

Comunicación académica estrategias y técnicas

**Para la producción de géneros académicos en el
Ámbito universitario**

Fernanda Tusa Jumbo



© **Fernanda Tusa Jumbo**

© Editorial Grupo Compás, 2025

Guayaquí, Ecuador

www.grupocompas.com

<http://repositorio.grupocompas.com>

Primera edición, 2025-11-02

ISBN: 978-9942-53-092-9

DOI: <http://doi.org/10.48190/9789942530929>

Distribución online

 Acceso abierto

Cita

Tusa, F. (2025) Comunicación académica estrategias y técnicas Para la producción de géneros académicos en el Ámbito universitario. Editorial Grupo Compás

Este libro es parte de la colección de la Univesidad Técnica de Machala y ha sido debidamente examinado y valorado en la modalidad doble par ciego con fin de garantizar la calidad de la publicación. El copyright estimula la creatividad, defiende la diversidad en el ámbito de las ideas y el conocimiento, promueve la libre expresión y favorece una cultura viva. Quedan rigurosamente prohibidas, bajo las sanciones en las leyes, la producción o almacenamiento total o parcial de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de la misma por cualquiera de sus medios, tanto si es electrónico, como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización de los titulares del copyright.

PREFACIO

*"La palabra es el instrumento de la inteligencia y el puente que
une el pensamiento con la acción"*

Paulo Freire

Habitar la universidad es también, y, sobre todo, habitar el lenguaje. Es aprender a pensar con precisión, a argumentar con ética, a escribir con claridad y a hablar con propósito. En cada aula, en cada línea redactada, en cada intervención oral, se construye algo más que un texto o una presentación: se construye conocimiento, se teje identidad y se ejerce ciudadanía académica. Por ello, aprender a comunicar con rigor en la universidad no es una habilidad menor, sino una de las competencias más complejas, necesarias y formativas de nuestro tiempo. Este libro nace de la experiencia docente, de la observación atenta de las dificultades y logros de nuestros estudiantes y de la convicción profunda de que la comunicación académica no es un don reservado a unos pocos, sino una práctica que puede y debe enseñarse. Se titula *"Comunicación Académica: Estrategias y técnicas para la producción de géneros académicos en el ámbito universitario"* porque su propósito es precisamente ese: acompañar, guiar y empoderar a quienes transitan los caminos del saber universitario, ya sea como estudiantes o como formadores.

La obra está dirigida a estudiantes de grado y posgrado, que día a día enfrentan el reto de redactar ensayos, presentar informes, exponer ideas, argumentar posiciones o defender trabajos de titulación. Pero también está pensada para docentes universitarios de todas las áreas del conocimiento, quienes acompañan estos procesos, muchas veces sin herramientas didácticas suficientes, con intuiciones metodológicas dispersas o sin una sistematización clara que articule teoría, práctica y evaluación. A ambos públicos este libro les ofrece un marco sólido, actualizado, pedagógico y accesible.

¿Por qué resulta urgente hablar de comunicación académica hoy? Porque vivimos en un mundo sobresaturado de información, pero deficitario de pensamiento crítico. Porque asistimos a la proliferación de discursos sin fundamento, opiniones sin evidencia, retóricas sin ética. Y porque formar académicamente no puede limitarse a transmitir contenidos: debe enseñar a construir discursos con sentido, a dialogar con argumentos, a escribir con responsabilidad y a hablar con impacto. En tiempos de desinformación y posverdad, la universidad tiene la responsabilidad histórica de enseñar a comunicar con verdad, con profundidad y con conciencia.

El libro se organiza en cuatro capítulos cuidadosamente articulados, que permiten avanzar desde los fundamentos teóricos hacia las estrategias prácticas, desde la escritura hacia la oralidad, desde el texto hasta la voz.

- El *Capítulo I. Fundamentos de la Comunicación Académica en el espacio de Educación Superior* ofrece una reflexión crítica sobre el papel del lenguaje en la formación universitaria. Se analizan los conceptos clave de discurso académico, alfabetización académica, cultura letrada, argumentación y comunicación científica. También se contextualiza la comunicación en la universidad como una práctica situada, interdisciplinaria y esencial para el desarrollo del pensamiento complejo y la formación de sujetos epistémicos.
- El *Capítulo II. Géneros textuales de la comunicación académica* profundiza en los géneros escritos más comunes en la vida universitaria: el ensayo académico, la reseña crítica, el informe, el artículo científico y la tesis. Cada uno es abordado desde su definición, estructura, estilo, función, errores

frecuentes y estrategias de corrección. Se enfatiza que escribir en la universidad es una forma de participación crítica, y que dominar los géneros escritos permite ingresar con legitimidad en la conversación académica de cada disciplina.

- El *Capítulo III. Escritura universitaria guiada* propone un modelo integral de acompañamiento para el proceso de producción escrita. Se desarrollan técnicas de planificación textual (lluvia de ideas, mapas conceptuales, matrices), construcción de argumentos (modelo de Toulmin, uso de evidencias, refutaciones), citación ética de fuentes (paráfrasis, normas APA, prevención del plagio), revisión y edición del texto (criterios de contenido, gramática y estilo), además del uso de herramientas digitales. Todo ello se presenta con una lógica didáctica y aplicada, que busca transformar la escritura en una experiencia de aprendizaje activo, autorregulado y significativo.
- El *Capítulo IV. Géneros orales divulgativos de la comunicación académica* aborda la dimensión oral del discurso universitario, frecuentemente olvidada o subestimada en los programas de formación. Se analizan los géneros orales actuales –ponencias, defensas de tesis, monólogos científicos, podcasts, presentaciones en video– y se proponen estrategias metodológicas para su enseñanza: uso de guiones, grabaciones, autoevaluación, retroalimentación entre pares, simulación, dramatización y tecnologías digitales. Se parte de la premisa de que hablar bien en la universidad no es un acto improvisado, sino una práctica formativa, epistémica y ética.

Cada capítulo combina teoría, práctica y reflexión. Incorpora tablas de contenido, ejemplos comentados, actividades para el aula, tips pedagógicos y glosarios, con el objetivo de facilitar su

uso en contextos reales de enseñanza y aprendizaje. Se trata de un libro que puede leerse de forma lineal o consultarse por secciones, según las necesidades de cada lector o lectora.

Mi deseo, como autora y docente, es que esta obra se convierta en una aliada formativa, una caja de herramientas, un punto de partida para enseñar, aprender y transformar la forma en que nos comunicamos en la universidad.

Porque escribir bien no es solo redactar correctamente: es pensar mejor. Y hablar bien no es solo tener fluidez: es ejercer la palabra como forma de ciudadanía crítica.

Espero que la estructura de este libro, su contenido y su enfoque pedagógico resulten de utilidad, de inspiración y de motivación. Y que, al terminar de leerlo, cada estudiante y cada docente se sienta más capaz, más consciente y más convencido de que comunicar académicamente es también una forma de cambiar el mundo, desde el conocimiento, la ética y la palabra compartida.

TABLA DE CONTENIDOS

CAPÍTULO I.

**FUNDAMENTOS DE LA COMUNICACIÓN ACADÉMICA EN
EL ESPACIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR _____ 8**

CAPÍTULO II.

**GÉNEROS TEXTUALES DE LA COMUNICACIÓN ACADÉMICA
_____ 38**

CAPÍTULO III.

ESCRITURA UNIVERSITARIA GUIADA _____ 71

CAPÍTULO IV.

**GÉNEROS ORALES DIVULGATIVOS DE LA COMUNICACIÓN
ACADÉMICA _____ 105**

CAPÍTULO I. FUNDAMENTOS DE LA COMUNICACIÓN ACADÉMICA EN EL ESPACIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Introducción

En el contexto contemporáneo de la Educación Superior, donde convergen saberes especializados, demandas sociales complejas y desafíos profesionales en constante transformación, la comunicación académica emerge como una competencia esencial para la formación integral de los estudiantes universitarios. No se trata únicamente de adquirir técnicas de redacción o normas de citación, sino de desarrollar una habilidad transversal y transformadora que articula el pensamiento crítico, la expresión argumentativa, el compromiso ético y la participación activa en comunidades de conocimiento.

La universidad, como espacio privilegiado de producción, validación y circulación del saber, exige a sus actores—estudiantes, docentes e investigadores—el dominio de prácticas comunicativas específicas que permitan dialogar con el saber disciplinar, construir discursos rigurosos y compartir hallazgos de forma clara, coherente y pertinente. En este marco, la comunicación académica se consolida como una práctica situada, intencionada y normada, que incluye tanto la oralidad como la escritura, en sus múltiples géneros, formatos y contextos.

Este capítulo tiene como propósito fundamental ofrecer una visión amplia, analítica y crítica sobre los fundamentos de la comunicación académica en el espacio universitario. Se abordan sus definiciones y concepciones más relevantes, sus características distintivas, las funciones que cumple dentro del proceso formativo y su importancia como eje articulador entre el saber y la acción. A través del análisis de posturas teóricas diversas, ejemplos ilustrativos y cuadros comparativos, se busca

que el lector no solo comprenda la naturaleza de la comunicación académica, sino que se reconozca como un sujeto activo en su construcción.

Formarse en comunicación académica es, en última instancia, una forma de educar el pensamiento, de construir ciudadanía crítica, de ejercer la ética intelectual y de proyectarse profesionalmente con solvencia. En un mundo saturado de información, pero escaso de sentido, la palabra bien pensada, bien dicha y bien escrita sigue siendo una herramienta de transformación individual y colectiva. Por ello, este capítulo invita a habitar la comunicación académica no como una carga administrativa, sino como un acto de libertad intelectual y responsabilidad social.

Definición de la comunicación académica

La comunicación académica constituye un eje transversal del quehacer universitario, ya que permite la construcción, expresión, validación y circulación del conocimiento dentro de comunidades educativas y científicas. Desde una mirada epistemológica, es una práctica discursiva que media la comprensión y producción del saber disciplinar, y que implica el dominio de lenguajes específicos, estructuras convencionales y estilos argumentativos adecuados.

Tabla 1.
Definiciones de diversos autores

Autor	Concepto de Comunicación Académica
Carlino (2005)	Conjunto de prácticas letradas que forman parte de los modos de enseñanza y aprendizaje en la universidad.
Parodi (2010)	Práctica discursiva situada que articula contenidos, géneros, funciones y saberes disciplinares.

Beacco et al. (2007)	Uso de la lengua que responde a fines específicos de aprendizaje, evaluación e inserción en comunidades académicas.
Cassany (2006)	Práctica social situada que implica leer y escribir con sentido, según normas de uso propias del ámbito académico.
Álvarez (2005)	Conjunto de textos y prácticas comunicativas que permiten a los estudiantes participar en las comunidades académicas.
Navarro y Pérez (2012)	Expresión formal del pensamiento académico que cumple funciones epistémicas, argumentativas y de socialización disciplinar.
Martínez (2001)	Estrategia comunicativa para el desarrollo y expresión de competencias cognitivas en entornos de educación superior.
Bolívar (2007)	Herramienta para la producción y reproducción del conocimiento en el marco de las ciencias sociales y humanidades.
Zúñiga (2014)	Mecanismo discursivo que articula los procesos de aprendizaje, evaluación y desarrollo crítico en la universidad.
Rincón y Romero (2015)	Medio para construir pensamiento riguroso, compartir hallazgos, y dialogar con comunidades académicas y científicas.

Fuente: elaboración propia.

A pesar de la diversidad terminológica y disciplinar, todas las definiciones comparten un núcleo conceptual común: la comunicación académica es un proceso intencionado que permite construir conocimiento en un marco institucional y normativo específico. Este proceso no solo se refiere al acto de transmitir información, sino que implica una elaboración crítica, situada y contextualizada del discurso, en tanto vehículo de aprendizaje, integración y transformación académica.

Desde un enfoque teórico y educativo, la comunicación académica representa:

- Un puente entre saberes disciplinares y prácticas sociales: A través de ella, los estudiantes no solo acceden a conocimientos especializados, sino que aprenden a reformularlos, traducirlos y articularlos en función de sus propias voces, experiencias y objetivos formativos.
- Un sistema de codificación simbólica con reglas, géneros y convenciones: Cada campo del saber posee una manera particular de escribir, argumentar, evidenciar y presentar sus conocimientos. La comunicación académica enseña a navegar estos códigos.
- Una herramienta de inclusión o exclusión académica: El dominio de esta competencia puede determinar la posibilidad de éxito académico, mientras que su desconocimiento puede limitar seriamente la participación activa en las comunidades de aprendizaje.

Esta pluralidad de definiciones responde a diversas escuelas teóricas:

- La perspectiva pedagógica-didáctica (Carlino, Álvarez, Cassany) enfatiza su rol en la enseñanza y el aprendizaje, como práctica que potencia la apropiación significativa del conocimiento. Por ejemplo, escribir un ensayo sobre un autor leído en clase permite a los estudiantes reinterpretar la teoría con sus propias palabras, transformándola en experiencia de aprendizaje.
- La perspectiva discursiva y sociocultural (Parodi, Rincón y Romero, Navarro y Pérez) la concibe como una práctica social, situada y cargada de intenciones comunicativas. En esta línea, presentar una ponencia oral en un congreso universitario se convierte en un acto de participación en una comunidad científica.
- La perspectiva cognitiva y crítica (Martínez, Zúñiga, Bolívar) subraya su potencial para el desarrollo de

habilidades superiores del pensamiento, como el análisis, la evaluación y la metacognición. Por ejemplo, redactar un artículo argumentativo obliga al estudiante a organizar sus ideas, jerarquizar la información y sostener una postura.

Estas miradas no son contradictorias, sino complementarias. Abordar la comunicación académica desde un enfoque interdisciplinar permite:

- Reconocer que la escritura y la oralidad no son habilidades neutras ni automáticas, sino procesos complejos mediados por el contexto.
- Comprender que comunicar no es repetir información, sino apropiarse críticamente de ella.
- Valorar la dimensión ética del acto comunicativo en la universidad, donde la integridad, el respeto y la responsabilidad son ineludibles.

La comunicación académica no solo debe enseñarse como un conjunto de técnicas formales, sino como una forma de construir sentido, ciudadanía y transformación dentro de la educación superior. Escribir un informe, presentar una ponencia o elaborar un proyecto de titulación son, en este marco, prácticas que configuran identidades académicas y profesionales, promueven el pensamiento complejo y fomentan una cultura del diálogo y la argumentación fundamentada.

Propuesta de definición integradora

Desde una mirada integradora, proponemos definir la comunicación académica como un conjunto de prácticas discursivas, situadas e intencionales, que permiten a los sujetos universitarios participar en la construcción, expresión, evaluación y circulación del conocimiento disciplinar, mediante el uso ético y riguroso del lenguaje, en contextos orales, escritos y multimodales, orientados al aprendizaje, la argumentación crítica y la integración en comunidades académicas. Esta

definición recoge los aportes teóricos analizados, subrayando la naturaleza transversal, formativa, dialógica y transformadora de la comunicación académica, entendida como eje estructurante del saber universitario.

Características de la comunicación académica

La comunicación académica posee una serie de características distintivas que permiten identificarla, promoverla y fortalecerla dentro del entorno universitario. Estas características no solo delimitan su forma, sino que revelan su fondo: las intenciones formativas, éticas y cognitivas que la sustentan.

A continuación, se describen diez características fundamentales, acompañadas de ejemplos que ilustran su aplicación en el quehacer académico:

- **Uso formal y especializado del lenguaje disciplinar.** La comunicación académica requiere un léxico preciso, técnico y adecuado al campo del saber. Esta formalidad se manifiesta en la selección léxica, la estructura sintáctica y el registro discursivo. Su dominio es esencial para situarse dentro de una comunidad académica específica y ser comprendido en sus términos. Ejemplo: en un artículo de Ingeniería se utiliza el término "tensión superficial" en lugar de expresiones coloquiales como "fuerza del agua".
- **Coherencia, cohesión y estructura lógica del discurso.** La coherencia asegura que las ideas mantengan una relación temática clara y progresiva; la cohesión permite el enlace textual mediante conectores y mecanismos gramaticales; la estructura lógica organiza el texto en introducción, desarrollo y conclusión, entre otras secciones. Estas tres dimensiones favorecen la inteligibilidad del texto. Ejemplo. En una tesis, la secuencia lógica entre el planteamiento del problema, los objetivos, la

metodología y las conclusiones permite comprender la investigación como un proceso articulado.

- **Referencia a fuentes acreditadas y validadas.** La producción académica debe sustentarse en el diálogo con otros saberes. Referenciar fuentes confiables no solo fortalece el argumento, sino que evidencia honestidad intelectual y conocimiento del campo disciplinar. Ejemplo. Un ensayo sobre aprendizaje autónomo que incluye citas de Carl Rogers y Paulo Freire para argumentar su postura.
- **Argumentación crítica y fundamentada.** La comunicación académica no solo transmite información; propone, contrasta, analiza y defiende posturas. Implica una construcción reflexiva de los contenidos con base en evidencia y razonamiento riguroso.
Ejemplo: en un debate, un estudiante argumenta sobre la gratuidad de la educación superior utilizando estadísticas, marcos teóricos y comparaciones internacionales.
- **Adecuación a normas editoriales y convenciones institucionales.** El respeto por las normas de citación (APA, MLA, IEEE, entre otras) y los formatos institucionales garantiza la estandarización, facilita la lectura y fortalece la profesionalización académica. Ejemplo: un trabajo de investigación correctamente estructurado con portada, índice, cuerpo del trabajo, citas y bibliografía según normas APA.
- **Intencionalidad formativa, evaluativa y participativa.** La comunicación académica cumple propósitos educativos, pues contribuye a la construcción de saberes, permite valorar competencias y estimula la participación activa en la vida universitaria. Ejemplo: en una exposición oral en clase, los

estudiantes no solo presentan información, sino que interactúan, explican y generan nuevas preguntas colectivas.

- **Claridad expositiva y precisión conceptual.** La claridad es una cualidad imprescindible en la redacción académica. Expresar ideas complejas de forma comprensible, sin ambigüedades ni generalizaciones, permite una comunicación efectiva entre pares. Ejemplo: un informe que define con precisión los términos "resiliencia educativa" y "entornos de aprendizaje inclusivo", evitando interpretaciones erróneas.
- **Rigurosidad metodológica y conceptual.** La comunicación académica exige coherencia entre lo que se dice y el modo en que se investiga. El respeto por los procedimientos científicos y el uso correcto de conceptos fortalecen la credibilidad del discurso. Ejemplo: un artículo de investigación que explicita la metodología utilizada (cuantitativa, cualitativa, mixta) y justifica su elección.
- **Reflexividad crítica.** Implica que el autor se cuestione a sí mismo, reconozca la provisionalidad del saber y sea consciente de su lugar epistémico, evitando el dogmatismo o la reproducción mecánica del conocimiento. Ejemplo: un ensayo que, tras analizar una teoría, señala sus limitaciones y plantea preguntas abiertas para futuras investigaciones.
- **Compromiso ético y social con el conocimiento.** La comunicación académica debe orientarse al bien común, al respeto por la diversidad y al uso responsable del saber. No se trata solo de producir textos correctos, sino de intervenir responsablemente en los discursos que configuran la realidad. Ejemplo: un artículo que visibiliza problemáticas sociales desde una perspectiva

crítica, respetando las voces de los sujetos investigados y promoviendo el diálogo intercultural.

Estas características, en conjunto, configuran el perfil discursivo de un sujeto académico competente y comprometido con el rigor, la ética y el pensamiento crítico. Un sujeto académico de estas cualidades no solo domina las convenciones lingüísticas y formales de la producción académica, sino que también ejerce una ciudadanía intelectual activa, es decir, se posiciona frente al conocimiento con responsabilidad, apertura al diálogo y compromiso con el desarrollo social y científico.

El rigor en el uso del lenguaje no implica solo corrección gramatical, sino precisión conceptual, argumentación lógica y respeto por las normas epistémicas de cada disciplina. Un sujeto académico riguroso sabe diferenciar entre opiniones, evidencias y argumentos, y selecciona cuidadosamente las palabras que mejor expresan sus ideas, evitando ambigüedades o vaguedades que debiliten su discurso.

La ética, por su parte, atraviesa todos los niveles del quehacer académico: desde la honestidad intelectual en el uso de fuentes, hasta la responsabilidad al comunicar hallazgos que puedan incidir en comunidades humanas o ecosistemas. La ética académica se traduce también en la humildad del investigador que reconoce sus límites y la provisionalidad del conocimiento que produce.

El pensamiento crítico constituye la piedra angular de este perfil. Implica no solo analizar, sino cuestionar; no solo reproducir saberes, sino problematizarlos; no solo aprender lo dado, sino imaginar lo posible.

En este sentido, la comunicación académica es mucho más que una técnica de redacción: es una forma de habitar el conocimiento, de interrogar el mundo y de contribuir a su transformación desde una perspectiva reflexiva, ética y rigurosa.

Funciones de la comunicación académica

Las funciones de la comunicación académica pueden analizarse desde diversos enfoques:

Tabla 2.

Funciones de la comunicación académica

Autor	Función atribuida	Explicación argumentativa
Carlino (2005)	Epistémica	La escritura académica permite a los estudiantes construir y transformar su pensamiento, organizar ideas complejas y apropiarse del conocimiento disciplinar mediante la práctica reflexiva.
Cassany (2006)	Didáctica	La comunicación académica actúa como mediadora del aprendizaje, ayudando al estudiante a interactuar con los contenidos, asumir posturas y realizar interpretaciones críticas.
Beacco et al. (2007)	Social	Funciona como herramienta de integración a las comunidades académicas, permitiendo la participación en sus prácticas discursivas, normas y marcos interpretativos.
Parodi (2010)	Comunicativa	Permite articular saberes, expresar argumentos e ideas complejas, y desarrollar la capacidad de dialogar en el seno del discurso especializado de cada disciplina.
Navarro y Pérez (2012)	Evaluativa	A través de la producción académica, los estudiantes demuestran competencias, conocimientos adquiridos y habilidades discursivas exigidas en el contexto universitario.
Bolívar (2007)	Formativa	Ayuda a construir autonomía intelectual y sentido crítico, contribuyendo a una formación integral y a la capacidad de reflexión sobre los problemas del entorno.

Rincón y Romero (2015)	Dialógica	Estimula el intercambio horizontal de ideas, el debate argumentado y la construcción colectiva de conocimiento en ambientes académicos colaborativos.
Carl Rogers (1983)	Humanizante	Favorece un espacio de expresión auténtica que reconoce las voces individuales de los estudiantes, permitiendo que el conocimiento se construya desde la experiencia personal.
Lea y Street (1998)	Institucional	Refleja las prácticas letradas dominantes de las instituciones, las cuales deben ser comprendidas, apropiadas y, en algunos casos, transformadas críticamente por los estudiantes.
Hyland (2009)	Disciplinar	Funciona como vía de acceso a las epistemologías particulares de cada campo del saber, a través de géneros y convenciones propias de cada disciplina.

Fuente: elaboración propia.

Estas funciones no son excluyentes, sino complementarias. Sin embargo, presentan matices significativos que permiten comprender la complejidad y la riqueza de la comunicación académica en su dimensión formativa.

Por un lado, autores como Carlino (2005), Cassany (2006) y Bolívar (2007) privilegian una mirada centrada en el desarrollo del pensamiento, subrayando la escritura como práctica cognitiva, epistémica y formativa.

