https://doi.org/10.29197/cpu.v21i42.596

Fortalecimiento de la escritura académica: exploración de la dimensión socioafectiva

Improving Academic Writing: Exploration of the Socio-Affective Dimension

Julián David Rodríguez-Herrera[1]
Universidad Nacional de Colombia

Sarah Camila Yela-Narvaez[2]
Universidad Nacional de Colombia

Resumen

Los Cursos Nivelatorios de Lectoescritura (CNLE) de la Universidad Nacional de Colombia buscan mejorar las habilidades de escritura y lectura de los alumnos con deficiencias en estas áreas. Esta investigación se propuso indagar las afecciones en la dimensión socioafectiva que experimentan los estudiantes de dichos cursos en sus procesos de aprendizaje de la escritura académica. Para ello, se hizo un análisis documental de los planes docentes y se realizaron entrevistas semiestructuradas a tutores y estudiantes de los cursos del semestre 2023-2, conforme al enfoque cualitativo. Posteriormente, se empleó la teoría fundamentada para identificar diversas categorías, lo cual reveló cómo se configuran los aspectos socioafectivos. Se observó que el momento de la escritura no se considera explícitamente en la metodología de los docentes y que en los planes no hay mención de los aspectos emocionales y afectivos de los alumnos. Además, mediante la saturación de datos, se identificaron emociones de estrés y frustración en los estudiantes relacionados con el ejercicio de escribir en la mayoría de sus etapas.

Palabras clave: Escritura académica, socioafectividad, educación superior, estrés, frustración, nivelación.

---

1 Estudiante de Filosofía de la Universidad Nacional de Colombia. Para contactar al autor: jdrodriguezh@unal.edu.co | ORCID: https://orcid.org/0009-0006-1579-7691

2 Estudiante de Lingüística de la Universidad Nacional de Colombia. Para contactar a la autora: syela@unal.edu.co | ORCID: https://orcid.org/0009-0003-9789-4388

ISSN (en línea): 1814-4152 / Sitio web: **http://cuaderno.pucmm.edu.do**
CÓMO CITAR: Rodríguez-Herrera, J. y Yela-Narvaez, S. (2024). Fortalecimiento de la escritura académica: exploración de la dimensión socioafectiva. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria, 21*(42), 45-69. https://doi.org/10.29197/cpu.v21i42.596

Esta obra está bajo la licencia de Creative Commons Atribución 4.0 Internacional

Abstract

The National University Literacy courses aim to enhance the writing, lecture, and communications skills in those students with shortage difficulties in these areas. This qualitative investigation examined the need to explore the affections of academic learning by focusing on the social-affective dimension of its students. Syllabus were documentary analyzed and semi-structured interviews were conducted for students and tutors as well. Afterwards grounded theory was employed to identify multiple categories, displaying outline results of how the socio-affective aspects operate. It is not specifically observed the student's emotional dimension in the writing exercise methodology in the teachers' syllabus. Additionally, through data saturation, some emotions were found in students including stress and frustration regarding writing exercise in every single of its stages.

Keywords: *Academic writing, socio-affectiveness, undergraduate studies, stress, frustration, placement.*

Introducción

La lectura y la escritura son invaluables prácticas humanas. Las descubrimos desde nuestra primera infancia cuando, ya sea en el contexto familiar o en el escolar, aprendimos a comprender los signos de una lengua que todavía estábamos adquiriendo, para posteriormente construir nuestro propio discurso. Si consideramos a la escritura como simplemente la capacidad de codificación, podríamos afirmar que todos hemos logrado de manera exitosa ser escritores y que la hemos dominado solo por conocer sus convencionalidades. Sin embargo, escribir va mucho más allá de nuestra capacidad de simbolización y resultaría reduccionista pasar por alto el amplio panorama de posibilidades que nos ofrece. Por solo mencionar un ejemplo: la escritura posee un valioso carácter epistémico, resulta una forma invaluable de construir conocimiento. Lastimosamente, en los contextos de aprendizaje, no hay suficiente preparación para desarrollarla como tal y en algunos contextos educativos se desconoce dicho carácter (Castelló, 2014).

La escritura académica y su aprendizaje enfrentan grandes problemáticas como su enseñanza en la educación preuniversitaria, mientras que, en la educación superior, los docentes dan por sentado que los alumnos la dominan (Castelló, 2014). Carlino (2005), por otra parte, destaca que profesores de todos los niveles educativos evaden su responsabilidad de enseñar redacción presuponiendo que antes los estudiantes debieron haberla aprendido, ubicando el antes en la secundaria, en la primaria o incluso en la familia responsabilizando a los padres. Sin embargo, según esta autora, la evasión de la responsabilidad de los docentes no es sino la superficie del problema, en el fondo nos encontraremos que en cada intento de enseñanza de la escritura emergen dificultades inherentes y complejas de esquivar. Lo anterior puede provocar que la escritura fácilmente sea percibida con aversión y rechazo, considerándose como una tarea impuesta y dispendiosa que resultará hecha con escasa motivación, sin una orientación adecuada y con el peso de las experiencias previas que se recuerdan con frustración.

Debido a estos retos, los Cursos Nivelatorios de Lectoescritura (CNLE) surgieron para apoyar a los alumnos con limitaciones en las prácticas de escritura y de lectura que ingresan a la Universidad

Nacional de Colombia (UNAL). Su creación se formalizó a través de la Resolución 850 de 2008, mientras que la Resolución 757 del 2019 estableció que los estudiantes debían ser clasificados en su competencia en esta área a través del examen de admisión (UNAL, 2019, Art. 13, Párr. 2); aquellos que obtuvieran un puntaje menor a 10.0[3] en el componente de Análisis Textual ingresarán a los CNLE. En el semestre 2023-2 entraron a la UNAL - Sede Bogotá 2585 estudiantes (UNAL, 2023) y de ellos, 279 fueron inscritos en los CNLE, conformando un total de nueve cursos que cuentan con tres agentes distintos: docentes, tutores (alumnos de la Universidad de semestres avanzados que, bajo la supervisión de los docentes, realizan actividades prácticas de aprendizaje para los CNLE y resuelven sus dudas de manera más personalizada) y estudiantes.

En la normativa de los CNLE (Res. 850 del 2008; Res. 469 del 2009; Res. 037 del 2010; Res. 757 del 2019; Acuerdo 008 del 2008; Circular 02 del 2021), se destaca la vulnerabilidad del estudiante de estos cursos haciendo énfasis en que requiere ser 'nivelado' con respecto a los demás, que no posee los conocimientos esperados. Por lo anterior, estos espacios formativos se plantearon con un estigma que puede afectar negativamente las emociones de los estudiantes. Esto pesa aún más en ellos cuando revisamos que el nombre de los CNLE incluye la palabra 'nivelatorios', a diferencia de otros cursos de la UNAL que cumplen el mismo objetivo en matemáticas o inglés, los cuales se denominan 'Matemáticas Básicas' e 'Inglés I, II, III y IV', respectivamente.

La revisión de la literatura revela que el estudio de los factores emocionales vinculados a la escritura no es un tema habitual. Por ejemplo, se encontraron artículos sobre sus aspectos legales y éticos (Ochoa y Cueva, 2014), plagio (Santos, 2016), usos de tecnologías y herramientas digitales para su promoción (Varón y Moreno, 2009; Torres y Blanco, 2023; Carrillo et al., 2023) y también sobre cómo mejorar las habilidades escritas de estudiantes con sordera (Flórez et al., 2010). En ninguno de ellos se plantea cómo los sentimientos y las diferentes facetas de la dimensión socioafectiva podrían afectar la escritura académica.

No obstante, existen algunas investigaciones que se han centrado en este tema. Estas dan cuenta de que la escritura académica no solo se trata de la transmisión de información, sino que también está intrínsecamente relacionada con las emociones y la identidad de los estudiantes. Según Forster (2020), la teoría de las identidades de aprendizaje ofrece una lente útil para comprender esta conexión entre la escritura, la emoción y el poder, así como la formación de identidades. Este enfoque reconoce que la escritura es una parte fundamental de la experiencia universitaria y contribuye significativamente a la identidad de los individuos en este entorno académico. Las identidades de aprendizaje, influenciadas por contextos sociales y culturales, permiten comprender las respuestas emocionales de los estudiantes a la escritura en un contexto más amplio. Bloomer y Hodkinson (2000, como se citó en Forster, 2020) demostraron que estas identidades no son estáticas, sino altamente maleables y pueden ser moldeadas por la relación con tutores y el entorno académico.

---

3 La evaluación se basa en la Teoría de Respuesta al Ítem y emplea el modelo de Rasch, el cual considera el parámetro de la dificultad del ítem. Para cada aspirante, se determina un nivel de habilidad en cada área evaluada: matemáticas, ciencias, sociales, análisis textual y análisis de la imagen. Esta habilidad refleja la probabilidad de que el aspirante responda correctamente a un ítem con una dificultad específica (Universidad Nacional de Colombia, s. f.).

Por su parte, Han y Hyland (2019) examinan las emociones académicas durante el proceso de retroalimentación escrita correctiva (WCF, por sus siglas en inglés), con lo que se evidencia la diversidad de respuestas emocionales que experimentan los estudiantes frente a este tipo de retroalimentación. Su investigación revela cómo estas emociones fluctúan a lo largo del proceso de revisión de sus textos, subrayando la importancia de abordar tanto las necesidades cognitivas como afectivas de los estudiantes en el ámbito educativo. Por otro lado, Cameron et al. (2009) abordan las dificultades que enfrentan los estudiantes novatos de diferentes niveles académicos al enfrentarse a la tarea de escribir un texto, haciendo hincapié en la necesidad de desarrollar habilidades técnicas y procedimentales en la escritura académica. Su análisis resalta la necesidad de explorar y enfrentar las emociones desafiantes asociadas con la escritura, así como de proporcionar estrategias efectivas para manejarlas.

