la complejidad que reviste la producción de artículos científicos, sin contar con espacios de diálogo y reflexión sobre sus dilaciones, temores, dudas, expectativas y modos individuales de actuar, con poca experiencia o sin la pericia de un tutor. Podría decirse que asumen el reto personal en soledad u orfandad académica. En el devenir de estas dinámicas se entrecruzan momentos y situaciones alrededor de sus prácticas letradas, cuyas peculiaridades se desconocen por completo. A partir de esta problemática se plantea la siguiente interrogante: ¿Qué prácticas letradas lleva a cabo un grupo de profesores universitarios durante el proceso de producción escrita de artículos científicos?

Al abordar el vacío de conocimiento existente en cuanto a esas prácticas se generan nuevas posibilidades para la investigación educativa. Al mismo tiempo, se ayuda a desmitificar a los académicos, quienes comúnmente son percibidos como poseedores de habilidades excepcionales para la escritura (Jiménez, 2023). De hecho, el reconocimiento como escritores académicos es el producto de un laborioso tránsito

profesional, ya que hay que inscribir el discurso en coordenadas textuales y disciplinares específicas, provenientes de las comunidades científicas y sus espacios de comunicación. Esto conduce a manifestar que los profesores solo pueden consolidarse dentro de ese rol si se comprometen con la vivencia de las prácticas letradas de géneros de investigación asumidas como tareas habituales, con posibilidades de disfrute y expansión, dentro y fuera de sus instituciones.

Para finalizar esta sección, es importante mencionar que el reporte de investigación desplegado en este artículo expone algunos de los resultados de un estudio más amplio enfocado en la construcción de una aproximación teórica sobre las prácticas letradas de un grupo de profesores universitarios durante la producción de sus artículos científicos. Concretamente, el objetivo del presente trabajo consiste en interpretar los procesos de producción escrita del precitado género discursivo en esos mismos profesores, en función de su adherencia al ámbito institucional antes descrito.

Materiales y Métodos

En atención a la naturaleza cualitativa, abierta y reflexiva del trabajo realizado, se determinó que el paradigma de investigación indicado para el estudio era el interpretativo. García (2003) explicita que quienes adoptan el paradigma interpretativo “se centran en la descripción y comprensión de los comportamientos individuales de los sujetos, desde un análisis de la realidad contemplada en su totalidad (visión holística), matizada por la visión personal de los individuos implicados” (p. 39). El marco interpretativo hizo posible un abordaje amplio de las prácticas letradas de los profesores. Se favoreció de este modo el hecho de poder acercarse a su visión como autores de sus artículos científicos e integrantes de una comunidad académica específica.

Desde el inicio de la revisión de la literatura se valoró la pluralidad que arropa a las prácticas letradas individuales y se avizoró la posibilidad de que estas adoptaran formas

particulares de desarrollo, lo cual condujo a vislumbrar al Estudio de Casos como un camino metodológico apropiado. Este diseño sirve para estudiar a un grupo de personas, una institución social, comunidad o individuo con el objetivo de comprender su ciclo vital, los elementos que originan cambios y todo lo relativo al caso elegido (Hurtado y Toro, 2005). Así, se pudo interpretar a cada profesor como un caso para avanzar luego hacia la puesta en común de los significados que trazaron un universo socialmente compartido. Para acceder a los informantes y consignar los instrumentos se siguieron las fases sugeridas por Coller (2005) en los estudios de casos: selección, acceso a los informantes, recopilación de información y análisis. En lo sucesivo se describen estas fases en atención al contexto específico de la investigación.

Fase 1- Selección: se vinculó de manera preliminar a un grupo de veinte (20) profesores de la Universidad de Los Andes. Estos académicos suscribieron el consentimiento informado y facilitaron información relacionada con el problema en estudio a través de un cuestionario mixto. Esta primera actividad permitió hacer una selección intencional y deliberada de los nueve (09) casos que cumplían con los tres criterios de selección preestablecidos: A) Ser profesores ordinarios y estar ubicados en las dos primeras categorías del sistema de clasificación docente, es decir, ser profesores Instructores o Asistentes; B) Que los profesores se estuvieran iniciando en la publicación de artículos científicos, y C) Tener un proyecto de escritura de artículo científico en pleno desarrollo.

Fase 2- Acceso a las informaciones: una vez establecido el contacto inicial y cumplida la primera entrega por parte de los profesores, se dialogó de forma más detallada acerca del trabajo y sus objetivos con aquellos académicos que fueron finalmente seleccionados como los casos en estudio. Además, se establecieron los acuerdos para la aplicación de dos instrumentos adicionales.

Fase 3- Recopilación de información: como ya se había adelantado la técnica de la encuesta, se procedió de forma a incorporar dos técnicas más: la autobiografía y la

entrevista no estructurada, encauzándolas mediante un relato autobiográfico y una guía de entrevista como sus respectivos instrumentos.