En esta línea, la comunicación académica se entiende no solo como un medio para comunicar conocimientos ya adquiridos, sino como un instrumento para construirlos activamente mediante procesos reflexivos y críticos.

En contraste, autores como Navarro y Pérez (2012) y Beacco et al. (2007) enfatizan su función evaluativa y social, es decir, su capacidad para medir aprendizajes y al mismo tiempo insertar al estudiante en comunidades académicas a través del dominio

de sus géneros y convenciones. Estas posturas resaltan la dimensión institucional y normativa de la comunicación académica, y su vínculo con las lógicas de legitimación y pertenencia. Por su parte, Carl Rogers (1983) y Rincón y Romero (2015) introducen una perspectiva más humanista y dialógica, al considerar la comunicación académica como un espacio donde se valida la experiencia personal, se reconocen las voces diversas y se construye conocimiento de manera colectiva. Esta visión reivindica el valor de la subjetividad, la autenticidad y la horizontalidad en contextos que, tradicionalmente, han privilegiado la objetividad y la jerarquía discursiva.

Adicionalmente, los aportes de Hyland (2009) y Lea y Street (1998) hacen visible la dimensión disciplinar e institucional de la comunicación académica. Desde esta óptica, escribir y hablar en el ámbito universitario supone comprender los marcos epistémicos específicos de cada área del saber, así como las expectativas sociales y culturales que subyacen a las prácticas letradas académicas. Estos autores advierten que la adquisición de la competencia comunicativa académica no es neutra ni homogénea, sino que está atravesada por relaciones de poder, inclusión y exclusión simbólica.

Estas funciones permiten reconocer que la comunicación académica es una práctica multidimensional: es al mismo tiempo un instrumento de aprendizaje, un medio de validación social, un acto ético, una vía para la transformación del pensamiento y un territorio de disputa por el sentido. Comprender esta diversidad funcional es clave para diseñar propuestas educativas que superen una visión reduccionista o meramente normativa de la escritura y la oralidad académica, y que asuman, en cambio, su potencial formador, inclusivo y transformador.

Importancia de la comunicación académica

La comunicación académica constituye un pilar fundamental en la formación de los estudiantes universitarios. Más allá de ser una herramienta para la transmisión de información o la resolución de actividades académicas, es un medio estructurante del

pensamiento, una vía para la apropiación crítica del conocimiento y un espacio de construcción de identidad profesional. Formarse en sus preceptos no solo permite al estudiante desenvolverse con solvencia en el ámbito educativo, sino que le otorga herramientas para insertarse con autonomía, rigor y ética en la vida profesional y científica.

En el contexto de la Educación Superior, la competencia comunicativa académica se convierte en una necesidad formativa transversal. Es a través de ella que el estudiante logra interpretar textos complejos, participar en debates con fundamento, exponer ideas con claridad y redactar documentos que respondan a los estándares de su disciplina.

Además, fortalece su capacidad de análisis, síntesis y evaluación crítica, contribuyendo al desarrollo de un pensamiento reflexivo y éticamente comprometido con la sociedad.

El desconocimiento o la subvaloración de la comunicación académica suele derivar en prácticas superficiales, fragmentadas o imitativas, que impiden al estudiante consolidar una voz propia, desarrollar su autonomía intelectual o insertarse eficazmente en la cultura académica.

Por ello, educarse en sus principios y estrategias debe asumirse como una responsabilidad institucional, pero también como un acto de empoderamiento estudiantil. A continuación, se presenta una tabla que sintetiza algunos de los beneficios más relevantes que brinda la formación en comunicación académica:

Tabla 3.

Beneficios que brinda el estudio de la comunicación académica

Beneficio	Descripción
Desarrollo del pensamiento crítico.	Estimula la capacidad de análisis, reflexión, cuestionamiento y toma de postura fundamentada frente al conocimiento.
Mejora de la expresión oral y escrita.	Fortalece la claridad, coherencia, precisión y formalidad del discurso en contextos académicos y profesionales.
Comprensión de textos complejos.	Permite acceder, interpretar y dialogar con producciones científicas y académicas de alto nivel.
Inserción en comunidades académicas.	Facilita el uso de los géneros, normas y estilos propios del campo disciplinar y de las prácticas letradas universitarias.
Construcción de una voz académica propia.	Promueve la autonomía intelectual y la elaboración de discursos argumentativos con estilo y perspectiva crítica.
Ética en el uso de la información.	Fomenta el respeto a la propiedad intelectual, la citación rigurosa y la prevención del plagio académico.
Mejora del desempeño en actividades evaluativas.	Incide positivamente en trabajos escritos, exposiciones orales, defensas de tesis y participación en seminarios o congresos.
Preparación para la vida profesional y científica.	Brinda herramientas discursivas para redactar informes técnicos, artículos científicos, propuestas institucionales y documentos de gestión.
Promoción de la equidad educativa.	Reduce las brechas culturales, disciplinares o lingüísticas, y favorece la inclusión de estudiantes provenientes de diversos contextos.
Contribución al desarrollo personal y ciudadano.	Refuerza la capacidad de comunicar con responsabilidad, participar en debates públicos y ejercer un rol activo en la transformación social.

Fuente: elaboración propia.

Formarse en comunicación académica, entonces, no debe ser visto como una tarea accesoria ni como un simple requisito curricular. Al contrario, constituye una piedra angular del desarrollo universitario, pues permite la articulación entre la formación disciplinar y el ejercicio activo de una ciudadanía crítica. A través de esta competencia, los estudiantes no solo acceden al conocimiento, sino que aprenden a construirlo con criterios de objetividad, precisión y responsabilidad ética.

Uno de los beneficios más relevantes es el fortalecimiento del pensamiento crítico, que emerge al enfrentarse a textos complejos, debatir ideas y defender argumentos de manera fundamentada. Este proceso requiere de habilidades analíticas que, a su vez, se consolidan mediante la práctica constante de la escritura y la oralidad académicas. Además, la mejora de la expresión oral y escrita permite al estudiante posicionarse con claridad y solvencia en contextos evaluativos y profesionales, dotándolo de una voz propia que le otorga autoridad discursiva y autonomía intelectual.

La formación en comunicación académica también potencia la comprensión de textos científicos, lo cual es indispensable en un entorno donde el saber se renueva y especializa constantemente. Del mismo modo, el dominio de los géneros y normas institucionales favorece la inserción en comunidades académicas, donde el estudiante aprende a convivir con otras voces, respetar convenciones y aportar a la construcción colectiva del conocimiento.

Otro aporte clave es la promoción de la ética en el uso de la información. Comprender la importancia de citar correctamente, respetar la autoría ajena y evitar el plagio no solo preserva la integridad académica, sino que forja una conciencia profesional basada en valores de honestidad y transparencia. Además, estas competencias tienen un impacto directo en el desempeño evaluativo, ya que permiten afrontar tareas como ensayos, exposiciones y defensas con mayor preparación, seguridad y coherencia.

En términos de proyección futura, la comunicación académica ofrece herramientas invaluable para la vida profesional y científica. Redactar informes técnicos, elaborar artículos científicos,

diseñar propuestas institucionales o participar en debates públicos requiere habilidades comunicativas desarrolladas en el ámbito universitario. Asimismo, el enfoque inclusivo de esta disciplina promueve la equidad educativa al cerrar brechas relacionadas con el acceso desigual a las prácticas letradas.

Finalmente, su impacto se extiende más allá de lo académico: incide en el desarrollo personal y ciudadano, al formar individuos capaces de expresar sus ideas con rigor, dialogar desde la argumentación y contribuir a la transformación social. En un mundo cada vez más interconectado y desafiante, la palabra fundamentada y el conocimiento riguroso no solo son herramientas, sino exigencias para una participación activa, crítica y constructiva en la vida contemporánea.

Diferencias entre comunicación académica, científica y divulgativa

Aunque suelen confundirse, los términos comunicación académica, científica y divulgativa aluden a prácticas discursivas distintas, tanto por su finalidad como por sus destinatarios, registros y canales de circulación. Comprender estas diferencias no es solo un ejercicio clasificatorio, sino un paso fundamental para desarrollar una competencia comunicativa crítica y contextualizada que permita a los estudiantes y profesionales adecuar sus discursos a las exigencias del entorno en el que se insertan.

- **Comunicación académica.** Es la forma de expresión discursiva que predomina en los entornos universitarios y educativos superiores. Su objetivo principal es construir, validar y socializar conocimiento dentro de una comunidad educativa. Se caracteriza por el uso de un lenguaje formal, preciso, con estructuras argumentativas, referencias a fuentes confiables y un fuerte apego a convenciones editoriales. Incluye géneros como ensayos, ponencias, tesis, artículos de reflexión, informes y proyectos de titulación. Ejemplo: un estudiante redacta una monografía sobre el pensamiento de Paulo Freire, citando fuentes académicas y siguiendo el estilo APA. La

intención no es solo aprobar una materia, sino demostrar comprensión, análisis crítico y capacidad para intervenir discursivamente en su campo.

- **Comunicación científica.** Es un subtipo altamente especializado de la comunicación académica, orientado a la presentación de hallazgos originales dentro de comunidades científicas específicas.
Su finalidad es contribuir al desarrollo de una disciplina mediante publicaciones arbitradas, revistas indexadas, congresos internacionales y otros espacios de validación del conocimiento experto. Utiliza un lenguaje técnico, estructuras fijas (como introducción, metodología, resultados, discusión) y se guía por criterios de replicabilidad, objetividad y verificabilidad. Ejemplo: una investigadora publica en una revista Q1 un artículo con resultados originales sobre inteligencia artificial en educación, detallando variables, hipótesis, diseño experimental y aportes a la literatura existente. El público lector es especialista en el tema.
- **Comunicación divulgativa.** Tiene como propósito hacer accesible el conocimiento académico o científico a públicos no especializados. Se caracteriza por emplear un lenguaje claro, metáforas ilustrativas, narraciones, datos simplificados y recursos visuales o multimedia. Su intención es educar, sensibilizar, motivar o generar reflexión pública. Se difunde en medios como blogs, podcasts, artículos de prensa, programas de televisión o redes sociales académicas. Ejemplo: un docente universitario escribe una columna en un periódico explicando el cambio climático en términos comprensibles para la ciudadanía, utilizando ejemplos cotidianos, gráficos e implicaciones prácticas.

Estas tres formas de comunicación no deben entenderse como compartimentos estancos, sino como partes de un continuo comunicativo que responde a distintos niveles de especialización,

audiencias y finalidades. Sus diferencias más relevantes se pueden resumir en el siguiente cuadro.

Tabla 4.

Diferencias entre los tipos de comunicación.

Tipo de comunicación	Finalidad principal	Audiencia	Lenguaje	Géneros típicos
Académica	Construcción y evaluación del conocimiento.	Comunidad educativa.	Formal. Argumentativo.	Ensayos, informes, ponencias.
Científica	Divulgación de hallazgos originales.	Comunidad científica.	Técnico. Especializado.	Artículos, papers, congresos.
Divulgativa	Difusión pública del saber.	Público General.	Claro. Narrativo.	Columnas, podcasts, infografías.

Fuente: elaboración propia.

Desde una perspectiva crítica, es importante enseñar a los estudiantes a transitar entre estos registros con flexibilidad y conciencia discursiva. Un mismo tema puede y debe ser abordado desde distintas lógicas comunicativas, según el objetivo, el medio y el público al que se dirige. Por ejemplo, una investigación sobre violencia escolar puede tener un artículo científico para expertos, una ponencia para la universidad y una nota de divulgación para sensibilizar a padres de familia. Desarrollar esta competencia transmedia es clave para formar ciudadanos capaces de dialogar con el conocimiento y de hacerlo dialogar con la sociedad.

Competencia comunicativa en la educación superior: leer, escribir, hablar y escuchar para aprender

La competencia comunicativa en el ámbito universitario constituye una capacidad transversal, compleja y estructurante del aprendizaje superior. Va mucho más allá de una habilidad técnica: implica saber cómo leer, escribir, hablar y escuchar de manera crítica, reflexiva y situada en contextos académicos. Estas prácticas del lenguaje no operan de manera aislada; se entrelazan en los procesos cognitivos, afectivos y sociales del sujeto universitario.

En este sentido, la competencia comunicativa es un instrumento para acceder al conocimiento, pero también para construirlo activamente, cuestionarlo éticamente y proyectarlo profesionalmente. La lectura, la escritura, la oralidad y la escucha no solo sirven para reproducir contenidos, sino para desarrollar pensamiento crítico, fomentar la autorregulación y afianzar la participación argumentada en comunidades de aprendizaje. A continuación, se detallan estas cuatro dimensiones, acompañadas de ejemplos ilustrativos y su relevancia en el contexto universitario:

- **Leer para aprender:** Implica comprender textos especializados, identificar tesis, argumentos y estructuras, así como inferir sentidos y evaluar la fiabilidad de las fuentes. Leer críticamente es leer con conciencia, desde una postura activa frente al saber. *Ejemplo:* un estudiante que subraya y anota dudas en los márgenes de un texto teórico está leyendo de forma crítica y participativa.
- **Escribir para pensar:** Escribir no es solamente comunicar, sino pensar en voz escrita. En el proceso de redacción académica, el estudiante organiza ideas, argumenta, relaciona conceptos y reelabora sus hipótesis. La escritura es, por tanto, una práctica epistémica. *Ejemplo:* al redactar el marco teórico de su tesis, una

estudiante reconoce vacíos conceptuales que la motiven a investigar más.

- **Hablar con fundamento:** La oralidad académica es clave para expresar conocimientos, participar en seminarios, defender posturas y presentar investigaciones. Hablar implica argumentar, sintetizar, usar recursos lingüísticos precisos y considerar al interlocutor. Ejemplo: un estudiante que explica en clase un concepto complejo utilizando ejemplos y conectores discursivos desarrolla su competencia oral.
- **Escuchar para dialogar:** Escuchar en la universidad no es una acción pasiva, sino una actividad cognitiva activa que permite captar sentidos, contrastar ideas y construir consensos.

La escucha activa favorece el trabajo colaborativo y la construcción de saberes compartidos. Ejemplo: en una mesa redonda, una estudiante reformula la opinión de otra compañera antes de dar su punto de vista, mostrando escucha activa.

Estas habilidades constituyen las bases para aprender a aprender en la universidad. Además, permiten al estudiante desarrollar su identidad académica y proyectarse como sujeto epistémico dentro de su campo de estudio. Su integración efectiva contribuye a una formación integral, ética y crítica. A continuación, se sintetizan sus principales aportes en la siguiente tabla:

Tabla 5.

Dimensiones y competencias desarrolladas

Dimensión comunicativa	Competencia desarrollada	Aplicación universitaria
Leer	Comprensión crítica, análisis argumentativo.	Lectura de textos académicos, teóricos, artículos de investigación.

Escribir	Organización del pensamiento, construcción de argumentos.	Ensayos, informes, proyectos de investigación, tesis.
Hablar	Síntesis, claridad, argumentación oral, expresión personal.	Exposiciones, debates, presentaciones orales, defensas de tesis.
Escuchar	Escucha activa, empatía intelectual, interacción dialógica.	Seminarios, clases participativas, entrevistas, retroalimentación en grupo.

Fuente: elaboración propia.

Trabajar de manera articulada estas dimensiones potencia no solo la comprensión de los contenidos, sino también la participación activa, la autonomía académica y el sentido crítico. Formar estudiantes comunicativamente competentes es formar ciudadanos que dialogan con responsabilidad en sus comunidades académicas y en la sociedad.

El rol de la escritura y la oralidad en la formación profesional y científica

La escritura y la oralidad son prácticas centrales, no solo en la vida académica, sino en la formación integral de los futuros profesionales. En el contexto de la Educación Superior, estas habilidades son fundamentales para acceder al conocimiento, participar en comunidades disciplinares, construir identidad profesional y proyectarse como sujetos epistémicos. No se trata únicamente de recursos evaluativos, sino de dispositivos cognitivos, sociales y éticos que articulan la vida universitaria con la vida profesional y científica.

- **La escritura como formación del pensamiento.** La escritura académica permite estructurar, clarificar y profundizar el pensamiento. Es un acto cognitivo de elaboración compleja que obliga a organizar ideas, argumentar posiciones, reformular hipótesis y establecer relaciones con-

ceptuales. A través de la escritura, el estudiante se convierte en productor de conocimiento. Ejemplo: un estudiante que redacta un artículo para una revista estudiantil reformula su enfoque varias veces hasta lograr claridad y profundidad, desarrollando así su autonomía intelectual.

- **La oralidad como herramienta de participación y argumentación.** La expresión oral en el ámbito académico y profesional exige no solo claridad y síntesis, sino también capacidad de diálogo, defensa de ideas y adaptación a contextos formales. La oralidad permite la socialización del conocimiento y fortalece habilidades interpersonales, retóricas y profesionales. Ejemplo: un futuro profesional que expone en un congreso académico y responde preguntas del público ejerce competencias como el pensamiento rápido, la argumentación oral y la autorregulación emocional.
- **Convergencia entre escritura y oralidad.** Estas dos prácticas, lejos de oponerse, se complementan. La escritura permite sedimentar el pensamiento, mientras que la oralidad lo dinamiza. Juntas, fomentan un aprendizaje significativo y colaborativo, favoreciendo procesos de co-construcción del conocimiento y participación crítica.
Ejemplo: un grupo de estudiantes escribe un guion de podcast sobre sostenibilidad y luego lo presenta oralmente en clase, integrando ambas competencias.
- **Proyección profesional y científica.** Tanto la escritura como la oralidad son claves para la inserción laboral y científica. Redactar informes técnicos, presentar proyectos, defender ideas en reuniones, liderar equipos o exponer hallazgos son prácticas frecuentes en la vida profesional. La falta de dominio de estas competencias puede limitar gravemente el desempeño profesional, mientras que su desarrollo potencia el liderazgo académico y social.
- **Identidad académica y ciudadanía discursiva.** Al aprender a escribir y hablar con rigor, ética y claridad, el estudiante construye una voz académica propia, capaz de dialogar críticamente con otros discursos. Esta voz es

también una forma de ciudadanía discursiva, pues implica participar de manera activa, informada y responsable en los debates de su campo.

La siguiente tabla resume las principales funciones, beneficios y aplicaciones de la escritura y la oralidad en el contexto universitario.

Tabla 6.

Prácticas comunicativas

Práctica comunicativa	Función formativa	Aplicación académica	Proyección profesional
Escritura	Organizar el pensamiento, argumentar	Ensayos, tesis, artículos, proyectos	Informes técnicos, artículos científicos
Oralidad	Participar, debatir, comunicar	Exposiciones, coloquios, defensas orales	Reuniones, presentaciones, liderazgo público
Ambas integradas	Construir ciudadanía discursiva	Podcast, videos académicos, debates escritos	Comunicación institucional, gestión del saber

Fuente: elaboración propia.

El rol de la escritura y la oralidad en la formación universitaria es irrenunciable. Formar profesionales competentes en estas dimensiones significa dotarlos de herramientas para pensar con rigor, comunicar con claridad, construir conocimiento con ética y participar activamente en las transformaciones de sus comunidades. Son, en definitiva, lenguajes para comprender y transformar el mundo.

Conclusión

A lo largo de este capítulo se ha demostrado que la comunicación académica constituye mucho más que una competencia instrumental: es una práctica intelectual, ética y social profundamente arraigada en los procesos de formación universitaria. Desde sus múltiples definiciones hasta su aplicación concreta en la escritura, la oralidad y la producción discursiva, esta forma de comunicación responde a finalidades que trascienden el aula: formar sujetos pensantes, críticos y comprometidos con el conocimiento y con su entorno.

En este sentido, comprender los fundamentos de la comunicación académica permite a los estudiantes no solo acceder al saber, sino construirlo activamente, establecer diálogos argumentados y posicionarse con autonomía frente a los discursos que circulan en la universidad y en la sociedad. Las características revisadas, desde el uso formal del lenguaje hasta la intencionalidad formativa y participativa, revelan la necesidad de cultivar una competencia comunicativa integral, que combine precisión conceptual, coherencia estructural, ética discursiva y sensibilidad contextual.

Asimismo, las diversas funciones atribuidas por la literatura especializada permiten reconocer la multidimensionalidad de esta práctica: epistémica, social, formativa, disciplinar, humanizante, entre otras. Esta riqueza funcional obliga a replantear las estrategias pedagógicas con las que se enseña y evalúa la comunicación en el ámbito universitario, evitando reduccionismos tecnocráticos o prescriptivos y favoreciendo enfoques críticos, inclusivos y transformadores.

Finalmente, educarse en comunicación académica es asumir una postura ética ante el conocimiento, es aceptar el desafío de expresar lo complejo con claridad y responsabilidad, y es abrazar el compromiso de participar activamente en la producción de sentido, tanto en la universidad como en la vida pública.

En tiempos donde la superficialidad y la desinformación amenazan los espacios de pensamiento, la formación comunicativa

rigurosa, reflexiva y fundamentada es, sin duda, una vía para fortalecer la democracia del saber, la equidad educativa y la calidad del ejercicio profesional.

Complemento. Recursos para trabajar en el aula.

Este apartado ofrece un conjunto de herramientas pedagógicas diseñadas para fomentar el aprendizaje activo, reflexivo y autónomo de la escritura académica en los estudiantes universitarios. Los recursos que se presentan a continuación pueden ser utilizados por docentes de todas las disciplinas que deseen integrar el desarrollo escritural como eje transversal en sus asignaturas, así como por tutores de trabajos de titulación, asesores metodológicos y facilitadores de cursos de escritura.

Se organizan en cuatro secciones complementarias: preguntas de reflexión, actividades de aula, tips prácticos para estudiantes, y un glosario básico de términos clave. Cada sección incluye 10 elementos cuidadosamente seleccionados y aplicables a contextos reales de formación académica.

Glosario de términos clave:

- **Comunicación académica.** Práctica discursiva situada, ética y normativa que permite construir y circular conocimiento dentro del ámbito universitario.
- **Prácticas letradas.** Conjunto de usos del lenguaje escrito que se emplean en contextos educativos y disciplinarios.
- **Competencia comunicativa.** Capacidad de usar el lenguaje de manera eficaz y adecuada en diversos contextos sociales, académicos y profesionales.
- **Coherencia.** Relación lógica y ordenada entre las ideas de un texto que permite su comprensión global.

- **Cohesión.** Mecanismos lingüísticos que enlazan las partes de un texto mediante conectores, pronombres, referencias y estructuras gramaticales.
- **Normas editoriales.** Conjunto de reglas que orientan la presentación formal de un trabajo académico.
- **Argumentación.** Estrategia discursiva que permite defender una postura mediante razones, evidencias y ejemplos.
- **Ética académica.** Conjunto de principios que guían la conducta responsable en la producción, uso y divulgación del conocimiento.
- **Voz académica.** Estilo personal y crítico con el que un autor se posiciona dentro de una comunidad discursiva.
- **Ciudadanía crítica.** Capacidad de intervenir de forma activa, reflexiva y argumentada en los asuntos públicos, basada en el saber y la responsabilidad.

Tips para estudiantes universitarios:

- Antes de escribir, planifica tu texto: delimita el propósito, el lector y la estructura.
- Cita siempre tus fuentes para respetar la ética académica y fortalecer tus argumentos.
- Revisa tus textos al menos dos veces: una para contenido y otra para forma.
- Participa en debates y exposiciones orales: fortalece tu argumentación y expresión.
- Consulta los manuales de estilo de tu carrera para adecuar tus trabajos a las normas requeridas.
- Lee textos académicos con atención crítica: identifica sus estructuras, argumentos y recursos discursivos.
- Construye tu voz académica desde la reflexión y la evidencia: evita copiar estilos ajenos sin comprensión.