Con un enfoque más profundo sobre la dimensión emocional de la escritura académica, Huerta et al. (2016) investigan la ansiedad por la escritura y la gestión emocional de estudiantes de posgrado. Su estudio muestra la interconexión de estas variables y su impacto en el desempeño y la experiencia de escritura de los estudiantes. Además, subrayan la importancia de brindar un apoyo integral, tanto emocional como instrumental, como los Servicios de Escritura POWER, para ayudar a los estudiantes a afrontar la ansiedad por la escritura y mejorar su competencia emocional en el ámbito académico.

Resulta relevante investigar cómo la dimensión socioafectiva incide en este proceso, no solo por las lagunas de conocimiento que persiste en este tema, sino también porque los CNLE nivelan, aproximadamente, al 10 % de los alumnos que ingresan cada semestre a la UNAL. Este porcentaje resulta representativo para dar cuenta de cuál es la condición emocional que los estudiantes viven y cómo esta afecta su aprendizaje de la escritura en contexto académico. Con esta investigación pretendemos responder a las preguntas: ¿cómo se atiende la dimensión socioafectiva en los procesos de enseñanza de la escritura académica en los CNLE?, ¿cuál es la experiencia socioafectiva de los estudiantes durante el proceso de escritura académica? En tal sentido, el propósito de este artículo es indagar la dimensión socioafectiva durante los procesos de aprendizaje de la escritura académica en el marco de los CNLE. Para ello, nos proponemos los siguientes objetivos específicos: explorar la manera en que la metodología de enseñanza y los planes de estudio de los CNLE atienden esta dimensión e indagar las afectaciones en la dimensión socioafectiva que experimentan los estudiantes de los CNLE en el proceso de escritura académica.

Esto lo haremos explorando a los diferentes actores que se ven involucrados en el proceso de escritura de los CNLE. Con ello, daremos cuenta si existe alguna atención explícita o implícita en alguno de los espacios o desde alguno de los actores a esta dimensión cuando se escribe. Así, en el siguiente apartado se exponen las bases teóricas del tema, luego se explica en qué consistió la metodología cualitativa empleada.

Fundamentación teórica

Dimensión socioafectiva

Al considerar la dimensión socioafectiva en los procesos de escritura, se evidencia cómo las emociones, actitudes y creencias interactúan durante esta actividad. Las emociones intensas, pero menos estables, influencian la motivación inicial, la creatividad y la respuesta cuando se

comienza a escribir (McLeod, 1991). Por otro lado, las actitudes menos intensas, pero más estables, están relacionadas con la persistencia en el proceso, la predisposición hacia ciertos estilos de escritura y la forma de abordar las críticas (Sánchez et al., 2023). Estos aspectos afectivos pueden experimentar variaciones entre disposiciones favorables y desfavorables, con la mediación pedagógica desempeñando un papel crucial en esta transición.

Las emociones más relevantes que inciden en el proceso de escritura, según la literatura consultada, abarcan desde el estrés, la inseguridad, el miedo y la frustración en las etapas iniciales hasta la confianza, seguridad, alegría y gratitud en las fases posteriores, como lo señalan McLeod (1991) y Sánchez et al. (2023). Estas emociones influyen de manera significativa en el aprendizaje, ya que el estrés y la frustración pueden obstaculizar la motivación y la creatividad, mientras que la confianza y la alegría pueden mejorar la perseverancia y la receptividad a la retroalimentación, contribuyendo así al desarrollo de habilidades de escritura académica.

La dimensión socioafectiva en la escritura académica comprende los procesos y cambios en la personalidad, emociones y ámbito social de cada individuo. Desde una perspectiva sociocultural, la interacción social determina la vida psíquica del individuo. Es decir, la comunicación familiar, el apoyo emocional y las expectativas, tanto propias como de los otros, son factores cruciales para su desarrollo personal y, por ende, para su proceso de escritura (Jaramillo, 2020). Esta también se refleja en la interacción emocional y social de los estudiantes durante el proceso de escritura (Kathpalia y Heah, 2011). Los factores afectivos y sociales enfatizan las respuestas emocionales de los estudiantes al interactuar consigo mismos y con otros en situaciones de aprendizaje. Esto incluye la comunicación intrapersonal, como la reflexión sobre las propias fortalezas y debilidades, así como la comunicación interpersonal, que involucra la revisión de pares y la retroalimentación de tutores (Kathpalia y Heah, 2008). Además, la dimensión social muestra que la escritura no es una actividad solitaria, sino que implica a otros participantes, como el lector objetivo y aquellos que brindan apoyo en forma de compañeros y tutores.

La teoría sociocultural de Vygotsky (1986) resalta el papel de los factores sociales en el aprendizaje colaborativo del lenguaje. Según esta, la interacción social es un elemento constitutivo de la cognición y el desarrollo cognitivo se logra a través de la interacción social con otros. Es decir, la dimensión socioafectiva en la escritura académica abarca tanto los aspectos emocionales como sociales, que influyen en el proceso y el producto de la escritura (Donnelly, 2014). En este sentido, Clarence (2020) afirma que, “cuando escribimos, ya sea en las ciencias sociales o naturales, construimos el mundo que nos rodea y lo hacemos comprensible para nosotros mismos y para los demás” (p. 52). La escritura, incluyendo la académica, es transformadora e influencia aquello que somos.

Enseñanza de la escritura académica

Distinguimos la escritura académica de la escritura generalmente comprendida como toda producción escrita dentro de contextos académicos, tanto aquella realizada por alumnos en el aprendizaje de sus habilidades como la realizada por profesionales (Martín, 2015). Dentro de este amplio mundo de la producción textual, encontramos una variedad de géneros informativos como son los artículos, reseñas descriptivas, tesis o monografías; asimismo, tenemos a los ensayos como grandes representantes dentro de esta disciplina, textos pertenecientes al tipo argumentativo. Martín

(2015) resalta como características de la escritura académica las siguientes: precisión, la claridad de las ideas transmitidas, el uso y apropiación de la terminología especializada del campo científico sobre el que se está escribiendo. Otro rasgo es la polifonía, pues se sustentan las ideas del autor con las de otros autores, las cuales deben ser relevantes y encontrarse citadas bajo las directrices escogidas (tales como APA, Chicago, entre otras).

Sobre la escritura académica se han realizado gran cantidad de manuales y artículos, los cuales abordan aspectos tales como prevención del plagio, encontrar fuentes de información válidas, planificar la macroestructura de un texto, organizar las ideas, sin mencionar la impresionante cantidad de información sobre citar adecuadamente. Si bien todos estos textos sobre cómo escribir en la academia son de gran importancia y han guiado a generaciones de autores, es posible que creen en el aprendiz cierta impresión de que la escritura es un proceso técnico, con una serie de pasos invariables y predeterminados, los cuales solo se ejecutan de manera mecánica e irreflexiva (Prat y Peña, 2015). En los estudios de pregrado, se suele dar un especial énfasis en este tipo de aspectos, lo que podría perpetuar dicha impresión: los espacios para aprender redacción académica parecen tratarse de cursos de sintaxis avanzada del español, donde al emplearse terminologías como 'falacia', 'discurso', 'argumento' se podría generar sentimientos como hastío y desaliento cuando se le solicita escribir a los estudiantes (García y García, 2019). Siendo así, es posible que esta problemática termine extendiendo estas emocionalidades a cuando necesiten hacerlo en el resto de su vida académica e incluso profesional.

García y García (2019) reflexionan sobre cómo se considera la escritura académica y la producción de conocimiento, ambos elementos vistos como objetivos, estáticos y solo relativos a textos como ensayos o artículos. Lo anterior invisibiliza que, por ejemplo, los géneros narrativos y la tradición oral juegan un papel central en la construcción de saberes para los pueblos indígenas. De igual manera, los autores mencionan que el enfoque en los ensayos de los CNLE perpetúa la colonialidad en la expresión escrita, esto debido a que parten del imaginario colectivo de la academia tradicional, aquella en la cual estos textos están considerados como el único modo válido de producir conocimiento. De esta manera, los conocimientos que vienen ligados a tradiciones, cosmovisiones y ancestralidades fuera del imaginario colonial son tachados como meras opiniones que deben ser superadas por considerarse subjetivas y sesgadas (Castro-Gómez, 2005). Es importante destacar que la UNAL tiene estudiantes de todas las regiones del país, con Programas de Admisión Especiales (PAES) y regionales (PEAMA), donde encontramos jóvenes que provienen del campo, de los cabildos indígenas, de las regiones más apartadas; todos ellos presentan mayores posibilidades de sentir animadversión por la escritura académica y los CNLE. Así, una gran cantidad de sus experiencias vitales resultaban desvalorizadas en el mundo académico, a pesar de que para ellos sean sus formas de entender la realidad (García y García, 2019).

Resulta de gran valor replantearnos dichas concepciones sobre la escritura académica teniendo en cuenta los beneficios posibles: que los estudiantes realmente se apropien del ejercicio de escritura como una herramienta valiosa para su desarrollo personal y para el despliegue de sus ideas ante un mundo que puede llegar a leerlos y valorar lo que escriben. Al respecto de generar un aprendizaje de la escritura académica más flexible y fructífero, Mora (2016) resalta la importancia de motivar a los estudiantes creando entornos donde sus textos adquieran significados más profundos y personales

al conectar sus escritos con el mundo que los rodea. Asimismo, Cassany (1993) sostiene que los estudiantes están más interesados en la escritura cuando se conectan emocionalmente a través de experiencias y la exploración de su mundo interno. Así, la escritura se aleja de ser un proceso frío y adopta cualidades terapéuticas, sanadoras, creativas y pedagógicas.

La motivación y el desarrollo de habilidades de escritura académica se asocian con el interés y la curiosidad de los estudiantes (Aguilar et al., 2020), por lo que resulta importante que los alumnos sean libres de escribir sobre temas que genuinamente les importen y les resulten cercanos para estimular su interés y comprensión. Estos factores, junto con la inteligencia emocional de la lectoescritura, enfatizada por Giraldo (2011), resaltan la importancia de abordar la escritura como una herramienta que no solo transmite información, sino que también fomenta el desarrollo integral de los estudiantes. Además, es esencial tener en cuenta las observaciones de Vargas (2016) acerca de la falta de preparación explícita para la escritura académica, lo que puede tener consecuencias significativas en la adaptación y el desempeño de los estudiantes en este nivel educativo. Debido a esta carencia, los alumnos suelen percibir los textos académicos como ajenos a su cotidianidad, resultándoles abstractos y extraños. Además, en la región latinoamericana no se ha desarrollado ampliamente una cultura de lectura, lo que contribuye a las dificultades de comprensión y producción textual.