Fase 4- Análisis: después de reunir todos los insumos se procedió al análisis manual del contenido, ya que la riqueza y amplitud de la información ameritaban de una revisión detallada y cuidadosa. Se llevó a cabo un examen continuo de los materiales, así como su organización y reducción, estableciendo categorías y subcategorías que, conjuntadas, posibilitaron el análisis de los resultados. El tratamiento de la información siguió el orden fijado para los casos, tratándolos a través de un análisis descriptivo-interpretativo (Gutiérrez, 2015) que discurrió según la aplicación sucesiva de cada instrumento. Además, se incorporó la técnica de la triangulación con el objetivo de acrecentar la certidumbre interpretativa de los datos obtenidos (Vargas, 2011), es decir, de verificar su solidez y consistencia interna.

Para arribar a la interpretación de los procesos de producción escrita de artículos científicos en los profesores universitarios implicados, se estableció la categoría: "Prácticas letradas asociadas a la escritura de artículos científicos", acá se entrelazaron los actos de lectura y escritura activados de manera interdependiente en el proceso de redacción de ese género discursivo. De esta categoría, se derivaron tres subcategorías más específicas.

La primera subcategoría fue: "Planificación del proceso de escritura", esta concentró todas las acciones y procedimientos convocados durante la etapa de preparación del manuscrito, habiendo clarificado con antelación el problema, los objetivos y la metodología a seguir. La segunda quedó enunciada como: "Producción textual articulada", remitiendo a la fase de redacción, con base en la información y recursos con los cuales ya contaban los escritores, y aquellos que incorporaron en el proceso. Por último, se estableció la subcategoría "Revisión y monitoreo del proceso de escritura", acá se incluyeron todas las actividades efectuadas por los profesores en aras de poder detectar los desajustes en el texto, tanto en la superficie como en su estructura profunda,

durante el proceso o al final de la escritura, emprendiendo las acciones necesarias para enmendarlos.

Para proteger el anonimato de los informantes se crearon nombres ficticios al identificar los casos y se enumeraron tal y como se detalla en la siguiente tabla:

Tabla N° 1

Informantes clave considerados como casos

N° DEL CASO	NOMBRE FICTICIO	FACULTAD/ NÚCLEO DE PROCEDENCIA	CATEGORÍA	AÑO DE INGRESO A LA UNIVERSIDAD
01	Marcelo	Facultad de Ingeniería	Instructor	2022
02	Luisa	Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez (Táchira)	Instructor	2022
03	Amelia	Facultad de Ciencias Económicas y Sociales	Asistente	2016
04	Susana	Facultad de Medicina	Asistente	2016
05	Pablo	Facultad de Arte	Asistente	2014
06	Estefanía	Facultad de Humanidades y Educación	Asistente	2017
07	Minerva	Facultad de Humanidades y Educación	Asistente	2015
08	Natalia	Facultad de Humanidades y Educación	Asistente	2019
09	Elena	Facultad de Humanidades y Educación	Asistente	2019

Fuente: Datos de ingreso, categoría y adscripción suministrados por los informantes.

Por razones de espacio, solo se exponen en la próxima sección del artículo dos de los casos analizados que, a juicio de los investigadores, son representativos del problema abordado. Se escogieron los casos identificados con los seudónimos de Amelia (caso 03) y Minerva (caso 07). La experiencia de estas profesoras le permitirá a los lectores adentrarse en las prácticas letradas que ellas desarrollaron en torno al género artículo científico, para comprenderlas y contrastarlas con su propio camino escritural.

Resultados

Presentación del Caso N° 03

Descripción: Amelia es Licenciada en Administración y Magíster en Gerencia. Ingresó como docente a la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales en el año 2016 y tiene la categoría de Asistente. Cursa estudios doctorales en la misma facultad, donde además forma parte de un grupo de investigación. En su trayectoria académica ha logrado publicar cuatro (04) artículos científicos: tres (03) en revistas nacionales y uno (01) en una revista internacional.

Para el momento de la recolección de la información tenía un proyecto de artículo en desarrollo, configurado como uno de los requerimientos de su formación doctoral.

Categoría: “Prácticas letradas asociadas a la escritura de artículos científicos”

Tabla N° 2

Subcategoría: “Planificación del proceso de escritura”

INSTRUMENTOS		
CUESTIONARIO	RELATO AUTOBIOGRÁFICO	ENTREVISTA
“En primer lugar, llevo a cabo una revisión minuciosa de la literatura disponible (artículos, ensayos, libros), lo que me permite situar mi investigación dentro de un marco teórico pertinente y actualizado”.	“El primer paso fue definir con precisión la pregunta de investigación, sobre el tema que me interesa y hacer un esquema claro de las secciones del artículo”.	“Mi planificación es el producto de haber pensado en un objetivo y ensamblar el esquema a ese mismo objetivo. Yo puntalicé todos los pasos a seguir para cumplirlo, y la revisión bibliográfica me sirvió para guiarme desde el momento en el que comencé”.

Interpretación: Mediante las tres fuentes de datos se apreció la subcategoría, sus matices y congruencia, dado que la informante describió procedimientos que se ensamblaron armónicamente en la fase de planificación. En este sentido, tanto en el cuestionario como en la entrevista, enfatizó el acopio de información, seleccionando

aquella que se ajustara a las necesidades del tema involucrado. No obstante, en el relato autobiográfico Amelia expresó que el primer paso consistió en definir el problema y formular la pregunta de investigación; en función de este esclarecimiento metodológico es que ella procedió a realizar el esquema que pincelaba un esbozo de las secciones que debían concurrir al interior de su artículo. Finalmente, fue en la entrevista donde la profesora comentó que su proceso de escritura respondió a la fijación de un objetivo que se entramó con el plan de trabajo y sirvió como marco orientador de la actividad lingüístico-discursiva iniciada.