- Aprovecha las retroalimentaciones docentes para mejorar tus producciones escritas y orales.
- Usa organizadores gráficos para estructurar tus ideas antes de redactar.
- Sé constante: escribir y comunicar con propiedad se aprende con práctica continua y compromiso intelectual.

Ejercicios cortos para trabajar en clases:

- **Ejercicio de identificación.** Lee un fragmento de texto académico y subraya ejemplos de cohesión y coherencia.
- **Mapa conceptual.** Construye un esquema visual con las funciones de la comunicación académica y sus autores principales.
- **Paráfrasis ética.** Selecciona una cita académica y realiza una paráfrasis correcta, indicando la fuente bibliográfica.
- **Diálogo argumentativo.** En grupos de trabajo, defiendan posturas opuestas sobre un tema académico usando evidencias.
- **Redacción crítica.** Escribe un párrafo sobre la importancia de citar correctamente en los trabajos universitarios.
- **Rueda de saberes.** Compartan ejemplos y experiencias reales de comunicación académica efectiva en sus diferentes profesiones.
- **Lectura colaborativa.** En grupos, analicen un artículo académico identificando su estructura, argumentos principales y estilo del documento.
- **Role-playing académico.** Simula una presentación oral o defensa de tesis con retroalimentación grupal sobre el contenido y la expresión.
- **Revisión entre pares.** Intercambia un borrador de trabajo académico con un compañero y brinda sugerencias constructivas de mejora del manuscrito.

- **Miniensayo argumentado.** Elabora un texto breve (200-300 palabras) defendiendo la importancia del pensamiento crítico en la vida universitaria.

Preguntas de reflexión para los estudiantes:

- ¿De qué forma la comunicación académica transforma la manera en que aprendes y te relacionas con el conocimiento?
- ¿Cómo te ayuda la competencia comunicativa a insertarte en tu comunidad académica y profesional?
- ¿Qué obstáculos personales has enfrentado al escribir textos académicos y cómo los podrías superar?
- ¿Por qué es importante desarrollar una voz académica propia en tus producciones?
- ¿Cuál crees que es el papel de la ética en la comunicación universitaria?
- ¿De qué manera la escritura académica contribuye a la formación de tu identidad profesional?
- ¿Cómo influyen las normas editoriales en la presentación y valoración de tus ideas?
- ¿En qué momentos de tu vida universitaria sientes que comunicarte bien ha sido clave para tu aprendizaje o logro académico?
- ¿Qué estrategias puedes incorporar para mejorar tu competencia comunicativa en el ámbito universitario?
- ¿Qué responsabilidad tienes como estudiante al formar parte activa de una comunidad académica y discursiva?
- ¿Cómo te ayuda la competencia comunicativa a insertarte en tu comunidad académica y profesional?
- ¿Qué obstáculos personales has enfrentado al escribir textos académicos y cómo los podrías superar?

- ¿Por qué es importante desarrollar una voz académica propia en tus producciones?
- ¿Cuál crees que es el papel de la ética en la comunicación universitaria?

Referencias bibliográficas

- Álvarez, A. (2005). La alfabetización académica y la enseñanza universitaria. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2007). Languages of schooling: Towards a framework for Europe. Strasbourg: Council of Europe.
- Bolívar, A. (2007). La escritura académica en la universidad: Más allá de la gramática. Madrid: Morata.
- Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2006). Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama.
- Hyland, K. (2009). Academic discourse: English in a global context. London: Continuum.
- Lea, M. R., & Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172.
- Martínez, J. (2001). Escribir para aprender: Nuevas perspectivas para la enseñanza de la escritura académica. Barcelona: Paidós.
- Navarro, F., & Pérez, M. (2012). La enseñanza de la comunicación académica como competencia transversal en la universidad. *Revista Educación y Pedagogía*, 24(63), 59-75.
- Parodi, G. (2010). Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Lectura y escritura desde las disciplinas. Santiago de Chile: Editorial Universidad de Valparaíso.
- Rincón, G., & Romero, A. (2015). La escritura académica como estrategia de formación en ciudadanía crítica. *Revista Praxis Pedagógica*, 16(17), 36-48.
- Rogers, C. (1983). El proceso de convertirse en persona. Buenos Aires: Paidós.
- Zúñiga, L. (2014). Escritura académica en la universidad: Una estrategia para el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista Educación*, 38(1), 83-101.

CAPÍTULO II

GÉNEROS TEXTUALES DE LA COMUNICACIÓN ACADÉMICA

Introducción

La escritura es una de las prácticas fundacionales de la vida universitaria y, al mismo tiempo, una de las más complejas. En ella confluyen la capacidad de argumentar, la construcción de conocimiento, la expresión del pensamiento crítico y el cumplimiento de convenciones discursivas que son propias de cada disciplina. A través de los géneros académicos escritos, los estudiantes no solo son evaluados, sino que también desarrollan su voz intelectual, participan en la conversación académica y se posicionan como sujetos epistémicos.

Este capítulo se enfoca en el estudio profundo de los géneros escritos que circulan en el ámbito universitario y científico. Lejos de entender la escritura como un mero medio de comunicación, aquí se la concibe como una práctica cultural, cognitiva y social que estructura las formas de saber, investigar y enseñar. Cada género académico responde a una finalidad específica, obedece a normas institucionales, expresa convenciones de comunidad y demanda habilidades complejas que deben ser enseñadas y ejercitadas conscientemente.

La caracterización de géneros como el ensayo, la reseña crítica, el informe, el artículo científico y la tesis es crucial para que los estudiantes comprendan no solo su forma, sino su función en el entramado académico. Saber diferenciar y producir estos textos permite ingresar con propiedad en los discursos disciplinares, comunicar con claridad y rigurosidad, y aportar significativamente a la construcción del saber. En esta sección se analizarán sus estructuras, propósitos, niveles de formalidad, estilos y modos de argumentación.

Asimismo, se abordarán elementos fundamentales para la producción de textos académicos como la estructura general de un documento, el estilo propio del discurso universitario, los distintos niveles de formalidad textual y las estrategias para una argumentación sólida.

Cada uno de estos componentes se convierte en una herramienta clave para el desarrollo de la competencia escritural del estudiante universitario y su desempeño futuro como profesional e investigador.

La escritura académica no se improvisa: requiere planificación, revisión, control de fuentes, claridad conceptual, ética discursiva y dominio del lenguaje disciplinar. Por ello, el capítulo también se enfoca en el proceso de escritura como una secuencia articulada de decisiones, desde la planificación inicial hasta la elaboración del producto final. Comprender esta dinámica permite superar la visión reduccionista de la escritura como tarea terminal o mecánica, y situarla en el centro de la formación académica.

De igual manera, se enfatiza la dimensión pedagógica de la escritura, entendida como instrumento de mediación cognitiva. Escribir ayuda a aprender, a organizar el pensamiento, a dialogar con las ideas de otros y a generar nuevas comprensiones. La redacción de un texto académico exige que el estudiante se enfrente a sus propios conocimientos, los cuestione, los articule y los traduzca en discurso. Es, por tanto, un ejercicio formativo de primer orden.

Finalmente, este capítulo tiene como objetivo brindar una guía práctica y reflexiva que permita a los estudiantes identificar los rasgos de los géneros académicos, adaptar su discurso a las exigencias formales de la universidad, desarrollar su capacidad argumentativa y, sobre todo, comprender la escritura como una herramienta de transformación personal, académica y profesional. Porque escribir en la universidad no es solo cumplir con un requisito: es construir una ciudadanía crítica y una voz legítima dentro de la cultura del conocimiento.

Caracterización de los principales géneros escritos

La enseñanza de los géneros académicos escritos ha cobrado especial relevancia en las últimas décadas como parte de una pedagogía centrada en el discurso y en la formación crítica del estudiante universitario.

Desde las investigaciones pioneras de Bazerman (1988) sobre los géneros como formas sociales de acción discursiva, hasta los aportes latinoamericanos de Carlino (2005) sobre las prácticas letradas en la universidad, se ha puesto en evidencia que escribir en la academia no es simplemente una habilidad lingüística, sino una competencia situada, social y disciplinar.

Los géneros académicos no son formas fijas ni universales, sino estructuras flexibles que responden a exigencias cognitivas, retóricas y sociales de cada comunidad discursiva. Como señala Swales (1990), todo género académico tiene una finalidad comunicativa específica, una audiencia esperada y una organización retórica que responde a convenciones disciplinares. Esta visión funcional del género permite entender que escribir un artículo científico no es igual que redactar un ensayo o una reseña crítica: cada uno demanda estrategias y estilos diferenciados.

En la tradición latinoamericana, autores como Parodi (2010) y Cassany (2006) han destacado la importancia de enseñar explícitamente estos géneros, reconociendo que su dominio no es espontáneo ni neutro, sino que requiere mediación pedagógica, práctica guiada y reflexión metacognitiva. La escritura académica, entonces, no puede asumirse como un conocimiento previo, sino como una construcción gradual e intencional que atraviesa toda la formación universitaria.

Desde esta perspectiva, caracterizar los principales géneros académicos escritos no solo contribuye a que el estudiante sepa "cómo" escribir, sino que lo inserta en una cultura académica donde circular con legitimidad discursiva es tan importante como saber disciplinar. Dominar un género implica conocer sus propósitos, su estructura, su estilo y sus condiciones de producción, así como reflexionar críticamente sobre el papel que cumple en la formación profesional.

Esta caracterización también permite combatir prácticas reduccionistas de la escritura académica, como aquellas que la limitan a un conjunto de reglas gramaticales o estructuras fijas. Por el

contrario, asumir la escritura como un proceso retórico y contextual implica dotar al estudiante de herramientas para pensar, argumentar, dialogar y transformar el conocimiento.

Además, comprender las diferencias y similitudes entre estos géneros facilita una transición más fluida entre los distintos niveles del sistema educativo. Por ejemplo, un estudiante que sabe redactar un informe bien estructurado tendrá más facilidad para producir un artículo científico, ya que comprenderá la lógica secuencial del pensamiento y la necesidad de justificar cada afirmación con evidencias.

En esta apartado se estudiarán cinco de los géneros más comunes en la universidad: el ensayo académico, la reseña crítica, el informe académico, el artículo científico y la tesis de grado o posgrado. Se analizarán sus definiciones, características, funciones y estructuras, así como ejemplos concretos que permitan visualizar sus diferencias y semejanzas. Este conocimiento, una vez internalizado, permitirá al estudiante desempeñarse con mayor eficacia y autonomía en las múltiples situaciones comunicativas de la vida universitaria y profesional.

Por último, es importante destacar que la enseñanza de los géneros académicos no solo responde a una necesidad pedagógica, sino a una responsabilidad ética de las instituciones de educación superior: formar ciudadanos que escriban con propiedad, que piensen con argumentos y que sean capaces de transformar su realidad desde la palabra escrita.

A breves rasgos, la escritura académica comprende una diversidad de géneros textuales, cada uno con características, finalidades y estructuras particulares. Conocerlos es fundamental para que el estudiante pueda producir textos adecuados a sus objetivos comunicativos, disciplinares y evaluativos.

Tabla 1.

Comparativa de géneros académicos escritos

Género	Definición	Características clave	Función principal	Ejemplo
Ensayo	Texto argumentativo que presenta una postura crítica.	Subjetividad, argumentación, libertad estructural, estilo formal.	Expresar ideas propias con sustento teórico.	Ensayo sobre la ética en la inteligencia artificial.
Reseña crítica	Evaluación reflexiva de una obra académica o científica.	Descripción, análisis, juicio valorativo, concisión.	Analizar y valorar una obra.	Reseña de un libro sobre educación inclusiva.
Informe	Texto expositivo-descriptivo con estructura organizada.	Objetividad, claridad, jerarquía de datos, lenguaje técnico.	Comunicar resultados de un proceso.	Informe de prácticas preprofesionales.
Artículo científico	Texto de divulgación de investigación original.	Rigor metodológico, estructura IMRyD, referencias, lenguaje preciso.	Comunicar hallazgos científicos.	Artículo en revista indexada sobre biotecnología.
Tesis	Trabajo de investigación exhaustivo y original.	Investigación profunda, estructura rígida, defensa oral.	Obtener grado académico.	Tesis de maestría sobre lectura crítica.

Fuente: elaboración propia.

Conocer y dominar estos géneros permite al estudiante integrarse discursivamente en su comunidad académica, proyectar su voz investigativa y consolidar su identidad profesional. A continuación, se sintetizan los aspectos más relevantes de cada uno de los géneros desarrollados en la tabla anterior.

- **Ensayo académico.** Es una de las formas más flexibles y personales de la escritura académica. Permite al estudiante explorar temas de su interés, expresar su punto de vista, articular argumentos y dialogar con diversas fuentes. Su importancia radica en que favorece el desarrollo del pensamiento crítico, la capacidad interpretativa y el dominio argumentativo. Por ejemplo, escribir un ensayo sobre la educación intercultural exige al estudiante posicionarse teóricamente, construir un hilo lógico y defender su postura con fuentes pertinentes.
- **Reseña crítica.** Este género promueve la lectura profunda y reflexiva de textos académicos o científicos. No se limita a resumir, sino que implica emitir un juicio fundamentado sobre la calidad, pertinencia y originalidad de una obra. Su valor formativo es incuestionable: obliga al estudiante a leer con criterios analíticos, valorar la estructura y el contenido, y desarrollar su voz crítica. Por ejemplo, al reseñar un artículo sobre inteligencia emocional en la docencia, el estudiante debe identificar los argumentos centrales, evaluar la metodología utilizada y comparar con otras investigaciones.
- **Informe académico.** Su naturaleza descriptiva y objetiva lo hace especialmente útil para registrar procesos, comunicar resultados y tomar decisiones. Es un género muy valorado en las ciencias aplicadas, ya que organiza la información de forma jerárquica, clara y verificable. Elaborar un informe

sobre una práctica preprofesional implica seleccionar datos relevantes, organizar hallazgos y presentar recomendaciones con base en evidencias.

- **Artículo científico.** Este género permite la difusión del conocimiento nuevo en comunidades especializadas. Exige un alto nivel de precisión, claridad, y cumplimiento de estándares internacionales como la estructura IMRyD. Su escritura implica dominar un campo de conocimiento, aplicar una metodología rigurosa y contextualizar los hallazgos en un marco teórico robusto. Por ejemplo, publicar un artículo sobre uso de inteligencia artificial en procesos educativos requiere diseñar un estudio empírico, analizar resultados y extraer conclusiones significativas.
- **Tesis.** Es el género más complejo y exigente dentro del ámbito universitario. Representa la culminación de un proceso formativo y la entrada del estudiante al campo de la investigación formal. Requiere autonomía, profundidad teórica, originalidad metodológica y capacidad de argumentación. La tesis consolida la identidad académica del autor y lo acredita como productor legítimo de conocimiento. Por ejemplo, una tesis de maestría sobre lectura crítica en adolescentes demanda una revisión bibliográfica exhaustiva, una propuesta metodológica sólida y una discusión coherente con el marco teórico asumido.

Estas formas escriturales, si bien distintas, están unidas por un mismo propósito: formar ciudadanos académicos capaces de producir, valorar y compartir conocimiento de manera ética, rigurosa y reflexiva. Su dominio fortalece no solo la competencia comunicativa del estudiante, sino también su inserción crítica y activa en los debates de su disciplina.

Estructura de un documento textual académico

La estructura de un documento académico ha sido objeto de estudio desde las primeras sistematizaciones del discurso científico. Autores como Swales (1990) y Bazerman (1988) han resaltado que la forma en que se organiza un texto académico no es neutra, sino que responde a propósitos comunicativos específicos, al contexto institucional y a las expectativas de una comunidad científica.

Escribir académicamente, por tanto, implica respetar ciertas convenciones estructurales que orientan al lector y legitiman al autor dentro de su campo disciplinar.

En los entornos universitarios, la estructuración del discurso escrito se convierte en una herramienta esencial para la comprensión, evaluación y circulación del conocimiento.

Carlino (2005) advierte que una de las principales dificultades de los estudiantes en la universidad radica en no conocer cómo están organizados los textos académicos que deben leer o escribir. La estructura actúa como una guía cognitiva que permite interpretar la lógica del argumento, identificar la relevancia de los datos presentados y relacionar los distintos niveles del análisis.

Desde un enfoque pedagógico, enseñar la estructura de los textos académicos es dotar a los estudiantes de una brújula discursiva. No basta con tener ideas claras o contenido relevante: es necesario saber cómo organizarlo para que tenga sentido, fluidez y fuerza argumentativa. Por ello, la estructura no debe verse como una imposición formalista, sino como un recurso didáctico y epistemológico que permite construir un discurso riguroso y coherente.

Los textos académicos suelen compartir una secuencia estructural que, con pequeñas variaciones según el género y la disciplina, incluye componentes como el título, el resumen o abstract, la introducción, el desarrollo del tema (marco teórico, metodología, resultados, análisis), las conclusiones y las referencias bibliográficas. Cada una de estas partes cumple una función discursiva específica que no puede ser omitida ni sustituida sin afectar la integridad del texto.

Por ejemplo, el título debe ser claro, específico y reflejar el contenido del trabajo. El resumen sintetiza el propósito, los métodos y los principales hallazgos. La introducción contextualiza el

problema y plantea los objetivos del trabajo. El desarrollo constituye el cuerpo del texto, donde se expone la argumentación, se presentan los datos y se interpreta la evidencia. Las conclusiones cierran el texto retomando los hallazgos clave y planteando implicaciones. Finalmente, las referencias dan cuenta de las fuentes consultadas y permiten verificar la información.

Autores como Hyland (2004) y Beacco et al. (2007) señalan que la estructura de los textos académicos también facilita la evaluación del conocimiento por parte de los docentes e investigadores.

Un texto bien estructurado permite valorar con mayor claridad la solidez del argumento, la pertinencia de la metodología y la consistencia de los resultados. Además, promueve la transparencia científica y el intercambio crítico dentro de las comunidades académicas.

La estructura textual también está vinculada con la alfabetización académica, entendida como la capacidad de comprender, producir y evaluar discursos dentro del ámbito universitario. En este sentido, el dominio estructural no solo es un requisito para escribir bien, sino una condición para aprender, investigar y dialogar en la universidad. Así lo plantean autores como Parodi (2010) y Navarro y Pérez (2012), quienes sostienen que la estructura es una mediación entre el conocimiento disciplinar y la competencia comunicativa del estudiante.

Finalmente, conviene recordar que, si bien existen modelos estructurales estandarizados (como IMRyD en artículos científicos), cada disciplina puede incorporar variantes propias. Por ello, es clave que el estudiante conozca las expectativas de su campo de saber y adapte su estructura a las prácticas escriturales dominantes. La flexibilidad en el uso de las estructuras no implica improvisación, sino conciencia crítica de sus funciones comunicativas, cognitivas y sociales.

Definición de estructura académica

Se entiende por estructura académica a la organización formal del contenido textual en secciones o partes que permiten ordenar la información, desarrollar el argumento y facilitar su lectura

y análisis. Estas secciones están jerarquizadas (por ejemplo, introducción, desarrollo, conclusión) y responden a un patrón que se reproduce en múltiples géneros académicos, como artículos científicos, ensayos, informes o tesis. A continuación, se presenta una tabla con las perspectivas teóricas de diez autores destacados en el estudio de la estructura académica, que permiten ampliar el enfoque desde distintos marcos disciplinares.

Tabla 3.

Perspectivas teóricas sobre la estructura de los textos académicos

Autor	Finalidad de la estructura académica	Importancia pedagógica y epistémica	Ejemplo aplicado
John Swales (1990)	Proveer un marco retórico para organizar información y cumplir propósitos.	Permite analizar movimientos retóricos y adaptar el discurso al género.	Estructura IMRyD en artículos científicos.
Charles Bazerman (1988)	Reflejar formas sociales de acción discursiva.	Revela cómo se construye conocimiento según convenciones institucionales.	Organización por secciones temáticas en tesis doctorales.
Paula Carlino (2005)	Mediar el aprendizaje y visibilizar procesos de pensamiento.	Fortalece la alfabetización académica y la autorregulación.	Guía de redacción de informes de prácticas universitarias.
Ken Hyland (2004)	Mostrar interacciones disciplinares y posicionamiento del autor.	Facilita la evaluación de la argumentación y de la postura crítica.	Introducciones con posicionamiento explícito en ensayos.
Gunther Kress (1994)	Construir sentido mediante formas multimodales y estructuradas.	Aporta al diseño textual inclusivo y coherente.	Uso de tablas y gráficos en artículos de ciencias sociales.
Beacco et al. (2007)	Establecer marcos lingüísticos para la	Contribuye al desarrollo del lenguaje académico.	Progresión de la idea central en

	comprensión de textos escolares.		textos argumentativos escolares.
Parodi (2010)	Constituir una práctica letrada situada en comunidades discursivas.	Integra la escritura en contextos de enseñanza-aprendizaje.	Organización retórica en reseñas y comentarios de textos.
Lea y Street (1998)	Mostrar relaciones de poder en prácticas letradas.	Permite pensar críticamente sobre normas institucionales.	Cuestionamiento de estructuras rígidas en ensayos universitarios.
Zúñiga (2014)	Mediar entre el conocimiento disciplinar y el aprendizaje significativo.	Impulsa la integración de géneros y saberes locales.	Uso de estructura contextualizada en proyectos de aula.
Navarro y Pérez (2012)	Favorecer la apropiación crítica de la cultura académica.	Enfatiza la función social y democratizadora de la estructura.	Adaptación de la estructura en informes de investigación social.

Fuente: Elaboración propia.

A partir de la tabla presentada, es posible advertir una serie de similitudes y divergencias entre los distintos enfoques teóricos sobre la estructura académica. Aunque cada autor parte de tradiciones investigativas distintas (retórica, lingüística, pedagogía, estudios críticos), todos coinciden en que la estructura no es solo una forma de organización, sino un recurso comunicativo, epistémico y social.

Por ejemplo, Swales (1990) y Hyland (2004) destacan el carácter retórico de la estructura textual. Desde sus análisis de género, consideran que cada parte de un texto académico cumple una función estratégica dentro de una comunidad discursiva. En el caso de los artículos científicos, por ejemplo, la estructura IMRyD (Introducción, Metodología, Resultados y Discusión) no solo organiza la información, sino que legitima el conocimiento producido.

Bazerman (1988) complementa esta mirada al considerar que las estructuras reflejan formas sociales de acción discursiva. Es

decir, escribir de cierto modo no es arbitrario, sino que responde a convenciones históricas que expresan relaciones de poder, autoridad epistémica y pertenencia institucional. Este enfoque permite entender que detrás de cada sección de un texto académico hay una intencionalidad cultural y política.

Desde una perspectiva más pedagógica, Carlino (2005) y Parodi (2010) insisten en que enseñar la estructura textual permite a los estudiantes adquirir una alfabetización académica crítica. Comprender cómo se organiza un texto ayuda a desarrollar habilidades metacognitivas, a reflexionar sobre el proceso de escritura y a ingresar con mayor autonomía a las prácticas letradas universitarias.