Cassany (1999) menciona que el proceso de escritura debe incorporarse al aula explícitamente. Por un lado, la clase típica de redacción académica suele contar con la dinámica del docente dejando la escritura como una tarea para que el estudiante la desarrolle en su casa, a solas, sin mayor orientación, lo que genera una diversidad de errores y desgastes que pueden prevenirse al escribir durante la clase. Por otro lado, Carlino et al. (2013) encontraron que la escritura se aborda en gran cantidad de materias universitarias, pero de tal manera que solamente se encuentra al inicio del curso (cuando el docente solicita un texto escrito y ofrece algunas limitadas instrucciones) y al final (cuando el docente recibe el texto, se limita a devolverlo con una calificación y ofrece limitadas correcciones). De esta manera, la escritura se ubica en los extremos de dichas materias y no suele haber una práctica entramada en la cual los estudiantes escriban en el salón (Carlino et al., 2013), ni siquiera en las materias que precisamente tratan de enseñar cómo escribir. Al incorporar la redacción como una actividad intrínseca al aula y permitir que los alumnos interactúen como escritores, su ejercicio puede verse acompañado del docente quien desempeña el papel de lector, brindando retroalimentación comprensiva en lugar de solamente emitir juicios y calificaciones.

Finalmente, Cassany (1999) encontró que normalmente se enseña a redactar por medio de ejemplos de textos ya acabados, generando en los estudiantes una impresión poco realista de cómo es el proceso de escritura, ya que se pasa por alto el hecho de que los autores debieron realizar un sinfín de correcciones hasta llegar a una versión final. En este mismo sentido, Mora et al. (2021) destacan que la enseñanza de la escritura académica requiere estrategias específicas que van más allá de la simple lectura de ejemplos. Estos no son suficientes para lograr que el estudiante realmente se involucre en ella. En términos de pedagogía reflexiva y participativa, resulta fundamental que los aprendices sean testigos del proceso completo de escritura. Morales y Cassany (2008) destacan que “cada práctica letrada y cada género escrito son irrepetibles. Por ello, hace falta realizar más investigación sobre los géneros escritos propios de cada ámbito” (p. 82), considerando que la escritura académica, por ejemplo, no es la misma en el campo de las humanidades que en el

campo de las ciencias de la salud. Esto debido a que las diferencias en la organización del texto, en sus objetivos, el planteamiento de sus problemas, la especialización y tecnicismo del lenguaje empleado, son notorias dependiendo de la rama de saber.

Metodología

El enfoque de la investigación es cualitativo, ya que se centra en comprender la dimensión socioafectiva de los estudiantes en relación con el aprendizaje de la escritura académica. El tipo de investigación es exploratorio, dado que busca examinar las experiencias y emociones que rodean el proceso de la escritura académica desde una perspectiva socioafectiva. El alcance de la investigación se limita al análisis de los planes docentes y las entrevistas semiestructuradas realizadas a tutores y estudiantes de los CNLE del semestre 2023-2 en la Universidad Nacional de Colombia.

La metodología se divide en cuatro partes. La primera corresponde a examinar las propuestas pedagógicas de los docentes y tutores. Se analizaron los planes programáticos de los tres docentes para los CNLE del semestre 2023-2. Se tomó esta decisión debido a que, por razones de tiempo, los docentes no pudieron participar en las entrevistas; además, se tuvo el interés de indagar si desde la planificación se contempla la dimensión de la socioafectividad. El instrumento que se utilizó para el análisis documental consistió en matrices de comparación. Estas se emplearon para contrastar los planes de trabajo de los docentes, lo que facilitó la observación de diferencias y similitudes al organizar los datos en categorías. Lo anterior se realizó con el fin de indagar atentamente si en alguna actividad, clase o apartado contemplan la dimensión socioafectiva, ya sea como una herramienta para mejorar en el aprendizaje de la escritura académica, como una problemática a tratar para que no perjudique dicho aprendizaje o de alguna otra manera en que pueda manifestarse. Este proceso de codificación y categorización se realizó de manera digital, prescindiendo del uso de un software específico de análisis cualitativo.

Posterior al análisis de los programas de los docentes, se realizó una entrevista semiestructurada con una duración de entre cuarenta y sesenta minutos a tres tutores que estuvieron en los CNLE en 2023-2, con el fin de recaudar información sobre las actividades realizadas en las tutorías (espacios de ayuda personalizados para un solo alumno que tiene la opción de solicitarlo una o varias veces a lo largo del semestre) y en los talleres (espacios de 2 horas semanales, aparte de las 4 horas semanales que tienen con los docentes, en las que se pone en práctica lo enseñado magistralmente por los docentes por medio de ejercicios). Solicitamos participación voluntaria a los tutores y se les indicó los objetivos de la investigación, posteriormente manifestaron su aprobación a cada apartado del consentimiento informado. Como parte de las limitaciones, se realizó la entrevista a tres tutores, en vez de los cinco que laboran en el programa, pues uno se negó a participar y el otro es uno de los autores de este artículo.

Se escogió la entrevista semiestructurada como técnica de investigación porque los tutores no cuentan como tal con un programa del curso escrito, sino que sus actividades poseen generalmente un grado de libertad y espontaneidad mayor al que tiene el docente. Se dividió la entrevista en tres apartados principales: en el primero, se indagó sobre datos generales de su rol como tutor centrándonos en qué actividades planean y cómo las ejecutan, cómo se relacionan con los estudiantes, entre otros; finalmente nos enfocamos en la dimensión socioafectiva de los alumnos preguntando a los tutores qué sentimientos percibían en ellos, cómo observan su motivación, qué conductas han percibido y qué estrategias han implementado para manejarlas en sus talleres y tutorías.

La segunda parte corresponde a identificar las emociones que atraviesan los estudiantes en su proceso de aprendizaje de la escritura académica en los CNLE, para lo cual se realizó a doce estudiantes una entrevista semiestructurada con preguntas divididas en tres apartados: el primero, para indagar datos generales; el segundo, información referente al CNLE y su desempeño en él, sobre cómo percibían la dificultad del curso, qué han aprendido, qué actividades han desarrollado y cómo les han resultado; finalmente, el tercer apartado apuntaba a la dimensión socioafectiva, ya que se enfocó en sus emociones al escribir, al asistir al curso, al enfrentarse al reto de escribir un ensayo que deben preparar en la asignatura como trabajo final, entre otros.

La tercera parte de la metodología corresponde a interpretar las formas en las que las emociones interpelan el proceso de escritura académica de los estudiantes de los CNLE. Para ello, las entrevistas fueron transcritas y luego se codificó la información para identificar patrones. Posteriormente, se procedió a crear categorías de análisis con base en la fundamentación teórica, en las cuales se codificaron todos los datos obtenidos. Esta forma en la que se procedió para el análisis de datos está basada en la teoría fundamentada (Creswell, 1998; Strauss y Corbin, 2002; García y Manzano, 2010; Hadley, 2017; Palacios, 2022), la cual propone una recogida de datos, un continuo contraste y la etiquetación de todo aquello que se dice durante la entrevista. Las categorías de análisis generadas de manera emergente se muestran en la tabla 1.

Tabla 1. *Categorías de análisis de los datos cualitativos*

Dimensiones	**Categorías**
Percepciones de la escritura académica	Percepción hacia la nivelación
	Motivación, desarrollo personal y emocional en la escritura
	Retos de la escritura académica
	Relación y experiencias previas con la escritura
	Apoyo y acompañamiento en la escritura académica
	Sensaciones durante y después de la escritura
Metodología de enseñanza	Metodología de los talleres
	Metodología de las tutorías
	Relación entre tutor y estudiante
	Actitudes y emociones de los estudiantes
Plan de estudio	Enfoque pedagógico
	Rol del tutor
	Énfasis en la argumentación
	Relevancia en la formación integral
	Enfoque en la producción de textos
	Construcción de comunidad de diálogo
	Énfasis en la reflexión personal
	Desarrollo de competencias específicas
	Evaluación y retroalimentación
	Gestión emocional durante el proceso de escritura

Algunas de las categorías se crearon gracias a la fundamentación teórica de la dimensión socioafectiva y la escritura académica: este es el caso de *Retos de la escritura académica* (Giraldo, 2013; Mora y Fuerte, 2021), *Relación y experiencias previas con la escritura* (Giraldo, 2013; García, 2013; Vargas, 2016), *Percepción hacia la nivelación* (Mora, 2016), *Motivación, desarrollo personal y emocional en la escritura* (Cassany, 1993; Cassany, 1999; Morales y Cassany, 2008; Mora, 2016; Mora et al., 2021; Aguilar et al., 2020), y *Apoyo y acompañamiento en la escritura académica* (Cassany, 1999; Morales y Cassany, 2008; Mora y Fuerte, 2021; Vargas, 2016). Sin embargo, las categorías creadas por aspectos teóricos no resultaron suficientes para analizar la totalidad de los datos.

En ese sentido, las categorías *Metodología de los talleres, Metodología de las tutorías y Actitudes y emociones de los estudiantes se crearon a partir de las preguntas de sus entrevistas (la categoría Relación entre tutor y estudiante se adaptó de Apoyo y acompañamiento en la escritura académica).* Del mismo modo, emergió la categoría *Sensaciones durante y después de la escritura,* la cual nos ayudó a analizar respuestas relativas a experiencias y sentires que no cabían en las categorías preexistentes, permitiendo profundizar en las experiencias subjetivas y multidimensionales de los estudiantes durante su proceso de redacción académica.