Tabla N° 3

Subcategoría: "Producción textual articulada"

INSTRUMENTOS		
CUESTIONARIO	RELATO AUTOBIOGRÁFICO	ENTREVISTA
"Durante el proceso de redacción, aplico estrategias de organización textual que favorecen la coherencia en los argumentos, como el uso de citas y referencias en formatos estandarizados".	"Mi enfoque me permitió progresar de manera ordenada, escribiendo poco a poco, mientras el proyecto se desarrollaba".	"Como tengo una selección previa de información y el apoyo de los esquemas, voy escribiendo con cuidado y sin presión, de manera que el texto cumpla desde el principio con las expectativas mías y las de los lectores".

Interpretación: los procedimientos referidos por esta informante en la fase de redacción reflejaron un manejo adecuado de estrategias afines con el proceso de escritura académica, ya que monitoreó la adición de citas en correspondencia con el listado de referencias, verificó el cumplimiento de sus objetivos como escritora académica y la capacidad comunicativa del texto para cumplir también con las aspiraciones de los posibles destinatarios. En ese sentido, ella ha regulado la coherencia, siendo esta una propiedad textual importante. De tal modo que la redacción, planteada con un claro sentido de progresividad, le ha brindado a esta profesora momentos suficientes para reflexionar sobre los avances en el texto y cotejarlos con lo contemplado en la fase inicial, en otras palabras, la informante ha actuado desde un enfoque procesual, dando nuevos pasos de forma segura y ordenada.

Tabla N° 4

Subcategoría: "Revisión y monitoreo del proceso de escritura"

INSTRUMENTOS		
CUESTIONARIO	RELATO AUTOBIOGRÁFICO	ENTREVISTA
"Me apoyo en la revisión por pares y en la autoevaluación crítica, lo que fortalece la calidad del artículo y garantiza su aporte al conocimiento en la disciplina".	"Esta etapa ha sido fundamental para mejorar la claridad y cohesión del texto, he estado utilizando una técnica de lectura en voz alta, lo que me ha ayudado a identificar frases confusas o redundantes. También he prestado especial atención a las sugerencias recibidas por parte de mis revisores, quienes me han señalado áreas en las que debía ser más precisa, como en la presentación de los resultados y la interpretación de los mismos".	"En el momento de la revisión, yo he cuidado que me pueda ver reflejada en las ideas que expreso y que el trabajo tenga sentido, que sea claro, coherente y vaya en armonía con el tipo de comunicación. Otra cosa que me ha servido es imprimir los borradores o primeras versiones del trabajo para comprobar que, en efecto, yo he venido mejorando mi escritura poco a poco.

Interpretación: La revisión del manuscrito ha sido una actividad recurrente para esta informante. En el cuestionario y en el relato autobiográfico, enumeró varias acciones que mejoran la escritura de forma evidente, una de ellas fue la revisión por parte de otros colegas adscritos a la misma institución. Esta estrategia le aportó el juicio de personas con mayor experiencia, sin contener la carga evaluativa del arbitraje. De acuerdo con lo dicho por Amelia en la entrevista, la revisión la ha conducido a momentos de reflexión para observar si se encuentra reflejada como autora, es decir, si su voz autoral puede ser percibida. Al mismo tiempo, ella ha prestado atención a la coherencia y la cohesión del texto, y su acoplamiento al contexto de la comunicación académica y científica. La informante ha comparado sus textos en las versiones preliminares; gracias a esta autoevaluación del proceso ha podido identificar sus progresos. De este modo, la revisión pasó a ser una estrategia para adquirir conciencia sobre su propio aprendizaje en torno a la escritura académica.

En síntesis, los procedimientos desarrollados por Amelia ponen de relieve un considerable nivel de experticia en el manejo del discurso académico escrito. La acción ejercida por la profesora al conectar sus prácticas de lectura y escritura académicas con una planificación que operó como marco referencial, ratifica la importancia de asumir

estratégicamente el proceso de producción textual para avanzar con más confianza. Además de ello, para vincular las acciones con un proceso de pensamiento profundo que permite expandir el discurso al sumar nuevas posibilidades de desarrollo epistemológico, lo que trae como resultado nuevas miradas en torno a un objeto de estudio específico.

Presentación del Caso N° 07

Descripción: Minerva es Licenciada y Magíster en Educación. Labora desde el año 2015 en la Facultad de Humanidades y Educación; posee la categoría de profesora Asistente. Actualmente, realiza sus estudios de doctorado en esa misma facultad. Solo ha logrado publicar un (01) artículo científico en una revista nacional y tiene tres (03) manuscritos en proceso de redacción, con miras a hacer próximos envíos a algunas revistas.

El proceso de escritura reportado por esta informante alude a la producción de un artículo científico que forma parte de su formación doctoral.