Otros autores, como Beacco et al. (2007) y Navarro y Pérez (2012), ponen el acento en la dimensión institucional y social de la estructura. Para ellos, enseñar a estructurar textos no es solo un acto técnico, sino una forma de democratizar el acceso al conocimiento y de integrar a los estudiantes en comunidades académicas diversas y plurales. Este enfoque reivindica el papel de la estructura como mediación para la equidad educativa.

Lea y Street (1998), desde una visión crítica, advierten que las estructuras también pueden reproducir desigualdades si se enseñan como formas rígidas y ahistóricas. Su propuesta es abordar la estructura académica como un espacio de negociación y transformación, donde los estudiantes puedan también cuestionar y resignificar las convenciones establecidas.

Kress (1994) introduce la perspectiva multimodal, recordando que las estructuras no son solo verbales, sino también visuales, gráficas y simbólicas. Esto es especialmente importante en campos como las ciencias sociales, donde diagramas, mapas o esquemas forman parte del discurso académico. Así, la estructura incluye también las formas en que se presenta el conocimiento, más allá del texto lineal.

En conjunto, estas visiones nos permiten concluir que la estructura de los textos académicos no puede reducirse a un esquema fijo. Es una práctica situada, dinámica y en constante revisión. Enseñarla críticamente implica no solo presentar modelos, sino también reflexionar con los estudiantes sobre el sentido de cada parte, sus funciones retóricas, sus implicaciones cognitivas y sus efectos sociales.

La estructura académica cumple un papel pedagógico clave: permite que el conocimiento sea sistematizado y compartido de forma clara, coherente y evaluable. Además, posibilita la circulación institucional de los textos, ya que cumple con las normativas editoriales y facilita su incorporación en repositorios, revistas académicas o sistemas de acreditación.

Características de un documento textual académico

Desde la tradición retórica clásica hasta los enfoques contemporáneos sobre alfabetización académica, la estructura de los textos académicos ha sido entendida como un andamiaje discursivo que permite no solo comunicar ideas, sino construir conocimiento, argumentar posiciones y situarse dentro de comunidades científicas. El interés por sistematizar sus características ha estado presente en numerosos estudios que reconocen en la estructura no solo una dimensión organizativa, sino también epistemológica, cultural y formativa.

Swales (1990) fue uno de los primeros autores en establecer que las partes de un texto académico cumplen funciones retóricas específicas, lo que dio lugar al concepto de movimientos retóricos. Cada sección, como la introducción o la discusión, obedece a un propósito comunicativo dentro de la lógica del discurso científico. Esta visión fue complementada por Hyland (2004), quien añadió que la visibilidad del autor también se manifiesta a través de ciertas elecciones estructurales que posicionan al escritor en relación con sus lectores.

Bazerman (1988), por su parte, propuso entender la estructura como una convención social que refleja formas históricas de construcción de conocimiento. La manera en que se organizan los textos responde a las expectativas de las comunidades académicas y a los géneros que circulan en ellas. Esta concepción es retomada por Parodi (2010) y Carlino (2005) en América Latina, quienes sostienen que la enseñanza de la estructura debe explicitar sus funciones y no limitarse a reproducir esquemas mecánicos.

Autores como Cassany (2006) y Zúñiga (2014) han insistido en que la estructura no es una forma fija ni universal, sino una herramienta flexible que debe ser contextualizada según el propósito del texto, la audiencia y el campo disciplinar.

Esto implica que cada característica de la estructura textual tiene una función específica y debe ser analizada desde una perspectiva crítica, didáctica y situada. A continuación, se presentan las principales características de la estructura de un documento académico, sistematizadas a partir de la revisión bibliográfica y ejemplificadas para su mejor comprensión.

Tabla 4.

Características estructurales del texto académico según diversos autores

Autor	Característica destacada	Justificación teórica	Ejemplo representativo
Swales (1990)	Movimiento retórico	Cada parte responde a una función comunicativa específica	Introducción que delimita el nicho de investigación
Carlino (2005)	Articulación del pensamiento	Estructura como mediación entre reflexión y expresión escrita	Desarrollo que conecta teoría y práctica
Bazerman (1988)	Convención social	Refleja expectativas institucionales y disciplinares	Conclusiones que vinculan hallazgos con el campo
Parodi (2010)	Práctica situada	La estructura refleja prácticas letradas de cada comunidad académica	Estructura de tesis en pedagogía vs. ingeniería

Cassany (2006)	Organización argumentativa	La disposición textual construye la lógica del razonamiento	Ensayo que despliega tesis, antítesis y síntesis
Hyland (2004)	Visibilidad del autor	Algunas secciones permiten marcar la voz del escritor	Introducción con preguntas retóricas del autor
Navarro y Pérez (2012)	Secuencialidad lógica	Garantiza comprensión, evaluación y transmisión del conocimiento	Estructura clásica: introducción, desarrollo, cierre
Beacco et al. (2007)	Claridad funcional de cada sección	El lector reconoce rápidamente propósitos de cada parte del texto	Abstract con propósito, métodos, resultados
Zúñiga (2014)	Flexibilidad contextual	Adapta estructura a contextos pedagógicos diversos	Ensayo breve con conclusiones abiertas
Lea y Street (1998)	Revisión crítica de convenciones	Analizar estructuras para evitar reproducir desigualdades	Debate sobre la inclusión de anexos en informes

Fuente: elaboración propia.

Estas perspectivas permiten establecer puntos en común y divergencias. Por un lado, Swales, Carlino, Parodi y Navarro y Pérez coinciden en resaltar el valor estructural como guía organizativa para el pensamiento, donde la secuencia textual responde a una lógica argumentativa necesaria para la producción y evaluación del conocimiento. Por otro, autores como Bazerman, Beacco et al. y Lea y Street introducen una mirada crítica sobre las convenciones estructurales como prácticas sociales que deben enseñarse, revisarse y adaptarse para evitar la exclusión o la homogeneización cultural en la universidad.

Hyland y Cassany aportan un matiz importante al considerar que la estructura también tiene una dimensión expresiva: permite al autor marcar su presencia discursiva, organizar sus puntos de vista y construir una postura crítica frente al tema. En ese sentido, escribir con una estructura adecuada no es solo ordenar ideas, sino argumentar desde una perspectiva situada y responsable.

La estructura textual académica es una herramienta compleja, multifuncional y altamente contextual. Su enseñanza no debe limitarse a la presentación de esquemas predefinidos, sino a una reflexión crítica sobre el porqué de cada parte, el para qué de su función y el cómo de su construcción.

Esta visión transforma la estructura en una forma de alfabetización académica crítica, no solo técnica, y permite a los estudiantes ser productores conscientes, éticos y estratégicos del discurso universitario.

Procesos cognitivos y metacognitivos en la escritura académica

En la historia de la didáctica de la escritura, el enfoque tradicional centrado en el producto final ha sido gradualmente desplazado por una perspectiva más comprensiva del proceso de escritura, entendida como una actividad compleja que implica una serie de operaciones mentales.

Este giro se dio con fuerza a partir de los años setenta, especialmente en el ámbito anglosajón, cuando autores como Janet Emig (1971) plantearon que escribir no solo era un acto lingüístico, sino también un proceso cognitivo que involucraba múltiples formas de pensamiento.

La escritura académica, como actividad epistémica, no se reduce a la transcripción de ideas ya formadas, sino que constituye una vía privilegiada para generarlas, ordenarlas y reelaborarlas. Así, escribir se convierte en una práctica de pensamiento en sí misma (Bereiter y Scardamalia, 1987; Carl Bereiter, 2002). En este contexto, los procesos cognitivos, como la planificación, textualización, revisión, y los procesos

metacognitivos, como la autorregulación, evaluación y monitoreo, juegan un papel determinante.

En los estudios de Linda Flower y John R. Hayes (1981), se propuso un modelo cognitivo de la escritura donde esta se configura como un proceso no lineal, recursivo y orientado por la resolución de problemas. Esta mirada supuso un cambio importante frente a las visiones lineales o prescriptivas, como las que se derivaban de la enseñanza escolar tradicional de "introducción, desarrollo y conclusión".

Los procesos cognitivos se refieren al conjunto de operaciones mentales que intervienen en la construcción del texto: desde la generación de ideas, pasando por la organización de la información, hasta la formulación lingüística y revisión textual.

Por su parte, los procesos metacognitivos implican la conciencia reflexiva del escritor sobre sus propias estrategias y decisiones, permitiéndole monitorear, evaluar y ajustar su escritura en función de los objetivos comunicativos y del lector (Flavell, 1976; Camps, 2003).

Una contribución clave al estudio del componente metacognitivo proviene del campo de la psicología educativa, particularmente de autores como Ann Brown (1980) y David Perkins (1992), quienes relacionan el desarrollo de habilidades de pensamiento complejo con la capacidad de pensar sobre el propio pensamiento (metacognición), lo cual es fundamental en la escritura académica de nivel universitario.

Desde una perspectiva didáctica, Montserrat Castelló (2002, 2007) aporta una mirada profunda sobre la escritura como práctica situada y social, influenciada por el contexto institucional, los géneros discursivos, las normas académicas y la construcción de identidad del escritor. Su enfoque articula los procesos cognitivos y metacognitivos con variables culturales, epistémicas y pedagógicas.

Finalmente, la escritura académica requiere ser concebida no como una habilidad "natural" ni exclusivamente lingüística, sino como una práctica mediada cognitivamente, que puede ser enseñada, aprendida, y perfeccionada. Fomentar la conciencia de estos procesos en los estudiantes universitarios implica

ofrecerles andamiajes didácticos, modelos de autorregulación y espacios reflexivos para revisar sus propios textos y comprender cómo se piensan mientras escriben.

Tabla 5.

Modelos sobre los procesos de escritura académica

Autor	Enfoque principal	Etapas del proceso	Aportes distintivos
Janet Emig (1971)	Psicolingüístico. Investigaciones de campo.	Observación del proceso real de estudiantes.	Introduce la escritura como proceso investigable y cognitivo.
Flower y Hayes (1981)	Cognitivo. Resolución de problemas.	Planificación, textualización, revisión.	Modelo recursivo y jerárquico de procesos interconectados.
Bereiter y Scardamalia (1987)	Cognitivo. Diferenciación entre escritores novatos y expertos.	Escritura como solución de problemas vs. conocimiento transformador.	Introduce el concepto de "escribir para aprender".
Camps (2003)	Sociocognitivo. Contexto escolar.	Reescritura, revisión guiada, planificación.	Destaca la función de la reescritura y la práctica reflexiva.
Castelló (2002, 2007)	Sociocultural y Epistémico	Planificación reflexiva, monitoreo, toma de decisiones.	Analiza la escritura como práctica situada en el ámbito académico.
Ann Brown (1980)	Metacognitivo. Psicología del aprendizaje.	Conocimiento declarativo, procedimental y estratégico.	Enfatiza el monitoreo y autorregulación en tareas complejas.
Perkins (1992)	Pensamiento Crítico. Metacognición.	Monitoreo reflexivo durante la escritura.	Relación entre escritura y

			pensamiento complejo.
Carl Bereiter (2002)	Constructivista y Epistémico.	Transformación del conocimiento.	La escritura como herramienta de desarrollo epistemológico.

Fuente: elaboración propia.

Los distintos modelos analizados coinciden en considerar la escritura académica como un proceso dinámico y no meramente secuencial.

Existe consenso en torno a la interacción entre planificación, producción y revisión, aunque varían en el peso y función que le otorgan a cada fase. Flower y Hayes (1981) fueron pioneros en estructurar esta recursividad desde una perspectiva cognitiva, centrando su modelo en la resolución de problemas. En cambio, autores como Castelló (2007) y Camps (2003) insisten en que el contexto institucional, los géneros discursivos y las representaciones del escritor influyen en sus decisiones.

Otra diferencia relevante es el nivel de abstracción: mientras Emig, Flower y Hayes trabajan desde una óptica más psicológica y experimental, autores como Castelló y Bereiter desarrollan visiones más amplias que integran dimensiones culturales, epistémicas y sociales del acto escritural.

En cuanto a los procesos metacognitivos, se destacan las aportaciones de Brown y Perkins, quienes subrayan la necesidad de desarrollar en los escritores académicos la capacidad de observar sus propios procesos, reconocer errores, evaluar estrategias y tomar decisiones autorreguladas. Esto coincide con las propuestas actuales de enseñanza de la escritura en el nivel universitario, que buscan formar sujetos críticos, reflexivos y con agencia sobre sus propios discursos.

Todos los modelos resaltan que escribir no es simplemente poner ideas en palabras, sino un ejercicio sofisticado de pensamiento, donde el escritor es un sujeto activo que toma decisiones, construye significados y transforma su comprensión del mundo.

Errores frecuentes en la producción de textos académicos

La producción de textos académicos en el ámbito universitario es un proceso complejo que no solo demanda dominio lingüístico, sino también habilidades cognitivas, discursivas y argumentativas. A pesar del avance en programas de formación en escritura académica, diversos estudios (Cassany, 2006; Carlino, 2005; Camps, 2003) muestran que muchos estudiantes universitarios continúan enfrentando dificultades persistentes en la redacción de este tipo de textos.

Uno de los factores que incide en estos errores es la falta de una enseñanza explícita de los géneros académicos. A menudo se asume erróneamente que los estudiantes dominan las convenciones discursivas propias del contexto universitario por el solo hecho de formar parte de él, cuando en realidad requieren orientación sistemática, modelos textuales y retroalimentación crítica para desarrollarlas (Carlino, 2005).

En esta línea, la autora argentina Paula Carlino ha subrayado que escribir en la universidad implica aprender a participar en comunidades discursivas especializadas, lo que conlleva no solo dominar el contenido, sino también adoptar ciertas formas de expresión, organización lógica y uso ético de fuentes.

Estas convenciones no se adquieren por osmosis, sino mediante un proceso pedagógico guiado y reflexivo.

Entre los errores más recurrentes se identifican: la falta de coherencia y cohesión, la debilidad estructural, la pobre argumentación, el uso inadecuado de conectores, la incorrecta integración de citas y referencias, así como el desconocimiento de las normas editoriales (APA, MLA, etc.). Estos aspectos suelen ser indicativos de una escritura aún incipiente, donde el estudiante no ha interiorizado las operaciones cognitivas propias de la escritura académica ni ha desarrollado hábitos de revisión y reescritura.

Desde una perspectiva didáctica, reconocer estos errores como parte del proceso de aprendizaje, y no solo como fallas, resulta clave. Como señala Daniel Cassany (1999), el error no debe verse como un síntoma de fracaso, sino como una evidencia del desarrollo del aprendiz, una oportunidad para intervenir pedagógicamente y fortalecer sus estrategias.

Asimismo, la metacognición juega un papel central en la superación de errores. Según Flavell (1976) y Camps (2003), cuando los estudiantes logran observar sus propios textos como objetos susceptibles de mejora, entran en un proceso de escritura más consciente, estratégica y reflexiva, que potencia su desarrollo discursivo y académico. A continuación, se describen los errores más comunes en la producción de textos académicos, se presentan ejemplos ilustrativos, y se ofrecen estrategias pedagógicas para abordarlos y corregirlos en el contexto universitario.

Tabla 6.

Principales errores y estrategias de corrección

Tipo de error	Descripción	Ejemplo	Estrategias de corrección
Falta de coherencia global.	Las ideas no siguen un hilo conductor claro o se presentan de forma dispersa.	"La educación ha cambiado. Las computadoras son importantes. Muchos países tienen problemas."	Elaborar mapas conceptuales previos. Establecer propósito comunicativo. Revisión de tema y subtemas.
Pobre cohesión textual.	Ausencia o uso incorrecto de conectores que articulen las ideas entre párrafos.	"El docente debe innovar. También debe evaluar bien. Es importante enseñar valores."	Enseñar tipos de conectores. Ejercicios de reescritura. Lectura de modelos con buena cohesión.

Falta de argumentación.	Las afirmaciones no están sustentadas con evidencias, citas, ejemplos o lógica.	"La tecnología en el aula es buena porque ayuda mucho."	Introducir el modelo de Toulmin. Pedir que cada afirmación tenga evidencia. Modelos de textos argumentativos.
Estructura débil o desorganizada.	El texto carece de introducción, desarrollo y conclusión definidos.	Texto que inicia sin contextualizar y termina abruptamente sin cerrar la idea.	Usar esquemas previos. Enseñar estructura de cada género académico. Aplicar rúbricas.
Generalización excesiva o ambigua.	Afirmaciones vagas o absolutas sin especificidad ni precisión.	"Todos los jóvenes hoy en día no leen."	Fomentar el uso de datos, fuentes, ejemplos específicos. Trabajar la precisión léxica y conceptual.
Repetición innecesaria de ideas.	Uso reiterado de las mismas palabras o ideas sin aportar nuevo contenido.	"La educación es importante. Es importante porque educar es bueno y la educación es esencial."	Enseñar reformulación. Actividades de variación léxica. Revisión de sinónimos y estructuras.
Uso inadecuado de fuentes.	Citas sin atribución clara, sin integración al discurso o sin normas adecuadas.	"Según un autor, la motivación es clave." O citas sin referencia completa.	Enseñar normas APA u otras. Integrar ejercicios de paráfrasis, cita directa e indirecta.

Estilo informal o coloquial.	Lenguaje no acorde al registro académico.	"En este trabajo voy a hablar un poco de lo que yo pienso sobre la educación."	Analizar registros discursivos. Revisión guiada en pares. Estudio de fórmulas académicas.
Errores ortográficos o gramaticales.	Problemas de puntuación, tildación, concordancia.	"La <i>investigación</i> es un proceso que ayuda al estudiante a desarrollar sus capacidad."	Uso de correctores. Lectura en voz alta. Talleres de gramática contextualizada.
Plagio involuntario.	Copiar ideas sin citar o usar palabras ajenas sin paráfrasis adecuada.	Copiar definiciones sin citar o solo cambiar algunas palabras.	Formación en integridad académica. Ejercicios con herramientas antiplagio. Talleres de paráfrasis.

Fuente: elaboración propia.

Corregir errores en la escritura académica no debe entenderse como una práctica meramente normativa o sancionadora, sino como un proceso formativo que favorece la mejora continua. Los errores son puertas de entrada para pensar la escritura como una práctica cognitiva, reflexiva y situada, que se desarrolla con el acompañamiento docente, la práctica sistemática y la lectura crítica.

En el aula universitaria, es necesario fomentar un ambiente de confianza donde el error sea comprendido como parte inherente del aprendizaje, y donde el estudiante pueda experimentar, equivocarse, recibir retroalimentación y reescribir. En este proceso, el rol docente no es solo el de corrector, sino el de mediador epistémico, que ayuda al estudiante a transitar de la escritura ingenua a la escritura

académica argumentada, rigurosa y comprometida con la producción de conocimiento.

Análisis comparativo de los errores frecuentes en la escritura académica

A pesar de su clasificación diferenciada, todos los errores que aparecen en la escritura académica comparten ciertas características comunes, las cuales pueden agruparse en dimensiones clave del acto escritural.

- **Comprometen la efectividad comunicativa.** Todos los errores, desde la incoherencia global hasta el estilo coloquial o el uso inadecuado de fuentes, afectan la claridad, comprensión y credibilidad del mensaje académico. Es decir, dificultan que el lector comprenda, evalúe y valore adecuadamente el contenido. En un contexto universitario, donde se espera una comunicación clara, rigurosa y argumentada, cualquier fisura en el discurso puede restar fuerza al contenido conceptual, sin importar cuán valioso sea.
- **Tienen una raíz formativa y no solo lingüística.** Los errores no son simplemente fallas ortográficas o estilísticas. Muchos provienen de una falta de familiarización con los géneros académicos, una escasa lectura de modelos discursivos, y la ausencia de estrategias de planificación y revisión. Por tanto, se trata de debilidades estructurales, cognitivas y epistémicas, más que de simples errores gramaticales.
- **Requieren estrategias pedagógicas intencionales y sistemáticas.** La mera corrección o señalamiento del error no basta. Todos estos errores requieren estrategias didácticas explícitas, como ejercicios de reformulación, análisis de textos modelos, prácticas de reescritura

colaborativa y trabajo con rúbricas. De esta forma, se enseña a los estudiantes a reconocer, anticipar y corregir sus propias falencias de forma autónoma.

- **Son indicios del nivel de desarrollo escritural del estudiante.** Estos errores ofrecen un diagnóstico de la competencia escritural. Estudiantes principiantes suelen presentar errores simultáneos en varios niveles (estructura, argumentación, cohesión), mientras que escritores más avanzados cometen errores más sutiles (precisión conceptual, estilo). Por ello, su identificación permite a docentes establecer trayectorias de mejora personalizadas.

Diferencias entre los tipos de errores

Aunque todos los errores afectan la calidad del texto, no todos tienen la misma causa, ni el mismo nivel de impacto, ni requieren las mismas soluciones pedagógicas. A continuación, se analizan estas diferencias según distintos criterios:

Tabla 7.

Diferencias según el nivel discursivo afectado

Nivel discursivo	Errores asociados	Impacto
Macroestructura.	Falta de coherencia global, estructura débil.	Impide seguir el hilo argumental general del texto. Afecta la organización de ideas.
Superestructura.	Estilo informal, uso excesivo de frases coloquiales.	Disminuye el nivel de formalidad y registro académico esperado.
Microestructura.	Pobre cohesión, uso incorrecto de conectores, errores gramaticales,	Dificultan la fluidez y lectura del texto. Obstaculizan el sentido entre oraciones o párrafos.

	repetición innecesaria.	
Argumentativa.	Falta de justificación, afirmaciones sin evidencia, pobre desarrollo de ideas.	Compromete la solidez intelectual del escrito. Reduce la capacidad de persuasión o fundamentación.
Intertextual. Ético.	Plagio involuntario, mal uso de fuentes, citas sin integración.	Afecta la credibilidad del autor y la validez del conocimiento producido.

Fuente: elaboración propia.

Esta clasificación revela que cada tipo de error compromete un nivel diferente de construcción textual, por lo que su corrección debe adaptarse al plano afectado: estructural, argumentativo, estilístico o ético.

Tabla 8.

Diferencias según la causa o raíz formativa

Origen del error	Errores representativos	Necesidades formativas
Falta de conocimiento discursivo.	Estructura débil, falta de argumentación, cohesión pobre.	Enseñar los géneros académicos, sus partes, su función y su estructura formal.
Deficiencia lingüística.	Errores ortográficos, repetición, conectores inadecuados.	Reforzar dominio gramatical, léxico y sintáctico. Actividades de corrección y ampliación vocabular.
Ausencia de lectura académica.	Generalización, estilo coloquial, pobre argumentación.	Incentivar la lectura crítica de textos académicos. Fomentar el reconocimiento de rasgos discursivos.

Falta de planificación y relectura.	Incoherencia, desorganización, ideas dispersas.	Trabajar con esquemas, borradores, planificación previa y revisión en etapas.
Escasa formación en integridad académica.	Uso indebido de fuentes, plagio involuntario.	Introducir normas de citación y ética académica. Desarrollar competencias de paráfrasis y análisis crítico.

Fuente: elaboración propia.

Esta dimensión permite comprender que no todos los errores provienen de la misma fuente, por lo que una estrategia pedagógica homogénea puede resultar insuficiente. La enseñanza debe atender la multiplicidad de orígenes: lingüísticos, cognitivos, epistemológicos y éticos.

Tabla 9.