Lo anterior permitió desarrollar una teoría específica sobre las configuraciones de la dimensión socioafectiva en la escritura académica dentro de los CNLE. Este enfoque metodológico facilitó la identificación y clasificación de cinco configuraciones clave que afectan la dimensión socioafectiva de los estudiantes: la relación con la obligación de nivelar, la relación docente-estudiante, la relación tutor-estudiante, la relación interpersonal entre estudiantes y la relación intrapersonal del estudiante consigo mismo.

Por último, en la cuarta parte de esta metodología, se empleó una estrategia de triangulación de las diferentes fuentes de recolección de datos (Hernández et al., 2014), en la cual se combinaron el análisis documental de los planes de trabajo proporcionados por los docentes con entrevistas semiestructuradas a tutores y estudiantes. Esta metodología permitió obtener una comprensión más completa del fenómeno estudiado, al examinar las perspectivas y experiencias de diferentes actores educativos.

Resultados

La forma en la que nos referiremos a los diferentes participantes de esta investigación es la siguiente: Estudiantes (E1, E2, ..., E12), tutores (T1, T2 y T3) y docentes (DA, DB, DC). Como se realizó un total de quince entrevistas con una duración media de 50 minutos, no será posible mostrar de forma exhaustiva cada opinión de los entrevistados, sino que se mostrarán aquellas repetitivas y relevantes para la categoría que se esté presentando. Asimismo, es importante destacar que en la exposición de los resultados se hará mención a los contenidos del plan de estudio y a la metodología, con el fin de analizar si estos contemplan alguna consideración vinculada con la socioafectividad.

Comparación de los planes de trabajo de los docentes

Se realizó una comparación entre los planes de trabajo de los tres docentes de los CNLE teniendo en cuenta su descripción, metodología y justificación del curso. La siguiente tabla muestra la comparación de los datos organizada en los diferentes aspectos indicados en la columna Categorías.

Así, podemos observar cuáles son las formas de proceder en los cursos de los docentes y qué objetivos tienen.

Tabla 2. *Matriz de comparación de los programas (descripción, metodología y justificación) de los docentes de los CNLE*

Categorías	DA	DB	DC
Enfoque pedagógico	Metodología activa centrada en la aplicación práctica.	Enfoque comunicativo y colaborativo.	Combinación de enfoques comunicativos, colaborativos y autónomos, enfocado en la transición educativa.
Rol del tutor	Desarrollo de talleres y colaboración en asesorías.	Desarrollo de talleres y colaboración en asesorías.	Desarrollo de talleres y asesorías, con énfasis en la transición educativa.
Énfasis en la argumentación	Importancia de la argumentación en competencias escritas y orales.	Argumentación como eje en prácticas académicas y profesionales.	Énfasis en la argumentación en contextos universitarios, profesionales y transición educativa.
Relevancia en la formación integral	Destaca la importancia de competencias discursivas.	Contribuye a la formación integral de profesionales.	Destaca formación integral, especialmente en la transición educativa.
Enfoque en la producción de textos	Producción de textos académicos y discursos coherentes.	Producción de discursos para diferentes contextos.	Desarrollo de competencias en producción de textos y énfasis en la transición educativa.
Construcción de comunidad de diálogo	Fomenta participación en debates y comunidad de diálogo.	Busca comunidad de diálogo entre estudiantes y profesores.	Destaca la importancia de la comunidad de diálogo, especialmente en la transición educativa.
Énfasis en la reflexión personal	Reflexión sobre el papel de la lectura y escritura en la carrera.	Reflexión sobre lectura y escritura en la formación profesional.	Reflexión sobre lectura y escritura en la formación profesional, con énfasis en la transición educativa.
Desarrollo de competencias específicas	Desarrollo de competencias escritas y orales.	Contribución al desarrollo de competencias específicas.	Desarrollo de competencias específicas, con énfasis en la transición educativa.
Evaluación y retroalimentación	Establecimiento de desempeños y presentación de ensayos.	Objetivos evaluables al finalizar el curso.	Objetivos evaluables, con énfasis en la transición educativa.
Gestión emocional durante el proceso de escritura	Ausencia de actividades sobre tratamiento o integración de las emociones durante la escritura.	Ausencia de actividades sobre tratamiento o integración de las emociones durante la escritura.	Ausencia de actividades sobre tratamiento o integración de las emociones durante la escritura.

En términos de enfoque pedagógico, los tres docentes comparten la importancia de la argumentación en el desarrollo de competencias de lectura y escritura, aunque difieren en sus metodologías. DA adopta una metodología activa y práctica, centrada en la aplicación del contenido en sesiones y talleres. Por otro lado, los DB y DC se fundamentan en un enfoque comunicativo, promoviendo el trabajo colaborativo y la autonomía, con una relación esencial entre las temáticas tratadas y las actividades realizadas en el aula y los talleres. Igualmente, todos los docentes destacan la relevancia de la argumentación como eje transversal en el desarrollo de competencias escritas. Además, los tres subrayan la importancia de las competencias discursivas en la formación integral de profesionales, reconociendo su impacto no solo en el ámbito universitario sino también en la vida cotidiana.

En cuanto al énfasis en la reflexión personal, cada docente comparte la expectativa de que los estudiantes reflexionen sobre el papel de la lectura, escritura, oralidad y argumentación en su carrera y vida profesional. Este énfasis busca que los estudiantes tomen conciencia de la importancia de estas habilidades en su desarrollo académico y profesional. En el desarrollo de competencias específicas, los tres docentes comparten el objetivo de contribuir al desarrollo de competencias específicas en lectura, escritura, argumentación y juicio crítico, centrándose en el ámbito universitario y profesional. Este enfoque busca preparar a los estudiantes con habilidades fundamentales para su desempeño futuro.

En términos de evaluación y retroalimentación, hay diferencias en los enfoques. DA establece desempeños a lo largo del semestre, con presentación de versiones intermedias y finales del ensayo. Los DB y DC mencionan objetivos específicos evaluables al finalizar el curso, incluyendo juicio crítico y participación en la construcción de una comunidad de diálogo. Además, el énfasis en la producción de textos difiere entre los docentes. Mientras que DA orienta el curso hacia la producción de textos académicos en múltiples formatos, construcción de tesis y ensayos; DB y DC no especifican este aspecto. Además, DA destaca la exploración de posibilidades de creación en la materialización de un texto narrativo, una práctica no mencionada por los otros docentes.

Finalmente se evidencia que, en cuanto a los aspectos emocionales y dimensiones personales de los alumnos, la atención a la dimensión socioafectiva es prácticamente inexistente en los planes de estudio. Aunque se pone mucho énfasis en la argumentación y hay un apoyo constante en el momento de preescritura, no se les consulta a los estudiantes sobre su bienestar emocional o cómo se sienten en el momento de la escritura o con respecto a ella, tampoco se plantean estrategias para gestionar las emociones durante el proceso de escritura.

Comparación de las propuestas pedagógicas de los tutores en los talleres y tutorías

Metodología de los talleres: Los tutores ofrecen perspectivas distintas sobre la metodología de los talleres. Por un lado, T1 destaca que estos se enfocan principalmente en temas específicos de escritura académica, como la búsqueda de información, citación, normas APA, ortografía y puntuación, afirmando: “los talleres básicamente se centran en hablar de temas muy específicos” (T1). Esta observación sugiere una integración práctica de los conceptos aprendidos en clase. Por otro lado, T2 señala diferencias entre los talleres de las clases dirigidas por un docente experimentado y otro menos experimentado, explicando que “el primero tiene una amplia experiencia dictándolos, por lo cual ya tiene todo muy estructurado por lo que me dice directamente, debes dar un taller de

esto y esto" (T2); en cambio, el segundo profesor brinda más libertad en la planificación (T2). Esta variación podría implicar desafíos, pero también oportunidades para la creatividad en la enseñanza.

T3 introduce metodologías innovadoras que involucran ejercicios corporales y emocionales, indicando que "los talleres han estado atravesados directamente por espacios de reconocimiento del otro, de reconocimiento del propio cuerpo para intentar hacer como un entorno mucho más amigable y rico para ellos" (T3). Menciona que la incorporación de ejercicios de cuerpo, voz y gestualidad podría contribuir positivamente al aprendizaje de la escritura y al desarrollo personal de los alumnos. Estas observaciones destacan la diversidad de enfoques pedagógicos en los talleres, cada uno con sus fortalezas y áreas de mejora, lo que sugiere la importancia de adaptar las metodologías a las necesidades y características específicas de los estudiantes.

Metodología de las tutorías: Los estudiantes solicitan las tutorías principalmente sobre la redacción del ensayo final, lo que evidencia la complejidad académica y emocional de esta tarea para ellos. En este sentido, T2 y T3 mencionaron que piden a los estudiantes que envíen sus textos con anticipación para revisarlos antes, lo que permite abordar de manera más efectiva sus preguntas específicas. Esto demuestra un compromiso por parte de los tutores para garantizar el aprovechamiento del tiempo y la atención personalizada. De igual modo, T2 indica que les asigna tareas y agenda otro encuentro para revisarlas, buscando fomentar un aprendizaje autónomo y gradual.

No obstante, para esta investigación, el aspecto más relevante en esta categoría es la atención integral hacia el bienestar emocional de los estudiantes que se observa en las tutorías. Encontramos que los tutores muestran interés genuino en el bienestar de los alumnos, por lo que una de ellos evalúa "visualmente los gestos, la forma en la que se expresan, si están nerviosos o no" (T1). Además, destaca que trata "de ser muy delicada en la forma en la que les hablo porque siento que eso influye mucho y los puede marcar" (T1), buscando que las correcciones realizadas resulten amables, empáticas con su proceso de aprendizaje y que sean lo más distantes posibles a un regaño autoritario que podría "traumatizarlos" (T1). Este enfoque sensible hacia las necesidades emocionales de los alumnos contribuye a crear un ambiente de tutoría que promueve la confianza y la seguridad.