Categoría: “Prácticas letradas asociadas a la escritura de artículos científicos”

Tabla N° 5

Subcategoría: “Planificación del proceso de escritura”

INSTRUMENTOS		
CUESTIONARIO	RELATO AUTOBIOGRÁFICO	ENTREVISTA
“En primer lugar, hago una extensa revisión bibliográfica sobre el tema para conocer el estado actual sobre la temática de la investigación. Por lo general, utilizo buscadores académicos y filtro la información por años o autores. Siempre intento identificar los autores clave y leer sus ideas para entender de lo que hablan los artículos que se encuentran sobre el tema”. “A medida que voy leyendo, escribo en papel las ideas más resaltantes, aunque el proceso es más largo, cognitivamente funciono mejor si escribo las cosas en papel”.	“Para ello, inicié con la búsqueda de información. Ubiqué a un autor clave que me orientó acerca de lo que quería hacer en mi asignatura y yo lo vinculé con el tema del seminario. Luego de varias lecturas del texto, encontré la manera de explicar ese enlace. Por lo general, al leer hice esquemas de forma manual”.	“Partí de la toma de notas de lo que se decía en el seminario, iba vinculando, iba haciendo como las analogías de lo que yo quería trabajar en ese escrito y así fue naciendo esa idea. Comencé a hacer esquemas, fui enlazando con un autor, y poco a poco fui organizando el plan hasta tener una ruta sobre cómo seguir en ese proceso”.

Interpretación: En la respuesta al cuestionario, la informante describió los pasos seguidos en la fase de planificación de textos académicos, revelando los criterios que tomó en cuenta al buscar información. Según la forma en la que procedió, es posible afirmar que Minerva ya contaba de antemano con un importante conocimiento acerca de cómo hacer consultas en bases de datos especializadas. Aunado a ello, en los tres instrumentos se refirió a la elaboración de esquemas manuales que sintetizaron las ideas que iban surgiendo de acuerdo con las lecturas iniciales. En este caso, por tratarse de un texto que surgió a partir de la asignación de un seminario doctoral, la planificación se fusionó con el registro de sus notas personales en clase como otro recurso para complementar esta fase del proceso de escritura.

Tabla N° 6

Subcategoría: "Producción textual articulada"

INSTRUMENTOS		
CUESTIONARIO	RELATO AUTOBIOGRÁFICO	ENTREVISTA
"Después paso a organizar las ideas, eso sí en la computadora, y empiezo el proceso de escribirlas, argumentarlas y referenciarlas".	"Luego redacté las ideas para enlazarlas y buscar la coherencia en las mismas dentro del texto. Seguidamente, las argumenté apoyándome en los autores que le dan validez o sustento a las mismas. Escribí seis cuartillas alrededor de la teoría que sustentaba lo que quería decir y dos más de interpretación de un instrumento que apliqué, pero me faltó profundizar en el análisis de esos ítems".	"Bueno, he llevado este proceso al revés, mientras escribía seguí rastreando información, haciendo inferencias de las lecturas, poniéndolas por escrito en notas aparte y al mismo tiempo fui elaborando los párrafos e ingresando las citas, las explicaciones, mis ideas, etcétera".

Interpretación: La informante expuso en las respuestas a los tres instrumentos que a medida que comenzó a escribir incorporó las citas que le permitieron desarrollar la argumentación, de modo que su discurso adquiriera la solidez necesaria. En el relato autobiográfico comentó que trabajó en la producción escrita de los subapartados introducción y resultados, pero que esta última sección no fue completamente desarrollada. En medio de este proceso siguió buscando información y haciendo toma de notas en otro archivo. Este trabajo fragmentado en varios documentos, y en secciones que

no son consecutivas dentro del género artículo científico, desfavoreció la conformación de un producto textual que integrara de manera armónica su intención investigativa.

Tabla N° 7

Subcategoría: "Revisión y monitoreo del proceso de escritura"

INSTRUMENTOS		
CUESTIONARIO	RELATO AUTOBIOGRÁFICO	ENTREVISTA
"Finalmente, cuando ya está el texto escrito se entrega. Por cuestiones de tiempo, en ocasiones no tiene un proceso de revisión externo que verifique lo escrito, o de reescritura del texto inicial para mejorarlo. Y esta parte es sumamente necesaria. En esta parte del proceso tengo debilidades".	"En estos momentos estoy releendo y organizando mi texto para pasarlo a un proceso de escritura más riguroso y extenderme en lo faltante".	"Al retomarlo, he revisado la coherencia y también la parte gramatical".

Interpretación: en el cuestionario, Minerva respondió de manera general, sin enfocar el proyecto de artículo, sin embargo, en sus afirmaciones reconoció que no ha prestado atención al proceso de revisión. En la revisión de su avance ha privilegiado la coherencia y la corrección gramatical, en este sentido, ha obviado la posibilidad de verificar el propósito del texto, la construcción de los párrafos, la pertinencia de las citas o su posicionamiento como escritora. En el relato la informante compartió que se encuentra leyendo ese primer borrador para proceder a su reescritura, mientras que en la entrevista reafirmó cuáles son los aspectos que han guiado la revisión y detección de desajustes que sirven de antesala para su nuevo comienzo. La informante no se ha armado de criterios específicos, discursivos y disciplinares, que alumbren la revisión y potencien sus efectos en la reconfiguración del manuscrito.