Diferencias según la gravedad y consecuencias académicas

Grado de gravedad	Errores comunes	Consecuencias
Leve (estilístico o de forma).	Repetición, estilo informal, conectores incorrectos.	Dificultan la lectura, pero no afectan de forma radical el contenido.
Moderado (estructural o argumentativo).	Coherencia débil, estructura desorganizada, generalizaciones.	Restan solidez al contenido. Reducen la calidad académica del texto.
Grave (ético o académico).	Plagio, ausencia total de fuentes, citas sin atribución.	Puede invalidar el trabajo completo. Implica sanciones éticas o institucionales.

Fuente: elaboración propia.

Es importante que los estudiantes comprendan no solo qué errores cometen, sino qué consecuencias traen consigo, para que desarrollen una conciencia escritural crítica y responsable. El abordaje pedagógico de los errores en la escritura académica debe considerar tanto sus similitudes como sus diferencias. Mientras que todos requieren ser visibilizados y trabajados mediante estrategias reflexivas, cada tipo de error demanda una intervención didáctica específica, gradual y contextualizada.

Una enseñanza eficaz de la escritura académica en la universidad no puede limitarse a señalar errores; debe convertirlos en oportunidades para pensar la escritura como una práctica formativa, ética y transformadora. Solo así los estudiantes podrán comprender que escribir bien no significa simplemente evitar errores, sino construir conocimiento, posicionarse críticamente y comunicarse con claridad y rigor.

Conclusiones

La escritura académica constituye, más que una destreza técnica, una práctica intelectual, cultural y ética que sitúa al estudiante universitario en el corazón de la producción de conocimiento. A lo largo de este capítulo, se ha explorado la complejidad de los géneros escritos más comunes en el ámbito universitario, no solo desde su forma, sino desde su función epistémica, social y pedagógica.

Comprender que cada género responde a un propósito comunicativo distinto –ya sea argumentar, informar, reflexionar o divulgar– permite a los estudiantes transitar con mayor solvencia por las múltiples situaciones discursivas de la vida académica. El ensayo, la reseña crítica, el informe, el artículo científico y la tesis han sido abordados como instrumentos que

median entre el pensamiento y la palabra, entre la investigación y la comunidad, entre el sujeto y su disciplina.

Asimismo, se ha enfatizado que la estructura académica no es un molde estático, sino una arquitectura flexible, retórica y situada, que permite organizar ideas, sostener argumentos y legitimar el discurso dentro de una comunidad científica. Su enseñanza, por tanto, requiere reflexión crítica, práctica contextualizada y acompañamiento constante.

El capítulo también ha profundizado en los procesos cognitivos y metacognitivos que acompañan la escritura: planificar, revisar, reescribir y monitorear son operaciones que permiten al escritor académico autorregular su producción, construir su voz propia y elaborar textos con coherencia, cohesión y solidez argumentativa. En este sentido, escribir no es solo el resultado de un conocimiento, sino un medio para generarlo.

Por último, se ha reconocido que los errores frecuentes en la producción de textos académicos son más que simples fallos: son rastros del camino de aprendizaje. Su análisis detallado permite identificar debilidades estructurales, conceptuales y éticas, pero también diseñar estrategias pedagógicas que transformen el error en oportunidad formativa.

Este capítulo invita a mirar la escritura académica como un espacio de formación integral, donde confluyen el pensamiento crítico, la responsabilidad discursiva y la capacidad de construir conocimiento con y para otros.

Escribir en la universidad es, en definitiva, participar de la cultura académica desde una ciudadanía activa, reflexiva y comprometida.

Complemento. Recursos para trabajar en el aula.

Este apartado ofrece un conjunto de herramientas pedagógicas diseñadas para fomentar el aprendizaje activo, reflexivo y autónomo de la escritura académica en los estudiantes universitarios. Los recursos que se presentan a continuación pueden ser utilizados por docentes de todas las disciplinas que deseen integrar el desarrollo escritural como eje transversal en sus asignaturas, así como por tutores de trabajos de titulación, asesores metodológicos y facilitadores de cursos de escritura.

Se organizan en cuatro secciones complementarias: preguntas de reflexión, actividades de aula, tips prácticos para estudiantes, y un glosario básico de términos clave. Cada sección incluye 10 elementos cuidadosamente seleccionados y aplicables a contextos reales de formación académica.

Preguntas de reflexión para estudiantes universitarios:

- ¿Por qué escribir en la universidad es más que cumplir con una tarea?
- ¿Qué diferencias encuentras entre un ensayo y un informe académico?
- ¿Qué función cumple la estructura en un texto académico?
- ¿En qué medida influye el lector en la forma de redactar un texto?
- ¿Qué tipo de errores cometes con mayor frecuencia al escribir?
- ¿Cómo puedes evitar el plagio involuntario en tus trabajos?
- ¿Qué significa tener “voz académica” en un texto escrito?
- ¿Qué estrategias te ayudan a organizar tus ideas antes de escribir?
- ¿Cómo te enfrentas a la revisión de tus propios textos?
- ¿Qué aprendiste sobre ti mismo como escritor tras elaborar tu último texto académico?

Actividades para desarrollar en el aula:

- **Comparación de géneros.** Leer un ensayo y un artículo científico y elaborar una tabla comparativa de sus características.
- **Taller de estructura.** Reorganizar fragmentos desordenados de un texto académico y justificar la secuencia propuesta.

- **Mapa de planificación.** Elaborar un mapa mental previo a la escritura de un texto, con tema, objetivos y fuentes.
- **Diagnóstico de errores.** Analizar un texto con errores intencionados y corregirlo colectivamente.
- **Rúbrica de autoevaluación.** Aplicar una rúbrica para evaluar la propia escritura y detectar áreas de mejora.
- **Escritura por etapas.** Dividir la redacción de un ensayo en planificación, borrador, revisión y versión final.
- **Taller de paráfrasis.** Reescribir fragmentos de un texto académico respetando el sentido original.
- **Citas y referencias.** Identificar y corregir errores en la aplicación de normas APA.
- **Lectura crítica de una reseña.** Evaluar la argumentación de una reseña crítica de un libro académico.
- **Role-playing de revisión.** Simular una revisión entre pares con retroalimentación constructiva.

Tips prácticos para estudiantes universitarios:

- Antes de escribir, aclara tu propósito y tu audiencia.
- Planifica tus ideas con esquemas o mapas conceptuales.
- Usa conectores lógicos para unir tus ideas con fluidez.
- Cita todas las fuentes utilizadas para evitar el plagio.
- Redacta un primer borrador sin buscar la perfección.
- Deja reposar tu texto antes de revisarlo críticamente.
- Lee tus textos en voz alta para detectar errores de coherencia.
- Utiliza ejemplos y evidencias que respalden tus argumentos.

- Evita expresiones coloquiales y mantén un tono académico.
- No temas reescribir: cada versión mejora la anterior.

Glosario de términos clave:

Término	Definición
Género académico.	Tipo de texto con estructura, estilo y finalidad específica en contextos educativos o científicos.
Estructura textual.	Organización formal de un texto en secciones jerarquizadas que guían su comprensión.
Coherencia.	Relación lógica y conceptual entre las ideas de un texto.
Cohesión.	Mecanismos lingüísticos que conectan las partes del texto.
Argumentación.	Proceso discursivo que sostiene una tesis mediante razones, evidencias y ejemplos.
Planificación.	Etapas inicial del proceso de escritura donde se organiza el contenido y la estrategia discursiva.
Metacognición.	Capacidad de pensar sobre el propio pensamiento y regular los procesos cognitivos.
Paráfrasis.	Reescritura de una idea o texto con palabras propias, conservando su sentido.
Plagio.	Uso no autorizado de ideas o textos ajenos sin el debido reconocimiento.
Alfabetización académica	Desarrollo de habilidades para comprender y producir discursos académicos específicos.

Referencias bibliográficas

- Bazerman, C. (1988). *Shaping Written Knowledge*. University of Wisconsin Press.
- Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., & Panthier, J. (2007). *Languages of schooling: Towards a framework for Europe*. Consejo de Europa.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Anagrama.
- Hyland, K. (2004). *Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing*. University of Michigan Press.
- Parodi, G. (2010). *Alfabetización académica y géneros discursivos*. Ediciones Universidad Católica de Valparaíso.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis*. Cambridge University Press.

CAPÍTULO III

ESCRITURA UNIVERSITARIA GUIADA

Introducción

La escritura académica es un proceso que va mucho más allá de la transcripción de ideas: implica planificar, estructurar, argumentar, referenciar y revisar con conciencia crítica cada uno de los elementos que configuran un texto. En el contexto universitario, esta práctica no puede ser concebida como una habilidad natural ni meramente mecánica, sino como un proceso guiado que requiere estrategias específicas, herramientas cognitivas y acompañamiento pedagógico para desarrollarse de forma efectiva (Cassany, 2006; Carlino, 2005).

Numerosos estudios han demostrado que la escritura mejora significativamente cuando se enseña de forma explícita, progresiva y situada (Gere, 1985; Flower & Hayes, 1981). En este sentido, enseñar a escribir en la universidad implica no solo enseñar a redactar, sino a pensar por escrito. Por ello, este capítulo se orienta a brindar una guía práctica y reflexiva que acompañe a los estudiantes en las distintas fases del proceso escritural, desde la planificación inicial hasta la revisión crítica del producto final, integrando estrategias metacognitivas y técnicas discursivas que fortalezcan su competencia textual.

El punto de partida para una escritura eficaz radica en la planificación. Técnicas como los mapas conceptuales, los esquemas, la lluvia de ideas y las matrices de organización no solo permiten ordenar el pensamiento, sino que facilitan la toma de decisiones discursivas coherentes con el propósito comunicativo del texto (Novak & Cañas, 2008). Estas herramientas, cuando son aplicadas conscientemente, ayudan al estudiante a estructurar sus ideas y a anticipar el recorrido argumental que tomará su texto, promoviendo una escritura más clara, coherente y significativa.

Uno de los aspectos centrales de este capítulo es el desarrollo de la argumentación académica, entendida como la capacidad de defender una postura mediante razones, evidencias y contraargumentos bien articulados. Aquí se propone el análisis del

modelo de Toulmin (1958), una herramienta retórica ampliamente utilizada para estructurar argumentos sólidos mediante la identificación de afirmaciones, garantías, evidencias y refutaciones.

Complementariamente, se abordan recursos como la apelación a la autoridad, la analogía y la deducción lógica, indispensables para sostener un discurso persuasivo y riguroso (Van Eemeren & Grootendorst, 2004).

Otro componente clave en la formación del escritor académico es la intertextualidad, es decir, la capacidad de dialogar con las voces de otros autores mediante el uso adecuado de fuentes. Saber citar, parafrasear, integrar bibliografía y aplicar normas de estilo como APA, MLA o Chicago no es solo una cuestión técnica, sino un acto de responsabilidad ética que implica reconocer el origen de las ideas y evitar el plagio (Pecorari, 2008; Swales & Feak, 2004). Este capítulo ofrece orientaciones prácticas para que los estudiantes incorporen las voces ajenas de forma crítica y contextualizada, manteniendo siempre una postura autoral clara.

Asimismo, se profundiza en la importancia de la revisión y edición del texto académico. Las fases de relectura, corrección gramatical, ajuste estructural y evaluación del estilo constituyen momentos imprescindibles en la escritura universitaria.

Autores como Camps (2003) y Castelló (2007) coinciden en que escribir bien implica reescribir con intención, revisar con criterios claros y tomar decisiones conscientes sobre la forma y el contenido del texto. Además, se presentarán herramientas digitales (Grammarly, Zotero, gestores de referencias, correctores ortográficos) que pueden facilitar este proceso en la era digital. Para potenciar la dimensión práctica del aprendizaje, se incluirán fragmentos comentados de géneros académicos escritos (ensayos, reseñas, artículos y monografías), acompañados de guías que permitan visualizar las decisiones discursivas, argumentativas y estilísticas que configuran un texto eficaz. Este análisis crítico de modelos reales busca desmitificar el acto escritural y mostrar que todo texto es una construcción revisable, perfectible y situada (Bazerman, 1988; Hyland, 2004).

Finalmente, se presentarán propuestas de rúbricas de evaluación, orientadas tanto a docentes como a estudiantes, con el objetivo de fomentar la autorregulación y el desarrollo progresivo de la competencia escritural. Estas rúbricas, además de funcionar como instrumentos de calificación, se constituyen como herramientas de aprendizaje autónomo, al permitir que el estudiante visualice sus avances, identifique sus errores y establezca metas concretas de mejora (Andrade, 2000; Panadero & Jonsson, 2013).

Este capítulo busca ser una guía para la formación del escritor universitario: un sujeto que planifica con claridad, argumenta con solidez, cita con ética, revisa con criterio y evalúa su propia escritura con sentido crítico. Porque enseñar a escribir no es solo formar comunicadores competentes, sino también formar pensadores reflexivos, investigadores responsables y ciudadanos discursivos capaces de intervenir con palabra propia en el mundo académico.

Estrategias de planificación textual

Escribir académicamente requiere mucho más que dominar la gramática o seguir una estructura predefinida. La calidad de un texto no nace en el momento de la redacción, sino en las etapas previas, cuando el escritor organiza sus ideas, delimita su propósito comunicativo y selecciona sus fuentes. Esta fase inicial es conocida como planificación textual, y constituye un proceso cognitivo complejo en el que se articulan decisiones sobre contenido, estructura y enfoque argumentativo (Flower & Hayes, 1981; Cassany, 2006).

En términos pedagógicos, enseñar a planificar antes de escribir es esencial para fomentar una escritura consciente, reflexiva y estratégica. Según Carlino (2005), muchos estudiantes universitarios escriben "a tuestas", sin una hoja de ruta que los guíe en el desarrollo de sus ideas. Por ello, las estrategias de planificación no solo ayudan a ordenar el pensamiento, sino que evitan la dispersión temática, mejoran la coherencia del discurso y permiten construir argumentos sólidos.

Entre las técnicas más eficaces para planificar textos académicos se encuentran los mapas conceptuales, que permiten visualizar relaciones jerárquicas entre ideas, facilitando la estructuración lógica del contenido (Novak & Cañas, 2008). Otra herramienta clave son los esquemas estructurales, que funcionan como bocetos del texto y permiten anticipar las secciones, subtítulos y desarrollo argumental.

También se pueden emplear matrices comparativas para organizar la información proveniente de diversas fuentes, así como dinámicas de lluvia de ideas para explorar libremente temas, preguntas y enfoques antes de decidir el camino central del texto.

Estas estrategias deben adaptarse al género discursivo que se va a escribir. Por ejemplo, para un ensayo argumentativo, la planificación se centrará en formular una tesis clara y una secuencia lógica de argumentos y contraargumentos. En cambio, para un informe técnico, será clave organizar los datos por etapas o fases del proceso descrito. La adaptación de las estrategias a la tipología textual es un indicador de madurez académica y dominio escritural (Camps, 2003).

Una planificación eficaz también considera el lector académico. Preguntarse quién leerá el texto, con qué propósito, qué nivel de especialización tiene y qué expectativas posee, permite al escritor modular su tono, nivel de detalle y tipo de ejemplos. Esta conciencia discursiva es parte de la alfabetización académica avanzada, donde el estudiante ya no escribe únicamente para ser evaluado, sino para comunicarse con claridad dentro de una comunidad epistémica (Hyland, 2004).

Es importante señalar que la planificación no elimina la posibilidad de cambiar de rumbo durante la redacción. Por el contrario, una planificación flexible permite reestructurar el texto cuando surgen nuevas ideas o cuando la lógica argumentativa lo exige. Lo esencial es tener un punto de partida claro que actúe como brújula intelectual durante el proceso escritural (Castelló, 2007).

Desde una perspectiva didáctica, se recomienda trabajar estas estrategias en el aula mediante ejercicios prácticos que acompañen la escritura desde su gestación. Por ejemplo, pedir a los estudiantes que elaboren mapas conceptuales grupales,

que diseñen esquemas de introducción y desarrollo, o que construyan matrices para comparar fuentes, promueve un aprendizaje activo, colaborativo y significativo.

Finalmente, enseñar a planificar no significa imponer un único modelo, sino ofrecer herramientas para pensar antes de escribir. Un estudiante que aprende a visualizar, ordenar y anticipar sus ideas será capaz de construir textos más coherentes, pertinentes y rigurosos. En este sentido, la planificación textual no es un paso previo opcional, sino una condición de posibilidad para la escritura académica de calidad.

A continuación, se presenta una tabla de contenidos con las recomendaciones de diez autores clave sobre el proceso de planificación textual, indicando el objetivo de cada enfoque, en qué consiste y un ejemplo aplicado.

Esta tabla tiene una intención didáctica, por lo que articula teoría y práctica para su uso en la enseñanza universitaria.

Tabla 1.

Recomendaciones de autores clave para la planificación textual

Autor	Objetivo de la planificación	En qué consiste la propuesta	Ejemplo aplicado
Linda Flower & John Hayes (1981)	Organizar cognitivamente el proceso de escritura.	Modelo de planificación, textualización y revisión. Enfatiza la escritura como resolución de problemas.	Antes de redactar un ensayo, el estudiante identifica el tema, el propósito y organiza sus argumentos clave.
Paula Carlino (2005)	Favorecer el aprendizaje a través de la escritura.	Planificación situada. Propone esquemas iniciales, exploración del tema y objetivos del texto.	Elaborar una guía de lectura antes de escribir una reseña crítica.

Anna Camps (2003)	Promover la reflexión sobre el contenido y la forma del texto.	Enseñanza explícita de la planificación. Uso de esquemas, listas, guías de anticipación.	Lluvia de ideas y preguntas orientadoras para un informe académico.
Montserrat Castelló (2007)	Articular conocimiento previo y nuevos saberes en un contexto universitario.	Planificación reflexiva e integrada. Considera las condiciones institucionales y discursivas del texto.	Planificación colectiva de una monografía con revisión del contexto de producción.
Joseph Novak & Alberto Cañas (2008)	Visualizar relaciones conceptuales complejas.	Uso de mapas conceptuales jerárquicos como herramienta de planificación cognitiva.	Elaborar un mapa conceptual para un artículo científico sobre cambio climático.
Gilles Beacco et al. (2007)	Facilitar la comprensión y producción del lenguaje académico.	Planificación como apoyo a la progresión temática. Introducción del concepto de propósito textual.	Diseñar una tabla de objetivos comunicativos por párrafos antes de escribir un ensayo.
Ken Hyland (2004)	Considerar el contexto y la audiencia discursiva.	Planificación retórica. Enfatiza el posicionamiento del autor y la adecuación al género y lector.	Planificar la introducción de un artículo con preguntas que interpelen al lector especializado.
Daniel Cassany (2006)	Desarrollar la autonomía del escritor universitario.	Promueve esquemas, matrices y cuadros comparativos como formas de	Crear una matriz de comparación entre tres fuentes antes de redactar una reseña crítica.

		organizar la información previa.	
Janet Emig (1971)	Comprender la escritura como forma de pensamiento.	Estudio empírico de la escritura como proceso recursivo. Promueve planificación mediante escritura exploratoria.	Redactar notas personales o diarios de escritura antes de definir la estructura final de un texto.
David Perkins (1992)	Estimular el pensamiento complejo a través de la escritura.	Enfatiza el monitoreo reflexivo y la clarificación del objetivo comunicativo antes de escribir.	Formular una meta textual escrita antes de iniciar una tesis o trabajo de investigación.

Fuente: elaboración propia.

- El modelo de Flower y Hayes (1981) revolucionó la enseñanza de la escritura al introducir una visión cognitiva del proceso, destacando la planificación como una fase activa, interconectada con la textualización y la revisión. En su propuesta, escribir es resolver problemas, tomar decisiones discursivas y activar conocimientos previos en un ciclo recursivo. Esta mirada marcó un giro frente a los modelos lineales tradicionales. En el aula, su propuesta puede aplicarse pidiendo a los estudiantes que formulen una "agenda de escritura", donde expliciten qué quieren decir, cómo lo dirán y para quién lo dirán.
- Paula Carlino (2005), desde la tradición latinoamericana de alfabetización académica, complementa la visión cognitiva con una perspectiva pedagógica y situada, al destacar que la planificación

debe enseñarse explícitamente. Para Carlino, no basta con suponer que los estudiantes saben cómo comenzar a escribir; es necesario acompañarlos en la exploración del tema, la organización de ideas y la delimitación del propósito comunicativo. Su enfoque privilegia guías previas a la escritura, lectura de modelos y práctica reflexiva. Un ejemplo útil sería el uso de formularios previos donde los estudiantes respondan a preguntas como: ¿Cuál es tu tesis?, ¿qué argumentos sostienen tu posición?

- Anna Camps (2003) propone una planificación más reflexiva y centrada en el contenido, mediante técnicas como esquemas, listas y matrices de relación. Su objetivo es ayudar al estudiante a anticipar la lógica del texto y a establecer una relación clara entre tema, estructura y propósito. A diferencia de Flower y Hayes, su enfoque no es únicamente cognitivo, sino sociodiscursivo, pues considera el papel de los géneros y de la comunidad educativa. Una aplicación didáctica puede consistir en trabajar con esquemas temáticos y sintácticos donde los estudiantes organicen ideas principales, secundarias y posibles conectores.
- Montserrat Castelló (2007) introduce una dimensión epistémica y social a la planificación, señalando que esta no puede separarse del contexto institucional ni de la identidad del escritor. Su visión integra los procesos cognitivos y metacognitivos, pero subraya que planificar también implica negociar con las normas académicas, los géneros y las expectativas del lector. Esta autora propone tareas de escritura situadas, como diarios de planificación, bitácoras o análisis de contextos reales. Por ejemplo, se puede pedir al estudiante que redacte una breve descripción del contexto institucional donde se publicaría su texto, y luego planifique su discurso en función de ese entorno.
- Joseph Novak y Alberto Cañas (2008) ofrecen una estrategia visual para la planificación mediante mapas

conceptuales, que permiten jerarquizar ideas y visualizar relaciones entre conceptos. A diferencia de otros modelos, su propuesta se enfoca en la representación gráfica del pensamiento, facilitando la organización lógica antes de la escritura. Esta técnica es especialmente útil en carreras técnicas o científicas, donde las ideas se articulan por niveles de abstracción. Una actividad eficaz consiste en pedir a los estudiantes que construyan un mapa conceptual con las secciones de un artículo científico, incluyendo las conexiones entre hipótesis, metodología y resultados.

- Ken Hyland (2004), desde la lingüística aplicada, propone una planificación retórica que tiene en cuenta el posicionamiento del autor y la adaptación del texto al lector y al género discursivo. Para Hyland, escribir no es solo organizar ideas, sino también adoptar una voz, construir credibilidad y anticipar las expectativas del público. En este sentido, la planificación debe incluir decisiones sobre tono, estructura argumentativa y uso de convenciones retóricas. Un ejercicio didáctico inspirado en este enfoque puede consistir en que los estudiantes analicen introducciones de artículos de su disciplina y luego planifiquen la suya incorporando marcadores de autoría (yo sostengo, en este trabajo propongo).
- Daniel Cassany (2006) ofrece un enfoque didáctico práctico, donde la planificación se operacionaliza mediante herramientas como matrices de organización, esquemas jerárquicos y cuadros de comparación. Su propuesta destaca por ser accesible, adaptable y centrada en la formación del escritor autónomo. A diferencia de otros enfoques más teóricos, Cassany pone el énfasis en la enseñanza activa y en la función instrumental de las herramientas de planificación. En clase, se puede aplicar su método pidiendo a los estudiantes que construyan una tabla donde comparen tres artículos con criterios como objetivo, argumentos principales y postura del autor.