Relación entre tutor y estudiante: Los tutores reflejan una percepción unánime sobre la importancia de su rol como intermediarios entre los estudiantes y los profesores. De esta forma, se destaca que "los estudiantes tienen mucha más afinidad con los tutores que con los profesores" (T1). Esto sugiere que los tutores actúan como facilitadores de la comunicación y el apoyo entre ambas partes, contribuyendo así a un ambiente seguro y de colaboración. Aunque todos coinciden en la importancia de establecer una relación de confianza con los estudiantes, también reconocen la necesidad de mantener ciertos límites. Por lo que, "trato como de no generar ciertas afinidades con ninguno, sino como simplemente estar ahí dispuesta a lo que necesiten" (T1) y "pero pues tampoco llegar al límite de que ellos ya lo consideren a uno como un amigo más" (T2). Esta actitud busca asegurar que la relación tutor-estudiante se mantenga en un ámbito adecuado y respetuoso. En contraste, T3 adopta un enfoque más horizontal y relajado en su relación con los estudiantes, fomentando un ambiente de complicidad. Su estrategia incluye actividades que permiten "entablar unas conexiones bien bonitas (…) como preguntarles cómo se han sentido hoy por medio de memes" (T3). Esta aproximación se diferencia de la de los otros tutores al enfocarse en crear un espacio más humanizado y cercano, donde los estudiantes se sientan cómodos expresando sus preocupaciones y emociones.

Actitudes y emociones de los estudiantes: Los tutores revelaron una serie de emociones y preocupaciones que reflejan la dimensión socioafectiva de los estudiantes en los CNLE. Uno de ellos mencionó el siguiente caso: "Era una persona que se autoexigía muchísimo en su aprendizaje (...) decía que no debe ser una cuestión de *voy a sacar la mejor nota* sino de realmente aprender a escribir mejor" (T1). Esto muestra la necesidad de reconocer y saber dirigirse a los estudiantes como una voz que no solo apoya en lo académico, sino también en otros aspectos. Igualmente, se menciona que uno de los grupos "comenzó lleno de vida, esperanzas y ganas de aprender, ahorita está, pues, un poco harto del semestre. Yo los comencé y los sigo sintiendo como cada vez más fatigados, cansados" (T3). También se dan cuenta de que los estudiantes "están cansados también por las otras materias y por el avance del semestre" (T2). En otras palabras, destacan la fatiga y la desmotivación que se observa en los estudiantes a medida que avanza el semestre, lo que conlleva a una reducción de la participación.

Además, los tutores también discuten la frustración y el estrés de los estudiantes en relación con el ejercicio académico y la construcción del ensayo final. Se señala que "la palabra argumentación les resulta tediosa y genera como cierto rechazo desde mi perspectiva (...) es como uy, qué pereza tener que escribir esto, tener que hacer una cantidad de procesos para entregar una vaina de cinco páginas al final" (T1). Con esto, se evidencia un rechazo hacia la tarea de escribir, especialmente cuando se enfrentan a la tarea de sustentar sus ideas. Además, los tutores especulan sobre posibles razones detrás de esta actitud, como la falta de familiaridad con la argumentación o las normas de citación.

Sobre las entrevistas a los estudiantes

Percepción hacia la nivelación: Al ingresar a la UNAL, los estudiantes se enfrentan a la necesidad de nivelar o no lectoescritura en los CNLE, una etapa que, como señaló Mora (2016), genera diferentes opiniones y percepciones. Algunos la ven como una oportunidad para trabajar en sus conocimientos previos de escritura, por ejemplo, E2 indica: "Al enterarme que iba a nivelar, lo vi como una forma de fortalecer mis bases en escritura, algo que, en retrospectiva, fue más valioso de lo que esperaba". Otros piensan que "la nivelación brinda una oportunidad para igualar conocimientos y habilidades entre los estudiantes" (E4). Además, los estudiantes destacan la utilidad de estos espacios:

> Siento que sí sirvió mucho porque refresqué ciertos temas que había visto en el colegio. Llevaba un semestre quieta y como que refresqué y yo digo como es mejor tengo compañeros que dicen como yo no me acuerdo de esto (…) entonces yo prefiero ir como ya con los conocimientos frescos, ya pues mejor como para tener un mejor desempeño (E10).

Sin embargo, también se evidencian percepciones negativas hacia la nivelación, pues "se siente un poco raro ser el único de química nivelando, es bastante complejo" (E5), lo que muestra un sentimiento de sentirse aislado de sus compañeros de carrera. Otros inicialmente cuestionan la relevancia de la nivelación y reconocen la necesidad de reforzar ciertos aspectos académicos, superando la frustración inicial ante esta exigencia. En ocasiones esta percepción evoluciona hacia una más positiva, como ocurrió en este caso: "Uno ve y no es como que me falta, sino sí había cosas que reforzar, entonces luego fue 'me voy a tragar mi orgullo y voy a aprender'" (E1).

Además, se señala que "el rótulo de nivelación es problemático" (E1). Aunado a lo anterior, uno de los entrevistados percibe que no necesitaba asistir: "Yo sentía que ni lectoescritura ni matemáticas básicas las tenía que nivelar" (E6). Otro de ellos muestra el mismo sentir que E6 y expresa, además,

sorpresa y falta de información sobre la existencia de estos cursos. Exteriorizó que “no me gustaba la idea, no me gustaba y además no sabía que existían los nivelatorios” (E9). Observamos que estudiantes como E6 y E9 sienten que no deberían tener que nivelar esta materia ni hacer parte de los CNLE, lo que lleva al sentimiento de desventaja con respecto a sus compañeros de su carrera que no tuvieron que hacerlo (como también percibió E5).

Motivación, desarrollo personal y emocional de la escritura: La motivación en la escritura académica de los estudiantes de los CNLE es crucial para su desarrollo. Durante las entrevistas, encontramos que los estudiantes de los CNLE enfrentan una variedad de desafíos y motivaciones al abordarla. Se reconocen varias dificultades, como aquellas “para comenzar un argumento desde cero son evidentes” (E1) o la frustración “al comenzar, pero cuando la idea fluye y se plasma en el papel, me emociono” (E2). Para algunos, la escritura se convierte en un medio para alcanzar sus objetivos: “Escribir me ha brindado una sensación de logro personal; ver mi progreso en cada ensayo me motiva” (E3). Otros ven la escritura como una forma de expresarse, pues “escribir me permite explorar mis ideas y expresar emociones que a veces resultan difíciles de comunicar verbalmente” (E4).

La formalidad académica se ve como un obstáculo, pues “la parte más difícil para mí es esa formalidad, es como si tuviera que forzar mi manera natural de escribir” (E7). Aunado a esto, resulta un problema la falta de conocimiento: “si no sé el tema [del que debo escribir], me siento bloqueada” (E8). Con ello, se ve cómo perciben limitaciones y desafíos personales en relación con la escritura, mostrando una falta de confianza en sus habilidades: “yo no sirvo para escribir, yo no puedo hacer esto porque no me queda bien, lo mío es otra cosa, lo mío son las matemáticas” (E10). En contraste, también se hallan sentimientos de agrado al momento de elegir un tema que gusta:

> Investigar me dio muy duro, no sabía por dónde empezar, ya después me sentí bien porque era como escribir con confianza, de que sé de qué estoy hablando, tengo fuentes y es como lo que estoy escribiendo es verdad al final (E9).

Lo anterior se ve apoyado al concebir la escritura “como un escape y más cuando uno elige un tema tan importante y complicado en mi caso” (E12). Junto a esto, el compromiso y la dedicación hacia el trabajo académico actúan como motivadores, a pesar del tiempo y esfuerzo que requiere: “me motiva el compromiso de hacer el trabajo (...) porque te consume el tiempo de la investigación, del tema, de todo eso te consume tiempo” (E11).

Retos de la escritura académica: Las entrevistas revelaron una variedad de experiencias y desafíos significativos en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. Se halla una complejidad, pues “argumentar se me hizo complicado al inicio, pero he aprendido a estructurar mis ideas claramente y concretar mis argumentos” (E2). Esta dificultad inicial para organizar ideas fue un tema evidente en las declaraciones de varios entrevistados que admitieron haber tenido problemas en el momento de “mantener la coherencia en mis ensayos; a veces mis ideas se dispersan y la argumentación se debilita” (E4). Además, encontramos otro reto: “Me cuesta encontrar la voz adecuada en mis textos. A veces parecen demasiado formales, otras veces demasiado informales” (E5).

Se hicieron evidentes las dificultades en la justificación de argumentos: “Siento presión por justificar ideas con evidencia sólida” (E1). A pesar de estos retos, se destaca el impacto positivo del curso,

pues “el curso te da muchas herramientas, te ayuda a hacer conciencia” (E12). Asimismo, se evidenció una evolución en la manera de abordar la investigación y redacción, pasando de un inicio incierto a un proceso más organizado y seguro: “Al principio fue difícil porque era el tema, y yo decía no, yo cambié de tema como cinco veces (...). Y al final pues me decidí por el tema de la industria de la moda” (E10), el cual resultó de mayor interés y gusto para E10.

Relación y experiencias previas con la escritura: Los resultados muestran una amplia gama de experiencias y percepciones de los estudiantes en relación con la escritura y su desarrollo integral en el contexto de los CNLE. Se destaca la importancia de las experiencias escolares previas en su relación con la escritura: “En mi colegio se esforzaban mucho en el acto de escribir y leer. No es solo una obligación, es algo que disfruto y aprendo” (E1). Además, otros relataron experiencias positivas como participar en concursos de escritura: “Desde el colegio participé en concursos como el ‘Bogotá en 100 palabras’, lo cual me motivó a explorar mi creatividad” (E2).

Por otro lado, hubo estudiantes que expresaron desafíos al enfrentarse a nuevas expectativas académicas, como lo evidencia la transición entre el nivel escolar y universitario: “Mi experiencia en el colegio fue básica, lo que me frustra ahora en la Universidad” (E4). Asimismo, la aparición tardía del ensayo como género fue mencionada por un estudiante: “Yo no conocía el ensayo, o sea, yo no había escrito un ensayo nunca, entonces ni sabía lo que era” (E7). Entre los participantes, se identificaron estudiantes que encontraron en la escritura una herramienta de crecimiento personal y comunicación efectiva: “La escritura me ha permitido crecer como persona. Me ha enseñado a ser más clara en mis pensamientos y a comunicarme mejor” (E8).