En atención a lo expuesto en las tres subcategorías, es posible resaltar que las prácticas letradas de esta informante se encuentran unidas con la formación doctoral, la docencia y la investigación. No obstante, la profesora reconoció cómo la falta de un trabajo continuado en la escritura imposibilitó que el texto se desarrollara con éxito. Como escritora novel, ella no se ha concedido los lapsos para experimentar la planificación, la

textualización y la revisión. No obstante, un aspecto que puede considerarse favorable en su proceder es la flexibilidad, entendida como una característica adherida a la planificación del texto, que la ha llevado a efectuar cambios en una acción recirculante que aún no puede darse por concluida, pero que adosada a un orden mayor, puede conducirla a la finalización de su texto.

Discusión

Las prácticas letradas conducentes a la producción escrita del género artículo científico develan un cúmulo de acciones, estrategias y valoraciones que permiten comprender el rol que las informantes le adjudican a la escritura académica como un medio para su desarrollo profesional, desde el marco institucional que las arropa.

Una vez analizada la fracción de resultados contenidos en la categoría: “Prácticas letradas asociadas a la escritura de artículos científicos”, fue posible interpretar de qué forma se desarrolla el proceso de composición escrita de este género en los dos casos acá presentados. En este orden, afloraron en sus respuestas varias estrategias ya señaladas por profesores universitarios en anteriores investigaciones (Jiménez, 2023). Estas estrategias son congruentes con las fases de planificación, textualización y revisión (DIDACTEXT, 2015) y pueden vincularse a comportamientos que se acercan a las características de los escritores expertos, pero también a aquellos procedimientos que son comunes en los escritores aprendices (Castelló, 2007).

Subcategoría: “Planificación del proceso de escritura”

Durante la fase de planificación tanto Amelia (caso N° 03) como Minerva (caso N° 07) llevaron a cabo un arqueo bibliográfico en todas las fuentes disponibles y elaboraron un esquema de trabajo o plan inicial. Sin embargo, solo Amelia reconoció que esta revisión le ayudó a reflexionar sobre su enfoque en la investigación, revisando la literatura

disponible para situar su actividad en función de las últimas investigaciones publicadas. Dicha labor, incluida desde la planeación, delimitó el rumbo a seguir dentro del trabajo, respondiendo a su vez a la estructura del artículo científico y a su distribución en varias secciones. Por ello, las estrategias activadas por la profesora resultaron adecuadas para sostener un enfoque encauzado hacia la escritura del género discursivo.

Cuando comenzó a escribir, la informante puso en marcha el plan de trabajo inicial, vigilando la correspondencia del texto con sus aspiraciones personales y las aspiraciones de los destinatarios. Tomar en consideración a los lectores, sus conocimientos y expectativas, es una de las características de los escritores expertos, quienes se preocupan por aquellos desde que comienzan a planear sus escritos. A diferencia de Amelia, Minerva mencionó únicamente la maduración de la idea y su organización, relegando las consideraciones sobre el género seleccionado y la posible audiencia. No obstante, los modelos teóricos más recientes sobre escritura académica refieren que en la planificación los escritores deben puntualizar el tema acerca del cual van a escribir, así como la intención comunicativa, definir el género y el público al que van a dirigir el texto (DIDACTEXT, 2015).

Subcategoría: “Producción textual articulada”

En la fase de textualización las informantes revelaron diferentes grados de experticia: aunque ambas siguieron un enfoque procesual, no incorporaron las mismas estrategias ni se fijaron en los mismos aspectos. Así, Amelia (caso N° 03), enfocó sus posibles destinatarios al comenzar a escribir y centró su atención en la adición de citas y referencias. Al abordar la escritura en prosa, condujo la organización de su trabajo hacia el género discursivo que envolvía su actividad y se esforzó en que su manuscrito exhibiera suficiente coherencia. Ambos aspectos están contemplados en el modelo de escritura de DIDACTEXT (2015) para la fase de redacción.

Mientras tanto, Minerva (caso N° 07) se concentró en darle fuerza a sus

elaboraciones personales con base en los elementos de orden conceptual articulados en el texto. Para Jiménez (2023), esta “es una etapa que tiene un alto grado de complejidad por la necesidad de lograr un documento claro y coherente” (p. 9). Sin embargo, la dispersión en las acciones: incorporación de nuevas lecturas, citas, referencias o elaboración de notas adicionales, entre otras tareas realizadas, sirven de indicativo para concluir que ella no siguió un orden específico al escribir, tal y como sí lo hizo Amelia, razón por la que no experimentó una labor secuenciada que le permitiera amalgamar su texto y avanzar hacia una progresión temática efectiva y potenciadora de las posteriores acciones en la redacción.

Subcategoría: “Revisión y monitoreo del proceso de escritura”

La revisión se estima como una etapa de reflexión para probar la inteligibilidad de lo escrito. Esto quedó confirmado en las respuestas de las informantes. No obstante, en ninguno de los dos casos se pudo apreciar una revisión hecha por niveles, atendiendo la forma y el fondo en momentos separados (Castelló, 2007). Contrariamente, la revisión se vio reducida en la experiencia de Minerva (caso N° 07) a la evaluación del componente ortográfico y gramatical. Esto contrasta con lo aportado por Amelia (caso N° 03), ya que es preciso recalcar que ella sí juzgó la armonía y la conexión en el discurso, apoyada en la evaluación de pares más calificados que leyeron algunos avances en la preparación del manuscrito.