- Por último, autores como Janet Emig (1971) y David Perkins (1992) contribuyen desde la psicología del aprendizaje y el pensamiento crítico. Emig ve la escritura como una forma privilegiada de pensamiento, donde la planificación puede hacerse a través de textos exploratorios, notas o escritura libre. Por su parte, Perkins vincula la planificación con el monitoreo reflexivo, es decir, con la capacidad de clarificar intenciones antes de empezar a escribir. Una estrategia en el aula sería pedir a los estudiantes que redacten una “metadeclaración de propósito” explicando qué quieren lograr con su texto, cómo lo abordarán y por qué eligieron ese enfoque.

Argumentación de un texto académico

La argumentación es el núcleo discursivo de los géneros académicos más relevantes. Redactar un ensayo, una reseña crítica, una tesis o un artículo científico no solo exige exponer información, sino también defender una postura con razones fundamentadas, contraargumentar objeciones posibles y sostener un diálogo riguroso con otras voces académicas. En este sentido, la argumentación constituye una competencia discursiva avanzada que requiere planificación, criterio, ética y dominio del lenguaje especializado (Toulmin, 1958; Van Eemeren & Grootendorst, 2004).

El modelo más influyente para enseñar a argumentar en contextos académicos es el propuesto por Stephen Toulmin (1958), quien estructuró el razonamiento en seis componentes básicos: afirmación (claim), razón (data), garantía (warrant), respaldo (backing), rebuttal (refutación) y modalizador (qualifier). Este esquema permite que el estudiante visualice cómo una afirmación no puede sostenerse sola, sino que debe estar acompañada de evidencia, conectada lógicamente mediante garantías implícitas o explícitas, y considerar posibles objeciones. Por ejemplo, afirmar que “la inteligencia artificial mejora la enseñanza universitaria” requiere citar estudios que lo demuestren (datos), explicar por qué esa evidencia es válida (garantía), y anticipar críticas como “no sustituye al docente” (refutación).

Aplicar el modelo de Toulmin en el aula implica enseñar a los estudiantes a deconstruir argumentos ajenos y a construir los propios con base en evidencias. Una actividad práctica consiste en analizar fragmentos de artículos científicos para identificar sus componentes argumentativos o pedir a los estudiantes que justifiquen una afirmación siguiendo los seis elementos del modelo. Este enfoque desarrolla habilidades críticas y refuerza la lógica del razonamiento.

Además del modelo de Toulmin, la argumentación académica recurre a otros recursos discursivos clave, como la apelación a la autoridad (citar expertos), la analogía (comparar situaciones similares), la deducción lógica (razonar de lo general a lo particular) y la inducción (extraer conclusiones a partir de casos). Todos estos mecanismos fortalecen la credibilidad del texto y permiten al autor situarse epistemológicamente dentro de su disciplina, dialogando con un marco teórico y mostrando autonomía intelectual (Hyland, 2004; Carlino, 2005).

Cabe señalar que argumentar en un texto académico no es simplemente “opinar”, sino sostener una posición con base en evidencias verificables, estructurar el discurso de forma clara y anticipar la reacción del lector. En contextos universitarios, esta capacidad marca la diferencia entre un texto informativo y uno académico. Por ejemplo, en una reseña crítica, no basta con describir el contenido de una obra: es necesario valorar sus supuestos, contrastar sus hallazgos y articular un juicio con referencias pertinentes.

Desde un enfoque pedagógico, enseñar argumentación requiere modelaje, práctica guiada y retroalimentación crítica. Las estrategias más eficaces incluyen: análisis de argumentos débiles y sólidos, escritura de párrafos argumentativos con guía estructural, debates orales previos a la escritura y revisión entre pares.

Estas metodologías permiten que el estudiante internalice las funciones retóricas del texto académico y aprenda a desarrollar su propia voz.

También es importante reconocer que cada género académico exige una forma distinta de argumentar. Mientras que el ensayo permite una argumentación más personal y abierta, el artículo

científico demanda una argumentación empírica, basada en resultados y metodologías rigurosas. Por su parte, la tesis combina distintos tipos de argumentación (teórica, metodológica, empírica y reflexiva), lo que exige un dominio más complejo de los recursos discursivos. Por ello, la enseñanza de la argumentación debe adaptarse al género específico y al campo disciplinar. Finalmente, argumentar también es un acto ético. Significa representar con fidelidad las ideas propias y ajenas, distinguir hechos de opiniones, y evitar falacias o simplificaciones. Un escritor académico que argumenta con seriedad no solo defiende una postura, sino que contribuye a la construcción de un conocimiento riguroso, plural y responsable. En este sentido, la argumentación no es solo una herramienta comunicativa: es un compromiso con la verdad, la claridad y la calidad del discurso académico.

A continuación, se presenta una tabla didáctica que resume los principales recursos argumentativos utilizados en los géneros académicos, con su definición, propósito discursivo, y un ejemplo aplicado que puede ser fácilmente comprendido y trabajado en el aula:

Tabla 2.

Recursos argumentativos en los géneros académicos

Recurso argumentativo	Definición	Propósito discursivo	Ejemplo aplicado
Afirmación.	Enunciado que expresa una postura o idea central que se desea defender.	Introducir la tesis o el punto de vista principal del autor.	"La escritura académica mejora el pensamiento crítico de los estudiantes universitarios."
Evidencia o dato.	Información verificable que respalda la afirmación: estadísticas,	Sostener la validez del argumento con hechos concretos.	"Según Carlino (2005), los estudiantes que escriben con frecuencia desarrollan mejores

	citas, investigaciones.		habilidades cognitivas."
Garantía.	Explicación lógica que une la afirmación con la evidencia presentada.	Justificar la conexión entre idea y prueba.	"Porque escribir obliga a organizar ideas, analizar información y construir argumentos."
Respaldo.	Fundamento teórico o autoridad que apoya la garantía del argumento.	Fortalecer la credibilidad de la garantía con sustento disciplinar.	"Como lo plantea Flower y Hayes (1981), escribir es resolver problemas discursivos complejos."
Refutación.	Anticipación y contestación a posibles objeciones del lector.	Prevenir críticas y demostrar solidez argumentativa.	"Aunque algunos sostienen que escribir es solo una habilidad técnica, esto ignora su dimensión cognitiva y social."
Modalizador.	Elemento que introduce grados de certeza o probabilidad en la afirmación.	Evitar absolutismos y fortalecer el tono académico.	"En muchos casos, la escritura académica contribuye al desarrollo del pensamiento autónomo."
Apelación a la autoridad.	Uso de la voz de expertos o instituciones reconocidas.	Aumentar la credibilidad del argumento.	"La UNESCO (2023) destaca que la escritura académica es clave para la calidad educativa."
Analogía.	Comparación entre dos situaciones o conceptos semejantes.	Facilitar la comprensión del argumento mediante paralelismos.	"Así como leer fortalece la comprensión, escribir fortalece la argumentación."

Ejemplo específico.	Caso concreto o situación ilustrativa.	Clarificar y concretar el argumento.	"Un estudiante de ingeniería puede argumentar mejor en su proyecto final si ha escrito informes técnicos previos."
Cita directa o indirecta.	Reproducción exacta o paráfrasis de una fuente.	Incorporar otras voces académicas al discurso propio.	"Según Cassany (2006), escribir es una forma de pensar en voz alta."

Fuente: elaboración propia.

Esta tabla puede utilizarse en los siguientes casos:

- **Analizar textos reales.** Leer fragmentos de ensayos, artículos científicos o reseñas y subrayar cada uno de los recursos argumentativos utilizados (afirmación, evidencia, refutación). Esta práctica fortalece la capacidad de lectura crítica y permite internalizar modelos discursivos académicos.
- **Redactar párrafos argumentativos guiados.** A partir de una consigna temática, los estudiantes deben redactar un párrafo que contenga al menos cinco de los recursos argumentativos de la tabla, especificando cuál cumple cada función. Esta actividad puede complementarse con revisión entre pares.
- **Autoevaluar la escritura.** Utilizar la tabla como una rúbrica de autoevaluación antes de entregar un texto académico, verificando si el escrito contiene afirmaciones claras, evidencias suficientes, garantías, contraargumentos y citas bien integradas.
- **Fortalecer la conciencia metacognitiva.** Invitar a los estudiantes a reflexionar por escrito sobre por qué eligieron ciertos recursos argumentativos, cómo construyeron

sus párrafos y qué impacto deseaban generar en el lector. Esta reflexión puede integrarse como epílogo de sus textos.

- **Diseñar esquemas argumentativos previos a la escritura.** Antes de redactar un texto, los estudiantes completan una plantilla con los elementos del modelo de Toulmin: ¿Cuál es mi afirmación? ¿Qué datos tengo? ¿Qué objeciones debo considerar? Este ejercicio ordena el pensamiento y guía la escritura.
- **Comparar géneros académicos.** Analizar cómo varía el uso de recursos argumentativos entre un ensayo, un artículo científico y una reseña. Por ejemplo, observar que en el ensayo predomina la analogía y el posicionamiento, mientras que en el artículo científico prima la evidencia empírica.
- **Reescribir textos con mayor densidad argumentativa.** Proporcionar un texto con argumentación débil y pedir a los estudiantes que lo reescriban incorporando evidencias, refutaciones, ejemplos específicos y apelaciones a la autoridad. Esto refuerza la idea de que escribir también es reescribir con criterio.
- **Diseñar debates orales con estructura argumentativa.** Organizar debates universitarios donde cada estudiante defienda una postura utilizando los recursos de la tabla. Posteriormente, pedirles que transfieran sus argumentos al formato escrito, fortaleciendo la coherencia entre oralidad y escritura académica.
- **Elaborar un glosario argumentativo personalizado.** Solicitar a cada estudiante que construya un glosario de términos clave de la argumentación (tesis, evidencia, refutación, etc.), con definiciones propias y ejemplos tomados de sus propios textos. Esta actividad promueve apropiación conceptual y transferencia.
- **Realizar diagnósticos argumentativos al inicio del curso.** Aplicar una evaluación inicial donde se solicite a los estudiantes escribir un párrafo argumentativo libre. Luego, con la tabla como referencia, identificar fortalezas y debilidades recurrentes, y diseñar planes de mejora individual o grupal.

Estas diez aplicaciones permiten que los recursos argumentativos no se enseñen como categorías abstractas, sino como herramientas vivas, útiles y transferibles para la construcción de un pensamiento riguroso, ético y disciplinarmente situado.

Intertextualidad y manejo de fuentes: ética, técnica y estilo en la escritura académica

La escritura académica es, por definición, un ejercicio intertextual. Todo texto universitario bien fundamentado dialoga con otros discursos: cita autores, refuta teorías, interpreta datos previos y construye nuevo conocimiento a partir de lo ya existente. Esta dinámica no es solo un acto técnico, sino una práctica epistémica y ética que posiciona al escritor en una red discursiva más amplia, legitimando su participación como sujeto productor de conocimiento (Pecorari, 2008; Carlino, 2005).

La intertextualidad consiste en integrar otras voces en el discurso propio, no para repetirlas mecánicamente, sino para interpretarlas, contrastarlas, ampliarlas o problematizarlas. Desde la perspectiva de Bakhtin (1982), todo texto es un mosaico de citas; por ello, aprender a escribir académicamente implica aprender a relacionarse con las fuentes de manera consciente, crítica y responsable. No se trata de acumular citas, sino de hacerlas dialogar estratégicamente con la propia argumentación.

Uno de los mayores desafíos de los estudiantes universitarios es incorporar fuentes sin caer en el plagio involuntario, es decir, sin copiar ni parafrasear de manera inadecuada. Para prevenir esto, es indispensable enseñar técnicas de citación y paráfrasis, así como los criterios de atribución adecuados. Una paráfrasis aceptable no es cambiar algunas palabras del original, sino reconstruir el sentido en nuevas palabras y conectarlo con el hilo argumentativo propio. Esta habilidad se entrena mediante la lectura crítica y la escritura guiada.

Además de comprender la función cognitiva de la intertextualidad, los estudiantes deben conocer las normas de estilo académico que rigen en su campo. Las más comunes son

APA (en ciencias sociales y educación), MLA (en humanidades) y Chicago (en historia y filosofía). Estas normas regulan el modo de presentar las referencias bibliográficas, las citas en el cuerpo del texto y la organización final del documento. Su uso no solo tiene fines formales: también garantiza transparencia, verificabilidad y rigor académico (Swales & Feak, 2004).

El manejo ético de fuentes también implica desarrollar un criterio de selección. No todas las fuentes son válidas ni pertinentes en el contexto académico. Es fundamental enseñar a los estudiantes a distinguir entre textos científicos, divulgativos y de opinión, así como a priorizar fuentes actualizadas, revisadas por pares y provenientes de revistas o editoriales reconocidas. Esta competencia evaluativa es parte de la alfabetización académica crítica (Cassany, 2006; Carlino, 2005).

Desde un enfoque pedagógico, la intertextualidad se puede trabajar mediante estrategias como la reconstrucción de argumentos ajenos, la comparación de enfoques teóricos, o la redacción de textos híbridos que combinen citas, paráfrasis y reflexiones propias. Estas actividades ayudan a que el estudiante internalice el principio de que todo texto académico se construye en relación con otros, y que citar no es restar originalidad, sino posicionarse con criterio.

Otro aspecto relevante es el uso de herramientas digitales para el manejo de referencias, como Zotero, Mendeley o EndNote. Estas plataformas permiten organizar bibliografías, insertar citas de forma automática y generar listados de referencias según el estilo elegido. Su incorporación en la enseñanza universitaria favorece la autonomía del estudiante y minimiza los errores formales que suelen presentarse en los primeros escritos académicos.

Escribir con intertextualidad ética implica comprender que las voces ajenas no son adornos ni justificaciones, sino componentes del pensamiento académico. Quien sabe integrar fuentes demuestra no solo conocimiento del campo, sino también respeto por el trabajo intelectual colectivo. Esta actitud ética es la que diferencia al estudiante reproductor de información del escritor universitario que construye conocimiento desde la responsabilidad crítica.

A continuación, se presenta una tabla didáctica que resume las principales técnicas de intertextualidad y manejo de fuentes en la escritura académica, con su finalidad comunicativa y un ejemplo aplicado. Esta tabla está diseñada para su uso en contextos pedagógicos universitarios, tanto en clases de escritura académica como en tutorías de titulación o investigación.

Tabla 3.

Técnicas de intertextualidad en la escritura académica

Técnica	Finalidad comunicativa	Ejemplo aplicado
Cita directa corta.	Introducir textualmente una idea clave de otro autor, preservando su formulación original.	"La escritura académica es un proceso de pensamiento en acción" (Carlino, 2005, p. 19).
Cita directa larga.	Insertar un fragmento de más de 40 palabras por su relevancia conceptual, en bloque y sin comillas.	[Bloque citado con sangría, indicando autor, año y página al final, según norma APA u otra.]
Paráfrasis.	Reformular con palabras propias una idea de otro autor, respetando el sentido original.	Según Flower y Hayes (1981), escribir implica realizar operaciones mentales simultáneas, como planificar y revisar.
Síntesis de fuentes.	Unificar varias voces sobre un mismo tema, destacando coincidencias o diferencias.	Diversos autores coinciden en que escribir favorece el pensamiento crítico (Carlino, 2005; Castelló, 2007; Cassany, 2006).

Contraposición de fuentes.	Mostrar enfoques divergentes sobre un concepto, teoría o fenómeno.	Mientras Hyland (2004) sostiene que la voz del autor debe marcarse explícitamente, otros autores priorizan la neutralidad.
Cita de cita.	Referirse a una fuente que ha sido citada por otro autor (solo cuando no se tiene acceso a la original).	Piaget (citado en Camps, 2003) señala que la escritura ayuda a la reorganización cognitiva del conocimiento.
Resumen argumentativo.	Integrar una idea compleja de un texto en una formulación sintética que mantenga su estructura lógica.	Castelló (2007) plantea que la escritura es un espacio de autorregulación intelectual situado en un contexto académico.
Referencia comparativa.	Establecer conexiones explícitas entre textos, teorías o enfoques.	A diferencia de Cassany (2006), Carlino (2005) considera que el acompañamiento docente es clave en la alfabetización.
Intertextualidad crítica.	Comentar, valorar o problematizar la idea de un autor para establecer una postura propia.	Aunque Cassany aporta herramientas útiles, su enfoque técnico puede resultar insuficiente si no se contextualiza críticamente.
Inserción contextualizada.	Integrar la cita o paráfrasis dentro de la estructura argumentativa propia, sin ruptura del discurso.	La escritura, entendida como mediación cognitiva (Camps, 2003), se convierte en práctica clave del aprendizaje disciplinar.

Fuente: elaboración propia.

En las siguientes líneas se destacan ciertas aplicaciones didácticas para trabajar la tabla de técnicas de intertextualidad:

- **Taller de reescritura con paráfrasis.** Proporcionar a los estudiantes fragmentos de textos académicos y pedirles que los parafraseen sin perder el sentido original. Luego, comparar versiones y reflexionar sobre el nivel de comprensión y fidelidad textual.
- **Actividad de identificación de técnicas.** Entregar un texto académico breve y pedir a los estudiantes que subrayen e identifiquen las diferentes técnicas de intertextualidad utilizadas (cita directa, paráfrasis, contraposición). Esta tarea refuerza la lectura crítica y la observación del discurso.
- **Ejercicio de síntesis de fuentes.** Proporcionar dos o tres textos sobre un mismo tema y solicitar que los estudiantes elaboren un párrafo donde integren las ideas de manera sintética y coherente, señalando puntos comunes y diferencias.
- **Mapeo comparativo de citas.** Crear una tabla en la que los estudiantes clasifiquen distintos fragmentos citados según su tipo (cita directa, paráfrasis, inserción crítica), su propósito comunicativo y su eficacia argumentativa.
- **Debate intertextual con autores.** Asignar a cada grupo un autor o enfoque sobre un tema y realizar un debate en el que deban representar la postura del autor asignado, citando sus argumentos y confrontándolos con otros.
- **Redacción de un comentario crítico.** Pedir a los estudiantes que escriban un comentario crítico sobre una afirmación de un autor leído, integrando cita, paráfrasis, contraargumentación y posicionamiento propio.
- **Creación de un dossier de fuentes confiables.** Solicitar que los estudiantes busquen cinco fuentes académicas válidas sobre un tema, las clasifi-

quen según su tipo (teórica, empírica, metodológica), y redacten una justificación para cada una respecto a su uso en un trabajo académico.

- **Uso de gestores de referencias.** Enseñar a utilizar herramientas digitales como Zotero o Mendeley para almacenar, organizar e insertar citas correctamente en un texto. Esto promueve la autonomía y la precisión en la elaboración de referencias.
- **Ejercicio de citas en estilo APA, MLA y Chicago.** Proponer ejercicios prácticos de citación con los tres estilos más comunes, comparando diferencias en formato, puntuación y estructura. Puede realizarse como quiz, taller o guía de repaso.
- **Autoevaluación ética del uso de fuentes.** Entregar una lista de chequeo para que los estudiantes revisen si sus textos cumplen con principios de integridad académica: ¿he citado todas las ideas que no son mías? ¿he parafraseado correctamente? ¿he usado fuentes relevantes y actualizadas?

Estas aplicaciones no solo promueven el dominio técnico del manejo de fuentes, sino que consolidan una cultura académica ética, crítica y reflexiva, donde el estudiante aprende a escribir desde la responsabilidad, la comprensión y el respeto por el conocimiento colectivo.

La revisión y la edición del texto académico: de la producción al perfeccionamiento discursivo

La revisión y la edición constituyen etapas fundamentales del proceso de escritura académica. Contrario a la percepción escolar de que escribir es un acto lineal que concluye con el primer borrador, la escritura en el ámbito universitario debe concebirse como un proceso recursivo, reflexivo y perfeccionable (Flower & Hayes, 1981; Camps, 2003; Castelló, 2007). La calidad final del texto depende en gran medida del tiempo y la conciencia invertidos en revisar y reescribir.

Revisar no es sinónimo de corregir errores ortográficos: implica analizar la coherencia global del texto, la progresión argumentativa, la claridad expositiva, el uso de fuentes, la adecuación estructural y el estilo discursivo. Es una actividad metacognitiva que exige distancia crítica, criterio y disposición a transformar lo que ya se ha producido. La revisión es el momento donde el escritor se convierte en lector de sí mismo y afina su discurso para lograr un mayor impacto y rigor académico (Cassany, 2006; Carlino, 2005).

Por su parte, la edición se refiere al trabajo final sobre el texto: corrección gramatical, lexical y ortográfica, ajuste del formato, mejora del estilo y adecuación a normas editoriales. Mientras que la revisión trabaja sobre el contenido y la estructura del texto, la edición cuida su presentación formal. Ambas etapas deben ir de la mano y ser integradas a la enseñanza de la escritura universitaria como parte esencial de la autorregulación del escritor.

Para guiar este proceso, diversos autores han propuesto criterios de revisión que abarcan distintos niveles discursivos. Carlino (2005) sugiere trabajar en etapas: primero revisar el contenido (¿qué digo?), luego la organización (¿cómo lo estructuro?), después el estilo (¿cómo lo expreso?) y finalmente la corrección gramatical. Esta jerarquía permite que el estudiante no se pierda en aspectos formales menores antes de haber asegurado la solidez conceptual y argumentativa del texto.

Desde la perspectiva pedagógica, es clave fomentar la reescritura como práctica formativa. Escribir no es entregar: es volver al texto, preguntarse si lo dicho tiene sentido, si responde al propósito comunicativo, si el lector podrá comprenderlo, y si hay ambigüedades o inconsistencias que deben ser corregidas. Para ello, son muy útiles las actividades de revisión entre pares, el uso de rúbricas y guías de cotejo, y la incorporación de herramientas digitales que apoyen la reflexión sobre el texto (Navarro & Pérez, 2012; Castelló, 2007).

En la actualidad, el proceso de revisión se ve facilitado por múltiples herramientas digitales. Aplicaciones como Grammarly, LanguageTool o Microsoft Editor permiten revisar

errores ortográficos y gramaticales; mientras que plataformas como Zotero, Mendeley o EndNote ayudan a verificar la correcta inserción y estilo de las citas bibliográficas. Sin embargo, ninguna herramienta sustituye la lectura crítica: la revisión automática debe ser complemento, no reemplazo, del juicio académico.

Además, la revisión debe considerarse como una forma de evaluación formativa y autorregulada. Cuando el estudiante aprende a revisar sus textos con criterio, está ejercitando autonomía intelectual, pensamiento crítico y responsabilidad discursiva. En este sentido, el uso de rúbricas de evaluación compartidas (docente-estudiante) puede favorecer la interiorización de los estándares de calidad del texto académico y guiar el proceso de mejora continua.

Finalmente, enseñar a revisar es también enseñar a leer mejor, a dialogar con el propio pensamiento, a distinguir entre una primera idea y una formulación precisa. La revisión es un acto de humildad intelectual: nos invita a reconocer que lo que escribimos puede perfeccionarse, que toda idea puede expresarse con más claridad, y que la escritura académica no es un acto terminado, sino una práctica progresiva y dialogante.