Además, se resalta la importancia de las relaciones interpersonales en el proceso de escritura, pues “cuando estoy solo, me siento perdido al escribir. Las relaciones con tus compañeros son muy importantes” (E12). Asimismo, se evidenció el impacto de la formación académica actual en el desarrollo de habilidades escritas, donde se reconoce una mejoría gracias a las clases: “Al principio estaba un poco preocupada porque yo escribía todo muy poético, pero ya después me di cuenta de que lo podía hacer y con las clases, fui mejorando” (E9). No obstante, también se reconoce la dependencia de una asignatura para ahondar en la escritura académica: “Si no estuviera en el curso, no creo que haría un ensayo” (E11).

Apoyo y acompañamiento en la escritura académica: Los estudiantes reconocen la utilidad de las correcciones detalladas y la retroalimentación proporcionada en cada etapa del ensayo. Por ejemplo: “Las tutorías de escritura han sido buenas; recibir correcciones por párrafo me ha ayudado a comprender mejor cómo estructurar mis ideas” (E2). Además, se valora la orientación y enseñanza brindada por los tutores, como lo expresa el estudiante, pues “me ha ayudado *full* en la materia, también como ya me ha enseñado bastante” (E6). También, destacan la actitud comprensiva de algunos docentes hacia los alumnos: “Ella nos exige, pero como tiene la mentalidad tan abierta y sabe que somos de primer semestre, pues no nos da tan duro en cuanto a las calificaciones” (E11).

Asimismo, reconocen la importancia del acompañamiento tanto del profesor como del tutor: “Siento que el acompañamiento que hace tanto el profesor como el monitor es muy de ayuda” (E10). A pesar de las experiencias positivas, algunos estudiantes expresan la necesidad de un mayor apoyo: “Yo siento que debería ser obligatorio por lo menos una tutoría para el ensayo” (E1). Estos testimonios revelan la importancia del apoyo individualizado y la retroalimentación constante durante el proceso

de escritura académica, así como la percepción de una mayor presencia y asistencia de tutoriales para optimizar el aprendizaje en la redacción de ensayos en el contexto universitario.

Sensaciones durante y después de la escritura: Los testimonios de los estudiantes proporcionan una visión rica y detallada de las sensaciones experimentadas durante y después del proceso de escritura en el contexto de los CNLE. Algunos expresan dificultades para articular sus pensamientos de manera clara y coherente, lo que les genera sensaciones de estrés y frustración. Por ejemplo, un estudiante comenta: “A veces me cuesta redactar para que sea claro para el lector” (E4). Este testimonio resalta la complejidad que puede surgir al intentar comunicar ideas de manera efectiva.

Además, se evidencia el desafío de separar las emociones del enfoque del tema durante el proceso de escritura. Esto debido a que “a veces, mis emociones se interponen en mi escritura. Es difícil separarlas para mantener el enfoque en el tema” (E7). Esta declaración subraya la interacción entre los aspectos emocionales y cognitivos durante la actividad de redacción. Así mismo, los estudiantes reportaron una gran presión emocional por el “estrés al escribir durante la argumentación” (E1). Esto se complementa con sentirse “abrumado” por la cantidad de información disponible que deben revisar: “A menudo me resulta difícil filtrar los datos para mi trabajo” (E5), lo que conduce a los estudiantes a sentirse confundidos, estresados y así mismo, a observar la labor investigativa y argumentativa como tareas inconmensurables.

En contraposición, se destaca la satisfacción y la sensación de logro que experimentan los estudiantes al ver el producto final de su escritura. Esta sensación influye positivamente en la seguridad en sus habilidades, pues “ver mi progreso en la escritura también ha mejorado mi confianza y autoestima” (E8). Asimismo, “lograr plasmar sentimientos en palabras es uno de los aspectos más gratificantes de escribir” (E8). Esta afirmación subraya el aspecto creativo y emocional del proceso de escritura, que va más allá de la mera transmisión de información. Sin embargo, este proceso no está exento de obstáculos técnicos. Se señala: “Me confundo con la puntuación, especialmente con el uso de comas y puntos y comas” (E5). Esta dificultad técnica resalta la importancia de la competencia lingüística y la atención al detalle en el proceso de escritura académica.

Además de los aspectos individuales, el entorno y las circunstancias en las que se escribe también desempeñan un papel crucial. Algunos prefieren entornos tranquilos y organizados para escribir, mientras que otros encuentran productivo escribir con música de fondo para concentrarse. Por ejemplo, “generalmente escribo en mi habitación con rock en inglés de fondo. Me ayuda a relajarme y concentrarme” (E2). Esta variabilidad resalta la importancia de adaptar el entorno de escritura a las preferencias individuales de cada estudiante. Finalmente, se menciona la importancia de establecer un ambiente cómodo para sentirse a gusto durante la escritura. Por lo que “siempre intento poner un lugar cómodo para sentirme más cómoda al escribir” (E11). Esta declaración resalta la influencia del entorno físico en el bienestar y la productividad durante el proceso de escritura académica.

Saturación de datos: estrés y frustración: El análisis de los testimonios recopilados en el contexto de los CNLE evidencia una constante presencia de estrés y frustración experimentados por los estudiantes al abordar los desafíos inherentes a la escritura. Este fenómeno se manifiesta a través de las dificultades al redactar, como se refleja en los comentarios como “a veces me cuesta redactar para que sea claro para el lector” (E4) y “cuando escribo cosas académicas, es como exhaustivo” (E6), que ilustran la persistente lucha por alcanzar claridad y coherencia en sus expresiones escritas.

La carga emocional que implica el proceso de escritura se evidencia en la frustración al no lograr plasmar ideas con precisión: “A veces me siento triste al escribir porque no logro expresar mis ideas” (E4). Esta complejidad emocional también se refleja en la dificultad de “lograr plasmar sentimientos en palabras es uno de los aspectos más gratificantes de escribir” (E8), lo que refleja un desafío constante.

Además, los testimonios exponen la influencia de las emociones en el proceso creativo, como se desprende de las expresiones: “Me ha pasado también que empiezo a escribir y me pongo triste o me pongo feliz y entonces se me olvida lo que estaba escribiendo” (E7) y “Si siento que ya no estoy escribiendo con tanta emoción como antes, paro un momento para desestresarme” (E11). Estas experiencias revelan cómo los estados emocionales impactan en la concentración y continuidad del proceso de escritura. Los estudiantes enfrentan considerables niveles de estrés y frustración al lidiar con los retos de los CNLE, subrayando la complejidad inherente a esta actividad y la importancia de abordar estos aspectos en la escritura académica.

Discusión

Desde la teoría fundamentada, al analizar los datos de las entrevistas, la dimensión socioafectiva dentro de los CNLE relacionada con la escritura académica, sin dejar de lado a McLeod (1991) ni a Donnelly (2014), puede configurarse desde cinco diferentes maneras: la relación del estudiante con la obligación de nivelar, la relación docente-estudiante, la relación tutor-estudiante, la relación interpersonal entre estudiantes (estudiantes-estudiantes) y la relación intrapersonal del estudiante consigo mismo. Esto está en consonancia con Jaramillo (2020), pues se da hincapié a la interacción social; además, de los factores sociales (Vygotsky, 1986). Estas configuraciones de la dimensión socioafectiva repercuten y contribuyen dentro del proceso de la escritura académica (Kathpalia y Heah, 2008; 2011), la identidad en lo intrapersonal (Forster, 2020), la retroalimentación ya sea desde el docente o el tutor (Han y Hyland, 2019), relacionarse de buena manera con su entorno físico y emocional (Cameron et al., 2009) o el apoyo emocional e instrumental en lo que influyen sus compañeros (Huerta et al., 2016).

En la primera configuración, se ve que, desde la categoría *Percepción hacia la nivelación* de los estudiantes, en su mayoría, muestran un rechazo a la idea de tener que nivelar, tal como ya lo había hecho notar Mora (2016). Este rechazo se vuelve notorio en la categoría de *Actitudes de los estudiantes* de acuerdo a las percepciones de los tutores; aspecto que también aparece en la categoría de *Metodología de los talleres*. Allí existe una preocupación por motivar que parte desde los tutores. En cambio, los planes de trabajo de los docentes no tienen mención hacia esta problemática que genera la nivelación. Sin embargo, existe un fenómeno de cambio con respecto a esta relación: los estudiantes entrevistados, tanto los que no manifestaron emociones desfavorables al tener que nivelar como los que sí, coincidieron en que nivelar fue bastante valioso y productivo para ellos. Hubo un cambio de emociones desfavorables, como la frustración o el enojo, hacia favorables, como el agradecimiento, un caso parecido al que muestra Sánchez et al (2023).

Desde la segunda configuración, damos cuenta de que, dentro de los planes de trabajo de los docentes, en su enfoque pedagógico, resalta un enfoque comunicativo y colaborativo. Esto fue corroborado por las experiencias de los tutores y estudiantes. Las clases de los CNLE no solo son magistrales, dedicadas a enseñar aspectos teóricos de la escritura: redacción, ortografía, etc., sino que

hay una propuesta clara dentro de los objetivos de los planes de trabajo: la escritura como proceso (Solé, 1992) que debe estar acompañado y guiado (Cassany, 1999). Esto va en consonancia con los testimonios que establecen los estudiantes en la categoría de *Motivación, desarrollo personal y emocional en la escritura y de Apoyo y acompañamiento* en la escritura académica. Por un lado, ellos resaltan lo valioso que es trabajar por un tiempo extendido en su ensayo, porque eso les permite dar cuenta de cada uno de los momentos que lleva la construcción de este texto y, por otro lado, resaltan la figura del tutor como aquel que acompaña de manera más cercana y personalizada su proceso.

Este último punto se puede evidenciar en la *Metodología de las tutorías,* en la que se establece un proceso de apertura y de conversación no académica, la cual genera un entorno de confianza, más agradable para el tutor y el tutorando, como ya lo han discutido Mora y Fuerte (2021). Lo anterior muestra que, aunque no haya una directriz clara dentro de los planes de trabajo de los docentes, hacia la dimensión socioafectiva, sí hay un trabajo constante que se hace desde los tutores. Por otro lado, cabe destacar que en el plan de trabajo del DB encontramos la indicación directa de que los CNLE son una transición al comienzo de la etapa universitaria, por lo que en dicha consideración también es posible evidenciar cómo responden a la dimensión socioafectiva de los estudiantes, buscando acompañarlos en esa entrada a la Universidad.