Esta última estrategia se encuentra reflejada en investigaciones previas acerca del desarrollo de la escritura académica en profesores universitarios (Jiménez, 2023; Bueno et al., 2024) y se evalúa de forma positiva debido a sus valiosos efectos en la adecuada construcción de los textos (Cañedo et al., 2014). Otra estrategia interesante es la lectura en voz alta, emprendida por Amelia (caso N° 03) para evidenciar la lógica interna del texto. Sin duda, la lectura puede interpretarse como una medida para identificar y solucionar problemas textuales (DIDACTEXT, 2015). Aun cuando esta profesora no es especialista en escritura académica, refleja en sus acciones un comportamiento intuitivo cercano al de

los expertos, en otras palabras, al proceder de personas con competencias suficientes en el manejo independiente de la lengua escrita.

Otro elemento considerado novedoso dentro de los hallazgos es el hecho de poder establecer una relación productiva entre la experiencia en la publicación de artículos científicos y las estrategias introducidas durante el proceso de composición. Al respecto, Minerva (caso N° 07), que hasta el momento ha logrado publicar un solo texto exhibió en sus respuestas debilidades en distintos aspectos: dudas en la organización discursiva, dispersión en la toma de decisiones y atención excesiva a aspectos microestructurales. A diferencia de ella, Amelia (caso N° 03), que tiene en su trayectoria cuatro publicaciones en revistas nacionales e internacionales, dejó en evidencia un mayor dominio en la escritura del género implicado.

El contraste entre estas realidades ayuda a comprender aspectos como el aplazamiento o la prolongación innecesaria de la redacción académica, así como la asociación de estas dos tendencias a la falta de dominio del lenguaje escrito en clave científica y disciplinar. En esa misma línea, emergieron otros elementos que, aunque no hicieron parte del foco central del trabajo y no se desarrollan en este documento, merecen ser mencionados dada su marcada influencia en el proceso de escritura, tal es el caso de las emociones y su regulación para ralentizar, matizar o impulsar la producción escrita, asumida de modo individual, sin mentoría o grupo de escritura.

Aun sin saberlo, las informantes clave de esta investigación están creando comunidades de sentido, ya que la activación de sus prácticas letradas académicas queda revestida de unas representaciones comunes y unas condiciones de uso que son propias del ambiente laboral y profesional que comparten. Los acercamientos a la experiencia individual trascienden en la comprensión del problema, ya que pueden servir de base para la creación de una cultura institucional capaz de reconocer el valor de la lengua escrita en los procesos de construcción del conocimiento. Este es un asunto que debe ser abordado de forma dialógica y plural, con la participación de toda la comunidad de investigadores y

académicos en las universidades y demás entes involucrados.

Dentro de las limitaciones de la investigación es posible mencionar el hecho de no haber accedido a un grupo todavía más heterogéneo de informantes procedentes de más facultades y carreras, pues a pesar de haber consultado a veinte profesores, once de ellos indicaron que no contaban en ese momento con un proyecto de escritura del género artículo científico. No obstante, el número de informantes clave se consideró apropiado para el estudio de casos. En relación con este último planteamiento, se recalca la idoneidad de este diseño metodológico para estudiar el proceso de escritura académica, entendiendo su origen social, pero también su cristalización mediante la acción ejercida por parte de cada escritor desde sus motivaciones personales, sus conocimientos y su propia perspectiva.

Otros asuntos que han quedado pendientes son el hecho analizar qué hacen los profesores en sus aulas para fomentar prácticas letradas académicas, verificar qué actividades plantean, observar cómo las evalúan y, finalmente, conocer de qué manera entrelazan la lectura, la escritura y el aprendizaje del conocimiento disciplinar. Además de ello, falta indagar cómo integran docencia e investigación en su producción científica. Es evidente que estos objetivos escapan de la presente investigación, pero podrían verse reflejados en nuevos estudios que tributen en la renovación y comprensión de la escritura y la alfabetización académica en la universidad.

En atención a las consideraciones expuestas se elaboraron algunas recomendaciones que pueden transformarse en líneas de trabajo para los profesores e investigadores interesados en el estudio de la lectura y escritura académicas a nivel universitario:

- Es necesario que continúen las investigaciones sobre la escritura académica desde la perspectiva de los profesores universitarios: los géneros, las funciones y características que esta desempeña en su vida profesional. No

puede asumirse a priori que ellos ya saben escribir con fines científicos y divulgativos, pues tal y como quedó reflejado en este estudio, los profesores también tienen dudas, inquietudes, fallas y aciertos que mediatizan esta importante actividad.