A continuación, se presenta una tabla didáctica que organiza el proceso de revisión y edición del texto académico en fases, con sus respectivos criterios orientadores, y ejemplos aplicables en el aula. Esta herramienta busca fomentar una revisión integral, crítica y sistemática, alineada con los principios de la escritura universitaria guiada.

Tabla 4.

Fases de revisión del texto académico: criterios y ejemplos

Fase de revisión	Criterio orientador	Ejemplo aplicado en aula
Revisión del contenido	Verificar si el texto responde al propósito comunicativo, si tiene ideas claras, completas y relevantes.	"¿Mi tesis está claramente formulada? ¿Los argumentos son pertinentes al tema y están bien desarrollados?"

Revisión de la estructura	Comprobar si hay una organización lógica: introducción, desarrollo y conclusión, con fluidez entre partes.	Los estudiantes completan una ficha con las secciones de su texto y verifican si cada una cumple su función.
Revisión de la argumentación	Evaluar si las afirmaciones están justificadas con evidencias, contraargumentos y citas pertinentes.	Taller donde los alumnos subrayan en sus textos: afirmaciones (azul), datos (verde), refutaciones (amarillo).
Revisión del uso de fuentes	Comprobar si las citas están bien integradas, con estilo adecuado (APA, MLA, etc.) y sin errores éticos.	Actividad de control cruzado: comparar las citas del texto con la lista de referencias finales.
Revisión del estilo académico	Corregir el uso de coloquialismos, muletillas, repeticiones y falta de precisión léxica o sintáctica.	Ejercicio de transformación: reescribir párrafos en registro académico eliminando expresiones informales.
Revisión de la coherencia y cohesión	Verificar si hay progresión temática, conectores adecuados y claridad entre párrafos y oraciones.	Rellenar una lista de chequeo: "¿Cada párrafo tiene una idea central? ¿Uso conectores lógicos?"
Revisión ortográfica y gramatical	Corregir errores de puntuación, tildación, concordancia y uso adecuado de tiempos verbales.	Lectura en voz alta para detectar errores gramaticales o ambigüedades sintácticas.

Revisión visual y formal del texto	Revisar márgenes, numeración, títulos, interlineado, tipo de letra y demás aspectos de presentación.	Checklist final con los parámetros de formato del documento académico según indicaciones institucionales.
Edición con herramientas digitales	Usar editores como Grammarly, LanguageTool o correctores Word para verificar aspectos mecánicos.	Comparar el texto antes y después de pasar por el corrector, y justificar los cambios aceptados o rechazados.
Evaluación entre pares y retroalimentación	Recibir observaciones de compañeros o docentes para mejorar el texto.	Intercambio de textos en parejas con guía de revisión compartida y sugerencias constructivas.

Fuente: elaboración propia.

A partir de esta tabla se pueden trabajar ciertas aplicaciones pedagógicas durante las fases de revisión, como son:

- **Estaciones de revisión por fases.** Organizar sesiones de clase donde cada estación se dedique a una fase específica del proceso (estructura, contenido, estilo, etc.), permitiendo que los estudiantes roten entre ellas con guías específicas para cada revisión.
- **Rúbricas adaptadas a cada nivel discursivo.** Utilizar rúbricas diferenciadas para autoevaluar y coevaluar los textos según los niveles de revisión (estructura, argumentación, uso de fuentes), fomentando una mirada crítica y formativa del proceso escritural.
- **Tres rondas de revisión progresiva.** Implementar un esquema de triple revisión:

primera por el propio autor (autoevaluación), segunda por un compañero (coevaluación), y tercera por el docente (retroalimentación final), para afianzar la mejora continua.

- **Bitácora de reescritura reflexiva.** Solicitar a los estudiantes que documenten los cambios que realizaron en su texto, explicando qué modificaron, por qué lo hicieron y qué aprendieron del proceso. Esto fortalece la autorregulación y la conciencia escritural.
- **Guía de revisión en parejas.** Entregar una guía con preguntas clave (¿se entiende la tesis?, ¿las ideas están conectadas?, ¿hay redundancias?) para que los estudiantes revisen el texto de un compañero, ofrezcan sugerencias y reciban retroalimentación.
- **Revisión cruzada entre equipos.** Formar grupos de trabajo donde cada equipo revisa el texto de otro grupo, aplicando los criterios establecidos por fases. Al rotar los textos, se obtienen múltiples perspectivas críticas que enriquecen la versión final.
- **Taller de edición con herramientas digitales.** Enseñar el uso de plataformas como Grammarly, LanguageTool, Zotero o correctores de Word, para editar textos de forma técnica. Luego, discutir en plenaria qué errores detectaron y qué ajustes aplicaron.
- **Diagnóstico inicial y final de revisión.** Aplicar una evaluación escrita inicial y otra final con criterios de revisión para que los estudiantes puedan comparar su progreso en cada fase. Esta técnica promueve la toma de conciencia sobre la evolución del texto.
- **Checklist de cierre antes de entrega.** Proporcionar una lista de verificación para ser completada por el estudiante antes de entregar el

trabajo final. Debe incluir ítems como: "Revisé la coherencia del texto", "Verifiqué todas las citas", "Cumpló con el formato".

- **Portafolio de versiones sucesivas.** Pedir a los estudiantes que conserven todas las versiones de su trabajo (borrador inicial, revisiones, edición final) y entreguen un portafolio que muestre la evolución del texto, acompañado de una reflexión final sobre su proceso.

Estas aplicaciones permiten consolidar la revisión y edición del texto académico como una práctica escalonada, colaborativa, consciente y éticamente responsable, convirtiéndola en un pilar central de la escritura universitaria guiada.

Conclusiones

La escritura universitaria no es una destreza técnica que se adquiera por mera exposición al ambiente académico, ni una práctica secundaria supeditada a la acumulación de contenidos disciplinares. Por el contrario, constituye una competencia formativa de orden superior, un proceso epistémico que articula pensamiento crítico, desarrollo cognitivo, apropiación discursiva y posicionamiento ético del estudiante dentro de su comunidad académica.

En ese sentido, este capítulo ha propuesto una comprensión profunda, guiada y reflexiva de la escritura en la universidad, situándola en el corazón de los procesos de formación profesional y ciudadana.

A lo largo del capítulo se ha insistido en que escribir en la universidad no es solo producir textos, sino participar en un diálogo académico y disciplinar, apropiarse de las convenciones retóricas de los géneros, posicionar la voz propia frente a otras voces, y construir sentido de manera situada. Desde esta perspectiva, la enseñanza de la escritura no puede reducirse a enseñar normas gramaticales, estructuras formales o estilos de citación: debe abordar de forma integrada los procesos de planificación, argumentación, intertextualidad,

revisión y autorregulación, como momentos constitutivos del acto escritural.

La planificación textual, lejos de ser una etapa previa sin impacto real, se revela como una instancia cognitiva fundamental donde el estudiante anticipa el propósito del texto, organiza sus ideas, construye esquemas y proyecta la dirección del discurso. Enseñar a planificar es enseñar a pensar, a estructurar la complejidad, a visualizar la lógica argumentativa antes de escribirla. Sin este andamiaje mental, la escritura suele convertirse en una improvisación desordenada que dificulta la construcción del conocimiento.

En cuanto a la argumentación académica, se ha trabajado desde un enfoque práctico y teórico, considerando no solo la exposición de ideas, sino la sustentación razonada, crítica y dialogante de las mismas. El análisis del modelo de Toulmin, los recursos argumentativos y su aplicación en diferentes géneros permiten comprender que argumentar es mucho más que opinar: es tomar una postura informada, sostenerla con pruebas, anticipar objeciones y dialogar con otras voces desde el respeto epistémico. Una escritura sin argumentación es una escritura sin espesor intelectual.

La dimensión intertextual de la escritura ha sido concebida como una forma de ciudadanía académica. Quien cita bien, quien parafrasea con precisión, quien evita el plagio y respeta las ideas ajenas, no solo demuestra competencia técnica: demuestra integridad, honestidad intelectual y pertenencia a una comunidad discursiva que valora la autoría, la transparencia y la construcción colaborativa del saber.

Por ello, enseñar a manejar fuentes no debe ser solo una instrucción sobre normas APA, sino una formación ética y crítica sobre el uso de la palabra y la responsabilidad académica. Asimismo, la revisión y edición del texto académico se conciben como prácticas de metacognición. Escribir no se agota en el primer borrador; requiere tiempo, relectura, mejora, reescritura. Cada fase de revisión permite al estudiante tomar distancia, evaluar su propio pensamiento, detectar fallos de coherencia, reorganizar ideas y mejorar la precisión del

lenguaje. La revisión es el momento en que el texto se transforma y el autor crece. Incorporar esta práctica en el aula es apostar por una formación donde el error es parte del aprendizaje y no un motivo de sanción.

Desde una mirada didáctica, este capítulo sostiene que la escritura universitaria debe ser guiada, acompañada, reflexionada y ejercitada. No se trata de pedir textos, sino de formar escritores. No basta con exigir ensayos, informes o tesis: hay que enseñar cómo se piensan, cómo se estructuran, cómo se escriben y cómo se revisan. Por ello, las propuestas pedagógicas que se han integrado, tablas, ejercicios, estrategias, rúbricas, actividades interactivas, buscan ofrecer a docentes y estudiantes un repertorio de herramientas concretas para el aula universitaria.

La escritura guiada es también una escritura emancipadora. Un estudiante que aprende a escribir bien, con claridad, con fundamento, con voz propia, es un estudiante que puede interpretar el mundo, cuestionarlo, intervenirlo y transformarlo. Por eso, este capítulo no es solo una invitación a enseñar a escribir mejor: es una defensa del derecho a pensar, a decir y a construir conocimiento en libertad, desde la palabra justa, el argumento sólido y el respeto por la diversidad de saberes.

Así, la escritura universitaria guiada no debe ser una técnica periférica, sino un eje articulador de toda formación superior que aspire a formar sujetos críticos, éticos y comprometidos con su tiempo. Porque escribir no es solo cumplir con una tarea académica: es tomar la palabra en el concierto del conocimiento, con responsabilidad, con inteligencia y con propósito.

Complemento. Recursos para trabajar en el aula.

Este apartado ofrece un conjunto de herramientas pedagógicas diseñadas para fomentar el aprendizaje activo, reflexivo y autónomo de la escritura académica en los estudiantes universitarios. Los recursos que se presentan a continuación pueden ser utilizados por docentes de todas las disciplinas que deseen in-

tegrar el desarrollo escritural como eje transversal en sus asignaturas, así como por tutores de trabajos de titulación, asesores metodológicos y facilitadores de cursos de escritura.

Se organizan en cuatro secciones complementarias: preguntas de reflexión, actividades de aula, tips prácticos para estudiantes, y un glosario básico de términos clave. Cada sección incluye 10 elementos cuidadosamente seleccionados y aplicables a contextos reales de formación académica.

Preguntas de reflexión para estudiantes universitarios:

- ¿Qué quiero decir exactamente con este texto y a quién va dirigido?
- ¿He organizado mis ideas de forma lógica y coherente desde la introducción hasta la conclusión?
- ¿He incorporado fuentes relevantes y confiables para respaldar mis afirmaciones?
- ¿Mi tesis o idea central es clara y está explícitamente formulada?
- ¿Estoy logrando un equilibrio entre mi voz como autor y las voces que cito?
- ¿Qué parte del texto considero más débil y por qué?
- ¿Estoy utilizando un lenguaje académico apropiado para mi disciplina?
- ¿He revisado con atención la estructura, ortografía y estilo de mi escrito?
- ¿Cuánto de lo que escribí fue planificado previamente?
- ¿Qué aprendí sobre mí mismo como escritor en este proceso de producción textual?

Actividades didácticas para desarrollar en el aula:

- **Mapa de ideas iniciales.** Elaborar mapas conceptuales o lluvias de ideas antes de comenzar a escribir un texto académico.

- **Comparación de géneros.** Analizar en grupo las diferencias estructurales y retóricas entre un ensayo, una reseña y un artículo.
- **Paráfrasis guiada.** Reescribir un párrafo académico utilizando palabras propias, sin perder el sentido original.
- **Construcción de párrafos argumentativos.** Redactar párrafos que incluyan afirmación, evidencia, razonamiento y contraargumento.
- **Citas bien o mal hechas.** Analizar ejemplos de citas correctas e incorrectas para aprender a integrar fuentes éticamente.
- **Rúbrica compartida.** Diseñar junto al docente una rúbrica para evaluar ensayos, fomentando criterios compartidos.
- **Lectura en voz alta.** Leer los propios textos en voz alta para detectar problemas de claridad, ritmo o coherencia.
- **Revisión entre pares.** Intercambiar trabajos con compañeros y aplicar una lista de cotejo para sugerir mejoras.
- **Bitácora de escritura.** Mantener un diario donde los estudiantes reflexionen sobre el proceso que siguieron para escribir.
- **Uso de herramientas digitales.** Aplicar Zotero, Grammarly o Mendeley durante la redacción para gestionar citas y revisar estilo.

Tips prácticos para mejorar la escritura académica:

- Define tu objetivo de escritura antes de empezar y mantenlo claro durante todo el texto.
- Escribe primero sin juzgar, luego revisa con criterio: separar redacción de edición mejora los resultados.

- Usa conectores lógicos para dar fluidez y cohesión a tus ideas (por ejemplo: por tanto, sin embargo, en consecuencia).
- Lee en voz alta lo que escribes: tu oído detecta mejor los errores que tu vista.
- Antes de citar, pregúntate si esa fuente realmente aporta algo a tu argumento.
- Relee textos académicos con ojo analítico: aprende a escribir leyendo con conciencia de estilo y estructura.
- Evita afirmaciones absolutas o vagas: sé específico, preciso y justifica lo que dices.
- Revisa cada párrafo preguntándote: ¿Cuál es la idea principal y cómo se conecta con la anterior?
- Utiliza referencias actualizadas y de autores reconocidos en tu campo.
- No temas reescribir: la mejora viene con la segunda, tercera o cuarta versión.

Glosario de términos clave:

Término	Definición
Tesis	Idea central o postura que el autor defiende a lo largo de un texto argumentativo.
Cohesión	Conjunto de mecanismos lingüísticos (conectores, pronombres, etc.) que dan unidad al texto.
Coherencia	Lógica interna del texto; relación clara y ordenada entre las ideas presentadas.
Argumentación	Proceso mediante el cual se presentan razones y evidencias para defender una idea o postura.
Paráfrasis	Reescritura de una idea ajena con palabras propias, manteniendo el sentido original.
Cita	Reproducción textual o referencial de las palabras o ideas de otro autor.

Revisión	Etapa de evaluación crítica del texto para mejorar su contenido, estructura y estilo.
Intertextualidad	Diálogo que un texto establece con otros, incorporando voces y saberes previos.
Rúbrica	Instrumento de evaluación que detalla criterios y niveles de desempeño en una tarea.
Plagio	Uso de ideas o textos ajenos sin atribución, considerado una falta ética y académica grave.

Este repertorio de recursos tiene como objetivo convertir la enseñanza de la escritura académica en una experiencia vivencial, crítica, ética y formativa. Integrarlos en las dinámicas de aula no solo mejora la competencia comunicativa de los estudiantes, sino que les permite pensarse como autores legítimos, capaces de construir y compartir conocimiento desde su propia voz, con rigor, responsabilidad y sentido.

Referencias bibliográficas

- Andrade, H. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational Leadership*, 57(5), 13-18.
- Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science*. University of Wisconsin Press.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Graó.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Castelló, M. (2007). Escribir en la universidad: cognición, emoción y contexto. *Infancia y Aprendizaje*, 30(3), 317-332.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Gere, A. R. (Ed.). (1985). *Roots in the sawdust: Writing to learn across the disciplines*. National Council of Teachers of English.
- Hyland, K. (2004). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. University of Michigan Press.
- Novak, J. D., & Cañas, A. J. (2008). *The theory underlying concept maps and how to construct and use them*. Institute for Human and Machine Cognition (IHMC). <https://cmap.ihmc.us/docs/theory-of-concept-maps>
- Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129-144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002>
- Pecorari, D. (2008). *Academic writing and plagiarism: A linguistic analysis*. Continuum.
- Swales, J. M., & Feak, C. B. (2004). *Academic writing for graduate students: Essential tasks and skills* (2nd ed.). University of Michigan Press.
- Toulmin, S. (1958). *The uses of argument*. Cambridge University Press.
- Van Eemeren, F. H., & Grootendorst, R. (2004). *A systematic theory of argumentation: The pragma-dialectical approach*. Cambridge University Press.

CAPÍTULO IV

GÉNEROS ORALES DIVULGATIVOS DE LA COMUNICACIÓN ACADÉMICA

Introducción

En los últimos años, la oralidad ha recuperado su centralidad como práctica epistémica en el ámbito universitario, no solo como vehículo de evaluación o exposición, sino como un espacio legítimo de construcción, circulación y apropiación del conocimiento. Diversas investigaciones han puesto de relieve la necesidad de integrar las competencias orales en el desarrollo de la literacidad académica, entendida en términos de prácticas discursivas situadas que abarcan tanto la escritura como el habla (Carlino, 2005; Parodi, 2010). De acuerdo con Mortensen (2012), la oralidad académica no es simplemente el complemento audible del texto escrito, sino un escenario autónomo de producción de sentido y de posicionamiento discursivo del sujeto académico.

Los géneros orales divulgativos, en particular, constituyen formas híbridas que habitan la frontera entre lo académico y lo social, entre el aula y el mundo, entre la investigación y la transferencia. Su función no se reduce a replicar información, sino que apuntan a traducir el conocimiento especializado en formas accesibles, comprensibles y significativas para públicos diversos, sin perder precisión conceptual. Al respecto, indica Ziman (2000), la ciencia no concluye cuando se publica en una revista, sino cuando es comunicada, debatida y asimilada por una audiencia informada. Por ello, el desarrollo de estos géneros exige al hablante universitario una competencia múltiple: epistémica, retórica, comunicativa y tecnológica.

Desde la ponencia oral en congresos hasta el podcast académico, desde la defensa de tesis hasta el monólogo científico, los géneros orales han evolucionado hacia una dimensión más performativa, participativa y mediada tecnológicamente. Autores como Cassany (2006) y Bañales (2019) coinciden en que la creciente complejidad de los escenarios académicos exige repensar la formación comunicativa del universitario, no solo para que

“escriba bien”, sino para que sepa decir, argumentar, exponer y difundir con claridad, rigor y ética.

En este sentido, los géneros orales no deben ser abordados como habilidades accesorias, sino como parte del currículo formativo que integra el saber, el hacer y el decir.

Uno de los retos más importantes que enfrentan estudiantes y docentes universitarios es el desplazamiento desde la escritura como forma canónica de evaluación hacia modalidades orales, sin perder profundidad conceptual. La oralidad divulgativa exige sintetizar sin empobrecer, conectar con la audiencia sin banalizar, emocionar sin perder el rigor. Desde la perspectiva de Hyland (2009), la comunicación académica eficaz requiere considerar a los oyentes como co-constructores del conocimiento, lo que implica repensar el papel de la exposición oral como un acto dialógico y no simplemente expositivo. Esto demanda una formación específica en aspectos como la organización discursiva, el control del tiempo, la expresión corporal, la gestión del silencio y el uso del lenguaje visual y verbal.

En el marco de este capítulo, se explorarán diversos géneros orales utilizados en contextos académicos y divulgativos, tales como la exposición oral académica, la defensa de tesis, la entrevista académica, el podcast, el monólogo científico, el video ensayístico y la presentación con apoyo digital.

Se atenderán sus estructuras, niveles de formalidad, funciones comunicativas y exigencias retóricas, así como su relación con la identidad académica del hablante. Según lo plantea Castelló (2007), la voz académica no se adquiere simplemente escribiendo; se forma también al hablar, al escuchar, al debatir, al explicarse en público con propiedad y compromiso.

Además, se analizará el papel de la oralidad en la construcción de la ciudadanía científica. La universidad no solo debe formar investigadores capaces de producir saberes, sino también comunicadores capaces de compartirlos, debatirlos y posicionarlos en la esfera pública. Esto es especialmente relevante en el actual contexto de ciencia abierta y de demanda social de conocimiento. Tal y como señala Teresa Cabré (2017), la capacidad de traducir la complejidad académica en discursos comprensibles y relevantes es una responsabilidad ética de quienes

habitan la universidad. En este contexto, la alfabetización académica debe incluir la enseñanza explícita de estrategias de mediación oral, especialmente en la formación de grado y posgrado.

Desde una perspectiva didáctica, este capítulo propone una serie de estrategias pedagógicas para enseñar y evaluar géneros orales divulgativos, con enfoque situado, crítico y participativo. Se ofrecerán actividades para desarrollar habilidades discursivas orales, técnicas de planificación del discurso, recursos para integrar herramientas digitales, modelos de guionización, y rúbricas de evaluación que favorezcan la autorregulación, la reflexión y la mejora continua. Esta propuesta se basa en el enfoque de competencias integradas (Camacho & Martínez, 2011), que articula escritura y oralidad como dimensiones complementarias del quehacer académico y profesional.

Este capítulo busca reivindicar el valor de los géneros orales en la formación universitaria, no como simples formas de exposición oral, sino como prácticas de ciudadanía académica, ética y comunicativa. Es decir, hablar bien en el ámbito académico no se reduce a dominar un registro formal o cumplir un protocolo: implica posicionarse como sujeto epistémico, ser capaz de construir conocimiento públicamente, y participar con responsabilidad en el diálogo académico y social. Como concluye López Ferrero (2011), enseñar a hablar en la universidad no es enseñar a repetir, sino a pensar en voz alta, con otros, para otros y desde uno mismo.

Caracterización de los principales géneros orales divulgativos académicos

En el ámbito universitario y científico contemporáneo, la oralidad ha dejado de ser una competencia marginal para convertirse en un eje central de la comunicación del conocimiento. Esto se debe, en gran parte, a la expansión de entornos académicos más dinámicos, interdisciplinarios y tecnológicos, donde los saberes deben ser compartidos no solo por escrito, sino también a través de presentaciones orales, recursos audiovisuales y formatos divulgativos accesibles para audiencias amplias. En este contexto, es necesario comprender

que los géneros orales divulgativos no constituyen una única modalidad discursiva, sino un conjunto de prácticas discursivas diferenciadas, cada una con su estructura, función, audiencia y nivel de formalidad.

A continuación, se presentan ocho géneros orales ampliamente utilizados en la vida académica, tanto en espacios formales (como congresos y defensas de tesis), como en contextos emergentes de divulgación científica. Para cada género se identifican su finalidad, características discursivas, contexto de enunciación y nivel de formalidad.

Tabla 1.