Desde la tercera configuración, se infiere que dentro de los CNLE se maneja una dinámica vertical, en la cual el docente tiene una posición de poder sobre el estudiante. Esto se ve influenciado por la visión de la escritura académica como una producción textual específica (Martín, 2015). En esta ya tan conocida dinámica, aparece una figura nueva: la del tutor que entra en una posición intermedia en la relación docente-estudiante. Es decir, aunque el estudiante lo considere más cercano a sí mismo, lo sigue viendo como una figura de autoridad. Aquí debemos resaltar que el tutor también ve al docente de esta manera, por eso se encuentra en una posición intermedia. Esto anterior es notorio en la categoría *Apoyo y acompañamiento en la escritura académica* de los estudiantes y en la de *Relación entre tutor y estudiante de los tutores.* El tutor, al encontrarse en esta posición, también cumple el papel de mediador. Además, como aparece en la categoría *Rol del tutor* de los planes docentes, los tutores se encargan de dar asesorías personalizadas, lo que permite un acercamiento y una ruptura momentánea de las dinámicas de poder que se vive en las aulas de clase. Por ello el contraste entre las categorías de *Metodología de los talleres con la de Metodología de las tutorías* de los tutores. Esto debido a que los primeros se dan en un salón de clase, lo que exige un control de grupo, una clara muestra de autoridad; mientras que, en los segundos, se dan en diferentes zonas de la universidad o, si es necesario, por videollamada.

En la cuarta configuración, resalta el hecho de que los CNLE no pertenecen a ninguna facultad ni unidad académica particular, sino a la Dirección Nacional de Admisiones, por lo que la población de cada uno de los cursos es heterogénea en carreras y perfiles de los estudiantes. Así, los estudiantes tienen la oportunidad de interactuar con otras visiones de mundo basadas en las disciplinas de sus compañeros (Mora et al, 2021). Esto lo resaltan los docentes en las categorías de *Relevancia en la formación integral y Construcción de comunidad de diálogo* es decir, manifiestan en el que hay una preocupación porque los estudiantes mantengan una conversación con sus iguales y puedan relacionarse con ellos. Esto también es notorio en las categorías *Relación y experiencias previas con la escritura y Percepción hacia la nivelación* de los estudiantes, pues mencionan que les ha

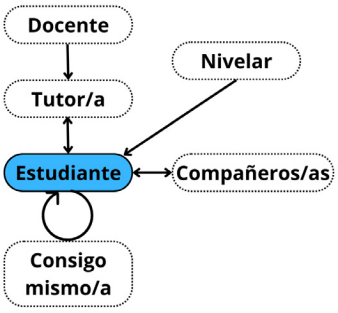
gustado compartir con compañeros de otras carreras, contribuyendo a su interdisciplinariedad. Es de resaltar que, en su mayoría, manifestaron interactuar más con compañeros de otras carreras en los CNLE, que con sus compañeros de su misma carrera que también se encuentran nivelando. Se pudo evidenciar que aquellos estudiantes que sienten una red de compañerismo dentro del CNLE tienen menos emociones desfavorables hacia la percepción que tienen de los cursos. Esto también ha sido motivado por los tutores con actividades que promueven la interrelación y comunicación de los estudiantes entre ellos, como se pudo ver en la categoría *Metodología de los talleres.*

Por último, en la quinta configuración, desde los docentes, se puede evidenciar en las categorías *Énfasis en la argumentación, Enfoque en la producción de textos, Énfasis en la reflexión personal y Desarrollo de competencias específicas* un enfoque claro hacia el cultivo del estudiante consigo mismo, donde resalta la categoría *Retos de la escritura académica* de los estudiantes. En la dimensión socioafectiva del estudiante consigo mismo hay frustración y estrés en todo el proceso de la escritura: planteamiento, lluvia de ideas, búsqueda de información, macro, micro y superestructura. De esto también dan cuenta los tutores en las categorías *Metodología de las tutorías, Relación entre tutor y estudiante y Actitudes y emociones de los estudiantes*.

Sin embargo, resulta relevante la categoría emergente que resultó de los estudiantes: *Sensaciones durante y después de la escritura.* En esta, solo apareció una preocupación accidental de uno de los tutores respecto al proceso de la escritura *in situ*, aspecto que no se evidencia en el enfoque general de los cursos. Recordemos que el proceso de escritura, desde Solé (1992), se comprende por subetapas: preescritura, escritura, postescritura; y estas no suceden de forma secuencial sino recursiva en la que se puede volver a cualquier etapa previa. En esta categoría encontramos que desde los CNLE hay un mayor enfoque en la primera y tercera parte del proceso, pasando por alto la subetapa misma del escribir.

En el primero, desde los docentes visto en las categorías de *Evaluación y retroalimentación* y de *Énfasis en la argumentación*, y desde los tutores en *Metodología de los talleres*. En el segundo, que se solapa con una nueva preescritura al pedir dos versiones de los ensayos argumentativos. Esto se hace con el objetivo de que el estudiante corrija aquello que sea necesario y presente un trabajo más pulido. Además, en esta configuración resulta clave para un proceso satisfactorio de escritura la relación del estudiante con la temática sobre la cual procederá a escribir. Algunos de los estudiantes reportaron que escoger el tema del ensayo final de forma libre los motivó a elegir aquello que, a nivel personal, les resultaba especialmente cercano, lo cual influye de manera directa en su motivación al escribir.

Figura 1. *Relación de las configuraciones de los aspectos de los CNLE.*



Como se ve en la Figura 1, con estas cinco configuraciones, desde los CNLE, aunque no es una directriz explícita ni central, la dimensión socioafectiva se cubre en buena parte de los puntos. Resulta positivo que el desarrollo de los CNLE no esté en su totalidad enfocado en el desarrollo de argumentos o en fortalecer la escritura puramente argumentativa. Si bien es una arista importante, también se cubren aspectos como establecer un vínculo de confianza con la figura del tutor, considerar los sentires de los alumnos, realizar actividades como las de T3, entre otros. Con esto, nos damos cuenta de que la escritura no solo permite la expresión de ideas, sino que también contribuye a la construcción de la comprensión del mundo, tanto para el autor como para los lectores (Clarence, 2020).

No obstante, queda una zona que no es pequeña ni desechable: la dimensión socioafectiva cuando el estudiante escribe, la que está directamente relacionada al proceso de escritura, mas no preescritura o postescritura. Como se puede ver en la categoría de *Sensaciones durante y después de la escritura* haciendo énfasis en el 'durante', observamos que los estudiantes se ven afectados por una gama de emociones muy variada: tanto favorables como desfavorables. Retomando a Cassany (1999), cabe destacar la gran importancia de acompañar a este 'durante', ya que el hecho de planificar debidamente el proceso de escritura, de esquematizar lo que se quiere decir o el investigar a fondo la temática a tratar no implica que el estudiante se siente a escribir sin ninguna dificultad, de manera muy fluida solo por haber preparado previamente lo que pretendía redactar. En ese momento, resulta clave el papel de la dimensión socioafectiva reflejada en las emociones que los estudiantes sienten a la hora de escribir. Con base en la saturación de datos, se da cuenta de que las emociones desfavorables que más se encuentran presentes en esos momentos son las de frustración y estrés, las cuales fueron ampliamente descritas por, principalmente, los estudiantes al ser ellos quienes son más conscientes de sus sentires en este momento no contemplado de la escritura académica: el momento de escribir en sí mismo.

Conclusiones

A lo largo de la presente investigación, se consiguió analizar las diversas aristas de la dimensión socioafectiva en el proceso de la escritura académica sobre cómo estas influencian el proceso de la escritura académica. Por medio de las entrevistas semiestructuradas, se encontraron experiencias de los estudiantes que reflejan la complejidad de este proceso en el contexto universitario.

A través de la teoría fundamentada, emergieron múltiples configuraciones de la dimensión socioafectiva dentro de los Cursos Nivelatorios de Lectoescritura (CNLE). Estos cursos encierran dinámicas complejas entre estudiantes, tutores y docentes que moldean la experiencia académica. La interacción entre estas configuraciones revela un panorama multifacético: desde la resistencia inicial de los estudiantes hacia el curso hasta la importancia clave de la interacción interdisciplinaria. Esta investigación buscó destacar la necesidad de considerar la dimensión socioafectiva no solo como un complemento, sino como un eje central en el proceso de escritura académica.

Se encontró que en los CNLE la figura del tutor atiende a diversos aspectos de la dimensión socioafectiva de los estudiantes, lo que aporta elementos valiosos que posibilitan un proceso de escritura satisfactorio y un aprendizaje significativo de las habilidades de lectoescritura; sin embargo, todavía se hallan falencias al momento de cubrir esta dimensión, sobre todo al no tener en cuenta

el mismo proceso de escritura de los estudiantes y al no considerar los factores emocionales como parte de la planificación didáctica. Las actividades, talleres y tutorías están fuertemente enfocados en el *antes* de escribir y en analizar, corregir y plantear observaciones que el estudiante ejecutaría después y no en ese mismo momento.

En cada una de las cinco configuraciones identificadas, se develan tensiones, roles y percepciones que influyen en la experiencia del estudiante dentro de estos cursos. La relación del estudiante con la nivelación, las dinámicas entre tutores y estudiantes, e incluso la integración interdisciplinaria, ofrecen valiosas perspectivas sobre cómo el aspecto emocional y afectivo interviene en el aprendizaje de la escritura académica. Sin embargo, queda evidente una laguna significativa en cuanto a la atención de las emociones durante el acto mismo de escribir. Este aspecto, en el proceso de escritura en sí, muestra la prevalencia de emociones desfavorables como el estrés y la frustración. Por tanto, es necesario, para futuras investigaciones, proponer un plan formativo centrado en gestionar estas emociones durante el acto de escribir, pues una buena gestión de estas permitiría fortalecer el proceso de escritura en los CNLE y mejorar la experiencia de aprendizaje de la escritura académica de los estudiantes. Esta propuesta debe buscar no solo mejorar la experiencia del estudiante en el acto de escribir, sino fortalecer significativamente los cursos, lo cual creará un entorno más propicio para el aprendizaje efectivo.