- Las universidades venezolanas y el Estado deben ofrecer programas reales de incentivo a la investigación y la publicación que rebasen el terreno del reconocimiento simbólico y se traduzcan en mejoras económicas para los profesores. Asociada a la creación de estímulos financieros, aparece la necesidad de construir e incorporar programas formativos en escritura académica en las universidades nacionales, orientados a los estudiantes y los profesores de todas las áreas y disciplinas.
- A las autoridades universitarias les corresponde el diseño de nuevos mecanismos para reactivar los grupos de investigación y fundar aquellos que sean necesarios. Estos grupos representan una garantía para la articulación de un proceso ordenado y sistemático que brinde soporte a los investigadores noveles y sirva para que los académicos más experimentados modelen su saber y lo pongan al servicio de las generaciones de relevo. Tales circunstancias, potenciarían la organización de experiencias de aprendizaje colaborativo en equipos de alto desempeño.

Conclusión

La realización de esta investigación puso en evidencia que la producción escrita de artículos científicos es una actividad que hilvana múltiples prácticas letradas mediante puntos de encuentro que unen el conocimiento disciplinar, el dominio de la escritura académica, la incorporación de estrategias de composición y la capacidad reflexiva y crítica de los profesores universitarios. Así quedó demostrado a través de los insumos que

aportaron las informantes clave presentadas, quienes tuvieron la oportunidad de ser escuchadas, de describir el proceso de escritura y hacer conciencia de él desde sus propias voces y vivencias. En razón de ello, sus contribuciones representaron una valiosa fuente de información que se encaminó a la reconstrucción y explicitación de sus experiencias.

Cabe resaltar, que las informantes reseñadas hacen parte de una nueva generación de profesores que ingresan a la Universidad de Los Andes y se empeñan en hacer vida académica y profesional en medio de unas condiciones realmente desfavorables, debido a la complejidad que reviste la situación económica y social del país. Más allá de querer cuantificar su producción científica o establecer correlaciones entre el ingreso, el escalafón obtenido y el número de artículos científicos divulgados, aspectos por demás interesantes y que conducirían a otro tipo de estudios, lo que se buscó fue interpretar los procesos de producción escrita en relación con ese género discursivo.

A partir de las declaraciones reflejadas en los diferentes instrumentos se logró acceder a las prácticas letradas que Amelia y Minerva han incorporado y que denotan cierta congruencia con las fases de planificación, textualización y revisión, así como con los procedimientos y estrategias delimitados en el modelo DIDACTEXT (2015) para cada una de las fases de la escritura de textos académicos. De esto se concluye que las informantes han comenzado a vivir, de forma independiente, un proceso de alfabetización académica que conecta unas formas específicas de usar y transformar el lenguaje escrito con el ánimo de construir conocimientos en distintas áreas del conocimiento.

En los casos reportados dentro de este artículo quedó revelada una fusión de prácticas de lectura y escritura mediatizadas por el uso de recursos digitales y analógicos. Este ensamblaje de medios y modalidades de trabajo contribuyó en la realización simultánea de varias actividades: escribir en computadora, escribir a mano, tomar notas en clase, hacer esquemas, organizar archivos, hacer planes de escritura, leer intensivamente, entre otras tareas. Con estos procedimientos las informantes se

orientaron hacia la elaboración de un artículo científico como un género profesional que germinó a través de una práctica social situada.

A modo de cierre podría decirse que las informantes clave escriben movidas por intereses académicos, formativos e investigativos. Sin embargo, en la estructura profunda de estas razones pervive la idea de que la escritura académica es un recurso para su realización y les provee rasgos identitarios al permitirles alcanzar el anhelado reconocimiento dentro de sus campos disciplinares. Aunado a ello, aumenta la posibilidad de encontrarse con otros interlocutores y otras comunidades de investigadores. Queda claro que estas profesoras han adquirido conciencia del rol trascendental de la escritura académica en su labor profesional y por eso han trazado nuevos proyectos con miras a alcanzar publicaciones científicas.

Al analizar el proceso de composición y categorizar las estrategias identificadas, según las distintas fases de la escritura, fue posible advertir singularidades en el proceso relatado por estas informantes, revelando puntos de apoyo y obstáculos, que dan cuenta de sus situaciones individuales al componer un texto académico. En tal sentido, la explicitación de este tipo de experiencias en espacios de diálogo e intercambio conduciría a ponerlas en relación para que los profesores universitarios tengan la oportunidad de resignificar sus prácticas letradas a la luz de nuevos aprendizajes, consolidados desde las comunidades académicas que las instituciones universitarias deben amparar y promover.

Referencias Bibliográficas

Aguirre, R. (2008). Fomentar la lectura y la escritura en estudiantes de formación docente. *Acción Pedagógica*, (17), 86-95.
<https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/2967452.pdf>

Adoumieh, N. y Díaz, L. (2022). Proceso de alfabetización académica del género ponencia:

Secuencia didáctica como prototipo de aplicación. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 19(38), 63-81.

<https://cuaderno.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/view/463>

Barton, D. & Hamilton, M. (1998). Understanding Literacy as Social Practice. In D. Barton y M. Hamilton. (Eds.). *Local Literacies. Reading and Writing in One Community* (pp. 3-22). Routledge.