Principales géneros orales divulgativos académicos

Género oral	Finalidad comunicativa	Características clave	Contexto de uso	Nivel de formalidad
Exposición oral académica.	Presentar un tema de forma clara y ordenada ante un público académico.	Uso de lenguaje formal, estructura temática, apoyo visual.	Aula universitaria, seminarios.	Alto
Ponencia académica.	Difundir resultados de investigación y participar en debates científicos.	Argumentación sólida, claridad metodológica, uso de tiempo limitado.	Congresos, jornadas, simposios.	Alto
Defensa de tesis.	Sustentar públicamente una investigación ante un jurado evaluador.	Profundidad teórica, dominio metodológico, respuestas a preguntas.	Exámenes de grado, maestría, doctorado.	Muy alto
Entrevista académica.	Comunicar saberes desde el diálogo entre entrevistador y entrevistado.	Interacción espontánea, claridad expositiva, lenguaje adaptado al público.	Medios digitales, eventos de divulgación.	Medio-alto

Monólogo científico.	Explicar un concepto o hallazgo científico de forma entretenida y rigurosa.	Narración personal, humor moderado, ejemplos cotidianos, metáforas.	Concursos, charlas públicas, eventos culturales.	Medio
Podcast académico.	Compartir contenido académico o científico en formato de audio informal.	Conversacional, estructurado por temas, tono cercano, presencia de entrevistados o debates.	Plataformas digitales, clases híbridas.	Medio
Video ensayístico.	Argumentar visual y oralmente sobre un tema académico o cultural.	Integración de voz en off, imágenes, música, narrativa visual y conceptual.	YouTube académico, plataformas institucionales.	Variable (medio-alto)
Presentación digital con voz.	Explicar contenido académico apoyado por herramientas digitales.	Diapositivas claras, voz modulada, lenguaje formal, acompañamiento visual.	Clases, cursos virtuales, capacitaciones.	Medio-alto

Fuente: elaboración propia.

Estos géneros presentan tanto similitudes como diferencias. Por ejemplo, todos exigen planificación, claridad discursiva y capacidad de síntesis, pero difieren en el grado de espontaneidad, el nivel de formalidad y la relación con el público. Mientras una defensa de tesis requiere un discurso argumentativo altamente técnico y controlado, un monólogo científico puede permitirse licencias expresivas, narrativas o humorísticas sin perder su rigor conceptual.

Asimismo, en los géneros emergentes como el podcast o el video ensayístico, el hablante no solo actúa como emisor, sino también como curador, guionista y productor de su discurso. Estos formatos suponen una expansión de las competencias académicas hacia el ámbito digital y creativo, lo cual obliga a

repensar las prácticas de enseñanza y evaluación de la oralidad en el entorno universitario (Cabré, 2017; López Ferrero, 2011). Por lo tanto, caracterizar estos géneros no solo implica describir sus rasgos, sino también comprender sus condiciones de producción, circulación y recepción, en un contexto donde la academia se abre progresivamente a la sociedad y a la cultura digital.

En los siguientes apartados se abordará cómo enseñar, practicar y evaluar cada uno de ellos, entendiendo que formar en oralidad académica no es enseñar a hablar bien, sino enseñar a comunicar con claridad, legitimidad y responsabilidad en escenarios diversos.

Competencias comunicativas necesarias para la producción de géneros orales académicos y divulgativos

Hablar en la universidad no es simplemente pronunciar un discurso frente a una audiencia; es, ante todo, un acto de construcción epistémica, una forma de participar activamente en las comunidades del saber. Por ello, la producción de géneros orales académicos y divulgativos requiere el desarrollo de un conjunto de competencias comunicativas integradas que permitan al hablante planificar, estructurar, expresar y sostener un discurso riguroso, claro y pertinente, adaptado tanto a su audiencia como al contexto institucional y sociocultural en el que se inscribe.

Desde un enfoque integral, estas competencias no pueden reducirse a la fluidez verbal o la corrección gramatical. Siguiendo a Canale y Swain (1980), la competencia comunicativa se compone de cuatro dimensiones interrelacionadas: lingüística (conocimiento del sistema de la lengua), sociolingüística (adecuación al contexto), discursiva (coherencia y cohesión) y estratégica (uso de recursos para superar dificultades o potenciar el discurso).

En el caso de los géneros orales académicos, estas dimensiones deben ser complementadas por competencias epistémicas, digitales y ético-discursivas, como plantea Cassany (2006) y

Bañales (2019). A continuación, se describen las principales competencias que un estudiante universitario debe desarrollar para producir eficazmente discursos orales en contextos académicos y divulgativos:

Tabla 2.

Competencias comunicativas para la oralidad académica y divulgativa

Competencia	Descripción	Ejemplo de aplicación
Competencia discursiva	Capacidad para organizar el discurso con coherencia, progresión temática y estructura lógica.	Introducción clara, desarrollo argumentado y cierre efectivo en una ponencia.
Competencia argumentativa	Habilidad para construir y sostener una postura con evidencias, ejemplos y contraargumentos.	Defensa de tesis con respuesta sólida a preguntas del jurado.
Competencia expresiva	Dominio de la entonación, la modulación de la voz, el ritmo, el silencio y el lenguaje corporal.	Uso de pausas estratégicas y contacto visual en un monólogo científico.
Competencia digital	Manejo de herramientas tecnológicas para apoyar la presentación y difundir el contenido.	Uso de presentaciones en Canva, videos de apoyo o software de grabación de voz.
Competencia estratégica	Uso consciente de recursos lingüísticos o paralingüísticos para superar dificultades.	Reformulación espontánea de ideas cuando se olvida un

		dato en una exposición oral.
Competencia sociolingüística	Capacidad de adaptar el lenguaje al público, el registro y el contexto de enunciación.	Uso de ejemplos cercanos al público en una charla TED universitaria.
Competencia ética	Respeto por los turnos de palabra, veracidad de la información, cita oral de fuentes consultadas.	Mención de autores durante una exposición con integridad académica.
Competencia narrativa	Habilidad para construir una secuencia de hechos o ideas de forma envolvente y comprensible.	Uso de anécdotas o casos en un video ensayístico con base teórica sólida.
Competencia metacognitiva	Reflexión sobre el propio proceso comunicativo para mejorarlo en sucesivas intervenciones.	Autoevaluación oral después de una presentación con grabación.
Competencia visual	Integración del lenguaje oral con recursos visuales y espaciales que apoyen la comprensión.	Diseño de presentaciones con imágenes significativas, datos claros y poco texto.

Fuente: elaboración propia.

Estas competencias no aparecen de forma espontánea; se desarrollan mediante prácticas guiadas, estrategias de retroalimentación formativa y espacios de reflexión sobre la propia comunicación. Por ejemplo, actividades como grabarse,

revisar con rúbricas, trabajar en equipos y comparar con modelos son fundamentales para formar una oralidad crítica y eficaz.

Además, la intersección entre oralidad y digitalidad abre nuevas exigencias.

Un podcast no se produce igual que una exposición oral en clase: requiere guionización, edición, narración envolvente y sentido de continuidad sonora. Del mismo modo, una presentación digital no es simplemente “leer diapositivas”, sino saber sincronizar imagen y palabra para potenciar el mensaje, como advierten López Ferrero (2011) y Cabré (2017). Esto exige una alfabetización audiovisual que debe ser parte de la competencia comunicativa en la universidad.

Por último, es clave que los estudiantes desarrollen una postura ética en la oralidad académica, basada en el respeto a los otros, la transparencia en el uso de fuentes, el reconocimiento de los saberes colectivos y la responsabilidad con el impacto social de lo que se dice. En el mundo actual, donde el discurso público está plagado de desinformación y simplificaciones, la palabra académica debe ser un espacio de lucidez, humildad y rigor.

Estrategias didácticas para enseñar géneros orales académicos y divulgativos

La enseñanza de los géneros orales divulgativos en el ámbito universitario no puede reducirse a la simple práctica de exposiciones espontáneas o a la evaluación final de presentaciones formales. Al contrario, requiere de un enfoque didáctico integral, sistemático y progresivo, que articule la reflexión sobre el discurso, la planificación estratégica, el ensayo deliberado, la retroalimentación formativa y el desarrollo de una conciencia crítica sobre la propia comunicación oral.

En primer lugar, es fundamental partir del principio de que la oralidad también se enseña, y no se trata de una habilidad “natural” o innata. Como plantea Castelló (2007), hablar con propiedad en entornos académicos es un aprendizaje culturalmente situado, que debe ser mediado didácticamente. Esto implica ofrecer modelos, enseñar estructuras, guiar la

planificación del discurso y brindar herramientas para el control expresivo. De ahí que una de las estrategias clave sea la exploración y análisis de modelos reales, ya sean ponencias, defensas de tesis, monólogos o podcasts académicos. Escuchar, ver y descomponer estos discursos permite a los estudiantes identificar estructuras, recursos retóricos y modalidades expresivas propias de cada género.

Una segunda estrategia consiste en trabajar con guiones orales planificados, que ayudan a estructurar el discurso sin convertirlo en una lectura mecánica. La elaboración de guiones –con introducción, desarrollo, cierre, ideas clave y posibles recursos expresivos– permite al estudiante ensayar su presentación con control y fluidez. Esta práctica favorece la articulación entre escritura y oralidad, pues obliga a organizar el pensamiento y prever el impacto de lo dicho en la audiencia (Cassany, 2006).

Otra práctica valiosa es la grabación de exposiciones, ya sea en video o audio. Esta técnica permite a los estudiantes observarse a sí mismos como oradores, analizar su expresión verbal y no verbal, identificar tics lingüísticos o gestuales, y construir su conciencia metacomunicativa. Esta estrategia cobra especial relevancia en contextos virtuales, donde se incrementa la necesidad de gestionar bien el tiempo, la voz y el lenguaje visual. Como recomienda Camacho y Martínez (2011), la observación de las propias presentaciones mejora la autopercepción discursiva y potencia el aprendizaje autorregulado.

La retroalimentación entre pares, guiada por rúbricas, listas de cotejo o preguntas orientadoras, es otra estrategia didáctica clave. Esta práctica permite a los estudiantes construir criterios compartidos sobre lo que implica una buena presentación oral, identificar fortalezas y áreas de mejora en sus compañeros, y aplicar esos aprendizajes a su propio desempeño. Además, fortalece la escucha activa y respetuosa, componente esencial de la comunicación oral efectiva (López Ferrero, 2011).

La teatralización, dramatización o simulación de situaciones reales es una estrategia potente para fomentar la seguridad escénica, la expresividad y el manejo de imprevistos. Simular una defensa de tesis, una entrevista académica o una presentación con interrupciones ayuda a los estudiantes a

ensayar no solo lo que dicen, sino cómo reaccionan, fortaleciendo su competencia estratégica.

Asimismo, es pertinente integrar herramientas digitales al proceso de enseñanza. Aplicaciones como Canva, Genially, OBS Studio, Anchor o Audacity permiten crear materiales orales multimodales con calidad y creatividad. Enseñar su uso potencia la dimensión técnica y visual del discurso académico, preparando a los estudiantes para entornos digitales de comunicación del conocimiento (Cabré, 2017).

Por último, una estrategia transversal es la reflexión constante sobre el proceso oral, a través de bitácoras, autoevaluaciones, grupos de discusión o análisis de casos. Estas prácticas ayudan a que el estudiante no solo aprenda a hablar bien, sino a comprender por qué dice lo que dice, cómo lo dice, a quién se dirige y qué efectos busca generar.

Estas estrategias, cuando se combinan y contextualizan adecuadamente, permiten transformar la oralidad académica en una experiencia formativa crítica, expresiva y situada, fortaleciendo la voz del estudiante como sujeto epistémico activo en la universidad y en la sociedad (ver tabla 4).

Tabla 4.

Estrategias didácticas para enseñar géneros orales académicos y divulgativos

Estrategia didáctica	Objetivo formativo	Aplicación práctica	Género más adecuado
Análisis de modelos reales.	Identificar estructuras, recursos retóricos y tipos de oralidad académica.	Escuchar ponencias grabadas y descomponer sus partes discursivas.	Ponencia, monólogo científico, defensa de tesis.
Guion oral planificado.	Estructurar el discurso oral con	Elaborar una plantilla con	Exposición académica,

	coherencia, claridad y control del contenido.	introducción, desarrollo, cierre e ideas clave.	podcast, presentación digital.
Grabación y observación crítica del discurso.	Fortalecer la metacognición comunicativa y la autopercepción del desempeño oral.	Grabar una presentación y analizarla en grupo con rúbrica.	Cualquier género oral (flexible).
Retroalimentación entre pares.	Fomentar la evaluación formativa y la construcción colectiva de criterios de calidad.	Evaluación cruzada de presentaciones con lista de cotejo y comentarios reflexivos.	Exposición oral, defensa de tesis, monólogo científico
Teatralización o simulación.	Desarrollar habilidades escénicas, control emocional y espontaneidad estratégica.	Representar una defensa, entrevista o panel académico con roles asignados.	Defensa de tesis, entrevista académica, foro universitario.
Uso de herramientas digitales.	Integrar recursos tecnológicos que potencien la comunicación multimodal.	Crear presentaciones en Genially, grabar podcast con Anchor, editar audio con Audacity.	Podcast, video ensayístico, presentación digital.
Bitácoras reflexivas de oralidad.	Promover la toma de conciencia sobre los avances, obstáculos y	Registrar reflexiones después de cada actividad oral.	Todos los géneros orales.

	aprendizajes comunicativos.		
Rúbricas de evaluación oral.	Guiar la planificación, ejecución y evaluación de discursos orales con criterios claros.	Aplicar rúbricas antes y después de una exposición para valorar mejora.	Exposición académica, defensa, monólogo, presentación.
Debates y mesas redondas.	Estimular la argumentación espontánea y el respeto por la diversidad de posturas.	Organizar un debate con tiempos, roles, moderación y réplica.	Argumentación oral, foros, entrevistas, mesas académicas.
Diseño de presentaciones visuales orales.	Desarrollar la capacidad de sintetizar información en recursos visuales para apoyar la oralidad.	Crear una presentación en Canva o PowerPoint con criterios de claridad, jerarquía y estética.	Exposición académica, defensa de tesis, presentación digital.

Fuente: elaboración propia.

Esta tabla sistematiza las estrategias trabajadas en el texto y funciona como guía metodológica para el diseño de sesiones de aula, talleres, simulacros o actividades evaluativas, permitiendo abordar de forma diversa e innovadora la enseñanza de los géneros orales en el ámbito universitario.

Conclusiones

La incorporación de la oralidad como eje formativo en la universidad representa un avance significativo hacia una educación más integral, comunicativa y socialmente responsable. A lo largo de este capítulo se ha demostrado que los géneros orales académicos y divulgativos no son simples actos de habla, sino prácticas complejas que implican planificación estratégica, conocimiento disciplinar, sensibilidad retórica y compromiso ético. En este sentido, hablar en la universidad no es solo hablar bien, sino construir conocimiento, participar en el diálogo académico y contribuir a la democratización del saber.

Una de las principales ideas desarrolladas ha sido la diversidad de géneros orales que circulan actualmente en el entorno universitario, desde la tradicional exposición oral hasta formatos más contemporáneos como el monólogo científico, el podcast o el video ensayístico. Cada uno de estos géneros exige competencias distintas y responde a contextos específicos de enunciación, lo que obliga a diseñar estrategias de enseñanza diferenciadas, adaptadas y reflexivas. Lejos de imponer modelos únicos, se requiere una formación flexible y situada, que permita a los estudiantes experimentar, ensayar, errar y aprender a través de la práctica y la reflexión.

Asimismo, se ha puesto énfasis en que la oralidad académica exige un conjunto articulado de competencias comunicativas: discursivas, argumentativas, expresivas, digitales, éticas y metacognitivas. Estas no se desarrollan espontáneamente, sino mediante procesos guiados que integren análisis de modelos, planificación guiada, grabación, autoevaluación, trabajo en equipo, simulación de contextos reales y uso de herramientas tecnológicas. Tal como lo sostienen Castelló (2007) y Camacho & Martínez (2011), la oralidad debe ser entendida como una práctica epistémica que forma parte de la alfabetización académica crítica.

Desde una perspectiva didáctica, se ha propuesto una enseñanza de la oralidad basada en estrategias activas y reflexivas. El uso de guiones, rúbricas, presentaciones digitales, recursos

audiovisuales, bitácoras de autoevaluación y actividades de retroalimentación entre pares permite transitar de una oralidad improvisada o ingenua hacia una oralidad crítica, argumentada y socialmente pertinente. En este tránsito, el error no se concibe como falla, sino como oportunidad para el aprendizaje significativo y el desarrollo progresivo de la voz académica.

Por otro lado, se ha destacado el papel de la oralidad como construcción de identidad académica. A través de la palabra hablada, el estudiante se posiciona como sujeto epistémico, es decir, como alguien que no solo reproduce saberes, sino que los interpreta, los comunica y los transforma. Esto es especialmente importante en el contexto de la ciencia abierta y la divulgación del conocimiento, donde se espera que la universidad dialogue con la sociedad, más allá de sus muros. En este sentido, la formación oral no solo tiene un valor instrumental, sino también ético, político y social.

En consecuencia, promover una oralidad académica de calidad es contribuir al fortalecimiento de una universidad más inclusiva, democrática y comunicativa. No se trata de enseñar a hablar con fórmulas vacías o de premiar al que tiene más carisma, sino de formar a estudiantes capaces de pensar en voz alta con profundidad, rigor y sentido colectivo. Es decir, formar ciudadanos del conocimiento capaces de intervenir críticamente en los debates públicos desde la palabra fundamentada, respetuosa y significativa.

Este capítulo ha buscado demostrar que los géneros orales divulgativos no son meros complementos de la escritura, sino formas legítimas, potentes y transformadoras de participar en la cultura académica. Su enseñanza debe ser central en los planes de formación, no solo como técnica de presentación, sino como instrumento de agencia, expresión y construcción de ciudadanía crítica. Porque cuando una voz académica se forma, no solo se está enseñando a hablar: se está habilitando a alguien para pensar con otros, construir conocimiento compartido y transformar el mundo a través de la palabra.

Complemento. Recursos para trabajar en el aula.

Esta sección está diseñada para facilitar la implementación pedagógica del capítulo, brindando herramientas prácticas, reflexivas y colaborativas para desarrollar competencias orales académicas y divulgativas en estudiantes universitarios. Los recursos están organizados en cuatro bloques, que se desglosan a continuación.

Preguntas de reflexión crítica:

- ¿Qué características diferencian una exposición oral académica de un monólogo científico?
- ¿Por qué es importante planificar un discurso oral antes de presentarlo?
- ¿Qué elementos influyen en la efectividad de una presentación oral en entornos digitales?
- ¿Qué desafíos éticos se presentan en la oralidad académica? ¿Cómo abordarlos?
- ¿Qué competencias crees que has desarrollado más al hablar en público? ¿Cuáles debes reforzar?
- ¿Qué papel juega la audiencia en los géneros orales académicos? ¿Cómo adaptar el discurso a ella?
- ¿En qué se parecen y en qué se diferencian un podcast y una ponencia académica?
- ¿Cómo influye el lenguaje corporal en la credibilidad del orador?
- ¿Qué estrategias puedes aplicar para superar el miedo escénico en una defensa de tesis?
- ¿Por qué es importante que el discurso oral académico también sea divulgativo?

Actividades para desarrollar en el aula:

- **Análisis de géneros orales.** Escuchar ponencias o monólogos científicos y analizar sus elementos discursivos.
- **Simulación de defensa de tesis.** Preparar una presentación y responder a preguntas del jurado.
- **Diseño de un podcast académico.** Crear un episodio con estructura, guion y edición básica.
- **Taller de expresividad oral.** Ejercicios de entonación, pausas, ritmo y lenguaje no verbal.
- **Revisión de presentaciones grabadas.** Autoevaluarse a partir de una rúbrica.
- **Mapas de audiencia.** Diseñar el discurso adaptándolo a distintos públicos (estudiantes, docentes, comunidad).
- **Dramatización académica.** Representar una entrevista o diálogo entre investigadores.
- **Guionización de una exposición.** Elaborar un esquema para una presentación estructurada.
- **Diseño de presentaciones visuales.** Crear diapositivas claras, coherentes y estéticamente cuidadas.
- **Bitácora de progresos orales.** Registrar reflexiones y mejoras luego de cada experiencia.

Tips prácticos para estudiantes universitarios:

- Siempre estructura tu discurso en tres partes: introducción, desarrollo y cierre.
- Define con claridad tu objetivo comunicativo antes de hablar.
- Evita leer textualmente. Usa guiones o fichas con ideas clave.
- Practica con anticipación y grábate para revisar tu desempeño.

- Modula tu voz: juega con el tono, el ritmo y las pausas para mantener la atención.
- Cuida tu lenguaje corporal: postura erguida, gestos naturales y contacto visual.
- Usa apoyos visuales solo si enriquecen el discurso, no para reemplazarlo.
- Cita autores y fuentes oralmente con claridad: "Según Castells (2010) ...".
- Si te equivocas, respira y reformula con tranquilidad: el error no te invalida.
- Observa modelos, pero no los imites: desarrolla tu propia voz académica.

Glosario de términos clave:

Término	Definición
Género oral académico	Forma discursiva hablada que circula en contextos universitarios con fines de exposición, argumentación o evaluación.
Divulgación académica	Estrategia de comunicación que traduce conocimientos especializados a públicos no expertos.
Competencia discursiva	Capacidad para organizar el discurso de forma coherente, cohesionada y pertinente.
Monólogo científico	Género oral donde el conocimiento se comunica desde una narrativa personal y accesible, combinando rigor y expresividad.
Podcast	Archivo de audio grabado y difundido digitalmente, con estructura temática y propósito divulgativo o educativo.
Guion oral	Planificación escrita del discurso que guía la presentación sin convertirla en una lectura literal.

Rúbrica	Instrumento de evaluación que define criterios claros para valorar habilidades, en este caso, de oralidad.
Modulación vocal	Control de la entonación, el ritmo y el volumen para mantener el interés y la claridad del discurso.
Bitácora reflexiva	Registro escrito en el que el estudiante reflexiona sobre su proceso de aprendizaje y mejora.
Audiovisualidad académica	Integración de recursos visuales y sonoros para fortalecer la comprensión y el impacto del discurso académico.

Estos recursos permiten que la oralidad deje de ser una práctica improvisada y se convierta en una experiencia formativa consciente, crítica y expresiva, fortaleciendo la voz universitaria como herramienta de pensamiento, participación y transformación.

Referencias bibliográficas

- Bañales, G. (2019). *Didáctica de la oralidad académica: fundamentos, géneros y estrategias*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cabré, T. (2017). *La divulgación científica y su papel en la cultura contemporánea*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- Camacho, J., & Martínez, M. (2011). Competencias comunicativas orales en la universidad. *Revista de Educación*, 354, 457-479.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Castelló, M. (2007). La escritura académica y científica como práctica situada: una mirada psicológica y educativa. *Cultura y Educación*, 19(3), 263-274.
- Hyland, K. (2009). *Academic Discourse: English in a Global Context*. London: Continuum.
- López Ferrero, C. (2011). Oralidad y escritura académica: de la integración a la transferencia. *Revista Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 58, 27-39.
- Mortensen, M. (2012). Academic Speaking: Learning to Speak with Authority. *TESOL Journal*, 3(3), 307-328.
- Parodi, G. (2010). *Alfabetización académica y géneros discursivos: leer y escribir en la educación superior*. Santiago: Ariel.
- Ziman, J. (2000). *Real Science: What It Is and What It Means*. Cambridge: Cambridge University Press.

FERNANDA TUSA JUMBO

Docente titular de la Universidad Técnica de Machala en la Facultad de Ciencias Sociales. Licenciada en Periodismo Multimedios. Máster en Comunicación y Educación. Máster en Medios en Red y Ciencias de la Web. Doctora en Comunicación Social. Actualmente ejerce el cargo de Directora de Formación Profesional de la UTMACH. <https://orcid.org/0000-0002-1570-9579>

ISBN: 978-9942-53-092-9