Recibido: 29/3/2024 | Revisado: 19/4/2024 | Aprobado: 5/6/2024 | Publicado: 16/7/2024

Referencias bibliográficas

Aguilar, L., Casillas, E. y Fregoso, G. (2020). La motivación en estudiantes universitarios con habilidades de escritura. Sus prácticas de escritura académica. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir, 1*(6). https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss6/3

Cameron, J., Nairn, K., & Higgins, J. (2009). Demystifying academic writing: Reflections on emotions, know-how and academic identity. *Journal of Geography in Higher Education, 33*(2), 269–284 https://doi.org/10.1080/03098260902734943

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica.* Fondo de Cultura Económica (Buenos Aires).

Carlino, P., Iglesia, P. y Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *Revista de Docencia Universitaria. REDU. Número monográfico dedicado a Academic Writing,* 11(1), 105–135.

Carrillo, C., Herrera, V. y Cortes, J. (2023). Inteligencia Artificial para la escritura académica en investigación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7*(4), 4604–4621. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7304

Cassany, D. (1993). Los procesos de redacción. *Cuadernos de pedagogía,* (216), 82–84.

Cassany, D. (1999). Actitudes y valores sobre la composición escrita. *Alegría de enseñar. La revista para maestros y padres, 40*, 22–28.

Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 346–365.

Castro-Gómez, R. (2005). *La poscolonialidad explicada a los niños.* Editorial Universidad del Cauca e Instituto Pensar, Universidad Javeriana. https://enriquedussel.com/txt/Textos_200_Obras/Aime_zapatistas/Poscolonialidad_ninos-Castro_Gomez.pdf

Clarence, S. (2020). Making visible the affective dimensions of scholarship in postgraduate writing development work. *Journal of Praxis in Higher Education, 2*(1), 46–62. https://journals.hb.se/jphe/article/view/63/150

Creswell, J. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions.* Thousand Oaks, Sage.

Donnelly, R. (2014). Supporting Lecturers in the Disciplines in the Affective Academic Writing Process. *Journal of Academic Writing, 3*(2), 61–69. https://arrow.tudublin.ie/cgi/viewcontent.cgi?article=1035&context=ltcart

Flórez, R., Baquero, S. y Sánchez, L. (2010). Desarrollo de habilidades en el español escrito en personas sordas universitarias: estudio de caso. *Forma y función, 23*(2), 33–71. https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/23851/24522

Forster, E. (2020). Power and paragraphs: Academic writing and emotion. *Journal of Learning Development in Higher Education,* (19). doi.org/10.47408/jldhe.vi19.610

García, D. y García, J. (2019). Decolonizando el currículo. Una experiencia con cursos de lectura y escritura académicas. *Sinéctica, 52*, 1–23. https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2019)0052-004

García, G. y Manzano, J. (2010). Procedimientos metodológicos básicos y habilidades del investigador en el contexto de la teoría fundamentada. *Iztapalapa, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades,* (69), 17–39.

Giraldo, G. (2011). Los procesos de lectura y escritura en la inteligencia emocional. *Poliantea, 14*(1), 205–218.

Hadley, G. (2017). *Grounded Theory in Applied Linguistics Research: A Practical Guide.* Routledge. doi.org/10.4324/9781315758671

Han, Y., & Hyland, F. (2019). Academic emotions in written corrective feedback situations. *Journal of English for Academic Purposes, 38,* 1–13. https://doi.org/10.1016/j.jeap.2018.12.003

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw Hill.

Huerta, M., Goodson, P., Beigi, M., & Chlup, D. (2016). Graduate students as academic writers: writing anxiety, self-efficacy and emotional intelligence. *Higher Education Research y Development, 36*(4). doi.org/10.1080/07294360.2016.1238881

Jaramillo, B. (2020). La dimensión socio-afectiva y su trascendencia en la vida del niño. *Revista Aletheia, 12*(2), 183–196. https://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/477/341

Kathpalia, S., & Heah, C. (2008). Reflective writing: What lies beneath. *RELC Journal, 39*(3), 300–317. doi.org/10.1177/0033688208096843

Kathpalia, S., & Heah, C. (2011). Affective and social factors in a project-based writing course. *i-manager's Journal on English Language Teaching, 1*(1), 20–30. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1071094.pdf

Martín, M. (2015). La escritura académica: pautas. En P. Hernández. (Coord.), *XII Encuentro práctico de ELE (EPELE): Español para fines específicos (EFE)* (pp. 172–180). Instituto Cervantes de Nápoles.

McLeod, S. (1991). The Affective Domain and the Writing Process: Working Definitions. *Journal of Advanced Composition, 11*(1), 95–105. http://www.jstor.org/stable/20865764

Mora, G. (2016). Narrar y argumentar a partir de la experiencia: un camino pedagógico con estudiantes del programa de admisión especial de la Universidad Nacional de Colombia. En L. Montenegro. (Coord.), *Memorias del XIII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura* (pp. 436-446). Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra.

Mora, G., Díaz, A. y Henríquez, J. (2021). Diálogos entre teoría y práctica para la enseñanza del texto argumentativo en la educación superior. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria, 18*(36), 55–71. doi.org/10.5294/cp.v18i36.19005

Mora, G. y Fuerte, M. (2021). Estrategias tutoriales para la argumentación escrita en educación superior. *Enunciación, 26*(2), 172–187. https://doi.org/10.14483/22486798.17776

Morales, O. y Cassany, D. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memoralia, 5*, 69–82. http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/16457/1/leer_universidad.pdf

Ochoa S. y Cueva, A. (2014). El plagio y su relación con los procesos de escritura académica. *Forma y función, 27*(2), 95–113. https://doi.org/10.15446/fyf.v27n2.47667

Palacios, O. (2022). La teoría fundamentada: origen, supuestos y perspectivas. *Intersticios Sociales. El Colegio de Jalisco, 22*, 47–70. https://www.scielo.org.mx/pdf/ins/n22/2007-4964-ins-22-47.pdf

Prat, J. y Peña, Á. (2015). *Manual de escritura académica.* Paraninfo.

Sánchez, R., Moya, T., Guzmán, M. y Druker, S. (2023). Escritura académica y disposiciones emocionales: resultados de una experiencia didáctica en clave de justicia. *Diálogos sobre educación*, 14(26). https://doi.org/10.32870/dse.v0i26.1185

Santos, D. (2016). La lectura y escritura académicas y la vida política en el aula universitaria: hacia una literacidad ética. *Forma y función, 29*(2), 157–181. https://doi.org/10.15446/fyf.v29n2.60193

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* Editorial Universidad de Antioquia.

Torres, K. y Blanco, I. (2023). Arquitectura de prompt académicos para el uso de inteligencias artificiales (AI) en Areandina: desafíos, experiencias y obstáculos. *Investigaciones ANDINA, 25*(46), 1–24. https://doi.org/10.33132/01248146.2258

Universidad Nacional de Colombia. (s.f.). *Prueba de Admisión.* https://admisiones.unal.edu.co/pregrado/prueba-de-admision/

Universidad Nacional de Colombia. (2008a). *Acuerdo 008 de 2008: Por el cual se adopta el Estatuto Estudiantil de la Universidad Nacional de Colombia en sus disposiciones académicas.* http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d_i=34983#5

Universidad Nacional de Colombia. (2008b). *Resolución 850 de 2008: Por la cual se reglamentan los procesos de identificación, inscripción y calificación de los estudiantes admitidos a la Universidad Nacional de Colombia con necesidades de nivelación en habilidades propias de matemáticas, lecto-escritura e inglés, para una adecuada inserción en el medio universitario.* http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d_i=34314

Universidad Nacional de Colombia. (2009). *Resolución 469 de 2009: Por la cual se reglamentan la inscripción y la calificación de los estudiantes con necesidades de nivelación en matemáticas, lecto-escritura, lengua extranjera y otras áreas del conocimiento.* http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d_i=35019

Universidad Nacional de Colombia. (2010). *Resolución 037 de 2010: Por la cual se reglamentan la clasificación, inscripción y calificación de los estudiantes con necesidades de nivelación en matemáticas, lecto-escritura y suficiencia en idioma extranjero y se deroga la Resolución 469 de 2009.* http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d_i=36920

Universidad Nacional de Colombia. (2019). *Resolución 757 de 2019: Por el cual se adiciona un inciso al artículo 1 y se modifican los artículos 13 y 15 de la Resolución 037 de 2010 de Rectoría, por medio del cual se reglamentan la clasificación, inscripción y calificación de los estudiantes con necesidades de nivelación en matemáticas, lecto-escritura y suficiencia en idioma extranjero.* http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d_i=94196#3

Universidad Nacional de Colombia. (2021). *Circular 02 de 2021: Aspectos a considerar en un traslado de programa curricular de pregrado, respecto a los cursos nivelatorios (Matemáticas Básicas y Lecto-escritura).* http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d_i=97911

Universidad Nacional de Colombia. (2023). *Admisiones UNAL: Estadísticas de Aspirantes y Admitidos 2023-2.* https://admisiones.unal.edu.co/fileadmin/ArchivosDNA/Estadisticas/2023-2/23-2_regulares_y_MBP_BOGOTA.pdf

Vargas, A. (2016). La escritura académica en el posgrado: la perspectiva del estudiante. Un estudio de caso. *REDU. Revista de Docencia Universitaria, 14*(1), 97–129.

Varón, G. y Moreno, M. (2009). *La escritura académica y los ambientes virtuales de aprendizaje en la educación superior.* Grupo de Investigación Oralidad, Escritura y otros Lenguajes de la Universidad Nacional de Colombia.

Vygotsky, L. (1986). *Thought and language.* Cambridge, MA: MIT Press.