Aguirre, L. y Negri, S. (2010). Las prácticas discursivas de la Ingeniería desde la perspectiva de los alumnos de primer año: apuntes para una enseñanza basada en géneros. En V. Castel y L. Cubo. (Eds.). *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística* (pp. 56-61). Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. <https://bdigital.uncu.edu.ar/4293>

Bolívar, A. y Bolet, C. (2014). La introducción y la conclusión en el artículo de investigación. En A. Bolívar y R. Beke. (Comps.). *Lectura y escritura para la investigación* (pp. 93-130). Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico. Universidad Central de Venezuela. <https://wac.colostate.edu/docs/books/bolivar-beke/investigacion.pdf>

Bañales, G., Vega, N., Araujo, N., Reyna A. y Rodríguez, B. (2015). La enseñanza de la argumentación escrita en la universidad. Una experiencia de intervención con estudiantes de Lingüística aplicada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 879-910. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662015000300009&script=sci_abstract

Barrios, B. (2018). *Concepciones sobre el aprendizaje de la lectura y escritura de docentes, padres y niños en el inicio de la escolaridad* [Tesis de doctorado. Universidad Central de Venezuela].

<http://saber.ucv.ve/bitstream/10872/19589/1/BERTA%20BARRIOS%20Tesis%20REVIS>

[ADA%20FINAL.pdf](#)

Bueno, L., Gouvêa, E. & Mendes, M. (2024). O artigo científico em um diálogo entre o pesquisador experiente e o pesquisador em formação: a construção de recursos para o agir. *Revista Latinoamericana de Estudios de la Escritura, RLEE*, 1(2), 1-21. DOI: <https://doi.org/10.37514/RLE-J.2024.1.2.05>

Coller, X. (2005). *Estudio de casos*. Centro de Investigaciones Sociológicas, CIS.

Castelló, M. (2007). El proceso de composición de textos académicos. En M. Castelló (Coord.). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias* (pp. 47-82). Graó.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (57), 355-381. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>

Cañedo, M., Castrechini, Á., Estrada, F., Gracia, M., Navarro, M., Pérez, M., Pestana, J. y Pujol, A. (2014). *La escritura académica*. Ediciones OCTAEDRO. https://octaedro.com/?sdm_process_download=1&download_id=73747

Ceballos, M. (2019). *Escritura elaborativa y comunicativa como herramientas mediadoras para la transformación del discurso académico en estudiantes de Ingeniería*. [Tesis de doctorado, Universidad de Los Andes].

Chois, P., Guerrero, H. y Brambila, R. (2020). Una mirada analítica a la enseñanza de la escritura en posgrado: revisión de prácticas documentadas en Latinoamérica. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 535-556. DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a09>

Duque, Y., Madrid, A. y Serrano, S. (2012). Prácticas de escritura académica en la universidad: ¿reproducir o transformar? *Educere*, (53), 93-108.
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35623538011.pdf>

Estatuto del Personal Docente y de Investigación. (1990, 01 de mayo). Universidad de Los Andes.

García, J. (2003). *Métodos de investigación en educación*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Grupo DIDACTEXT (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 219-254. http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.50871

Gutiérrez, G. (2015). *Entre el mundo de papel y el mundo digital: relato etnográfico sobre prácticas de lectura académica*. [Tesis de doctorado, Universidad de Los Andes].
<https://www.human.ula.ve/doctoradoeducacion/investigacion/tesis.php>

Gordillo, A. (2019). Factores exógenos, teorías implícitas y procedimientos lingüístico-discursivos en la escritura científica. *Enunciación*, 24(2), 184-198.
<http://doi.org/10.14483/22486798.15199>

Hurtado, I. y Toro, J. (2005). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. Episteme Consultores Asociados C.A.

Jiménez, J. (2017). La escritura académica como elemento clave en el perfil del docente universitario. *CEDOTIC*, 2(2), 76-95. <https://n9.cl/aqjih>

Jiménez, A. (2023). *Los secretos de la escritura académica*. Universidad Pedagógica Nacional.

-
- Mostacero, R. (2004). La construcción de la escritura personal a partir del discurso del otro. *Lingua Americana*, 8(15), 01-16. <https://www.proquest.com/docview/217882739>
- Moyano, E. (2018). La enseñanza de la lectura y la escritura académicas mediante programas a lo largo del curriculum universitario: opción teórica, didáctica y de gestión. *D.E.L.T.A.*, 34(1), 235-267. <https://www.scielo.br/j/delta/a/Kjc64q6TDY9mTMPxzkgw6Fw/?lang=es&format=pdf>
- Mercado, A., Vessuri, H., Córdova, K., Sánchez, I. y Sonsiré, M. (2023). La publicación científica en Venezuela: crisis y transformaciones en pos de la sobrevivencia. *Palabra Clave (La Plata)*, 12(2), 1-17. <https://doi.org/10.24215/18539912e184>
- Navarro, F. y Montes, S. (2021). Los desafíos de la escritura académica: concepciones y experiencias de estudiantes graduados en seis áreas de conocimiento. *ONOMÁZEIN*, (54), 179-202. DOI: <https://10.7764/onomazein.54.05>
- Serrano, S. (2010). Escritura académica en la Universidad de Los Andes: reflexiones sobre las prácticas en desarrollo. *Legenda*, (11), 78-97. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article>
- Vargas, X. (2011). *¿Cómo hacer investigación cualitativa? Una guía práctica para saber qué es la investigación en general y cómo hacerla, con énfasis en las etapas de la investigación cualitativa*. ETXETA.