

UNA MIRADA A LAS CONCEPCIONES DOCENTES
RESPECTO A LAS TAREAS DE ESCRITURA
EN LA UNIVERSIDAD

Elisa Bigi, Marisol García y Edixon Chacón

Universidad de Los Andes
Núcleo “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez”

RESUMEN

Este artículo muestra los resultados de un estudio cualitativo respecto a las concepciones de docentes universitarios sobre las tareas escritas solicitadas a sus estudiantes. Con base en las nociones de *alfabetización académica*, *géneros discursivos* y *concepciones docentes*, se aplicó el método de la Teoría Fundamentada para analizar las entrevistas realizadas a diez docentes de la carrera de Educación, mención Básica Integral, de la Universidad de Los Andes (Táchira). Los resultados reflejan la necesidad de que los profesores profundicen en el conocimiento de la escritura como proceso cognitivo y social, para que las prácticas de escritura que propongan en sus clases, los propósitos que se planteen, las orientaciones que ofrezcan, la revisión que hagan de las mismas, entre otros elementos a considerar, puedan tener mayor sentido y pertinencia en la formación académica y profesional de los estudiantes.

Palabras clave: alfabetización académica, concepciones docentes, géneros discursivos, tareas de escritura.

ABSTRACT

AN EXAMINATION OF TEACHERS' CONCEPTIONS ABOUT THE WRITING TASKS IN THE UNIVERSITY

This article shows the results of a qualitative study related to university teachers' conceptions about the written tasks they require from their students. Based on the notions of academic literacy, discursive genres and teachers' conceptions, Grounded Theory was used as a method to analyze the interviews to ten teachers working in the Basic Integral Education Program of University of Los Andes Táchira. The findings show that the teachers need to go deeper into their knowledge of writing as a cognitive and social process so that the writing practices they propose in their classes, the purposes they outline, the orientations they give, the revisions they do, among other elements, have a better sense and appropriateness in the academic and professional formation of students.

Key Words: academic literacy, teachers' conceptions, discursive genres, writing tasks.

RÉSUMÉ

UN REGARD AUX CONCEPTIONS DES PROFESSEURS SUR LES TÂCHES D'ÉCRITURE À L'UNIVERSITÉ

Dans cet article on montre les résultats d'une étude qualitative sur les conceptions que les professeurs d'université ont sur les tâches d'écriture demandées à leurs étudiants. Basés sur les notions d'alphabétisation académique, genres discursifs et conceptions des professeurs, nous avons appliqué la théorie ancrée afin d'analyser les interviews menées à dix professeurs de la filière d'éducation, mention élémentaire intégrale, de l'Universidad de los Andes (Táchira). Les résultats montrent qu'il est nécessaire que les professeurs approfondissent dans la connaissance de l'écriture comme processus cognitif et social pour que les tâches d'écriture qu'ils proposent, les objectifs qu'ils poursuivent, les orientations qu'ils offrent et la révision qu'ils en fassent, entre autres, puissent avoir plus de sens et de pertinence dans la formation académique et professionnelle des étudiants.

Mots-clés: alphabétisation académique, conceptions des professeurs, genres discursifs, tâches d'écriture.

RESUMO

UMA MIRADA ÀS CONCEPÇÕES DOCENTES COM RESPEITO ÀS TAREFAS DE ESCRITURA NA UNIVERSIDADE

Este artigo mostra os resultados de um estudo qualitativo com respeito às concepções de docentes universitários sobre as tarefas escritas solicitadas a seus estudantes. Com base nas noções de alfabetização acadêmica, gêneros discursivos e concepções docentes, aplicou-se o método da Teoria Fundamentada para analisar as entrevistas realizadas a dez docentes da carreira de Educação, menção Básica Integral, da Universidad de Los Andes (Táchira). Os resultados refletem a necessidade de que os professores aprofundem no conhecimento da escritura como processo cognitivo e social, para que as práticas de escritura que proponham em suas classes, os propósitos que se proponham, as orientações que ofereçam, a revisão que façam das mesmas, entre outros elementos a considerar, possam ter maior sentido e pertinência na formação acadêmica e profissional dos estudantes.

Palavras chave: alfabetização acadêmica, concepções docentes, gêneros discursivos, tarefas de escritura.

1. PREÁMBULO

La escritura en la universidad constituye una labor cotidiana y esencial para los alumnos en este contexto. Escribir es una tarea que exige el aprendizaje y desarrollo de estrategias intelectuales, las cuales deberían explicitarse, practicarse y reflexionar sobre ellas en las diversas unidades curriculares o cátedras que se cursan. Estas acciones escasamente se efectúan en las aulas universitarias (cfr. Álvarez, Villardón y Yániz, 2008; Serrano, Duque y Madrid, 2012), tal vez, porque se presupone que la escritura es un medio para comunicar lo que se sabe y eso es razón suficiente para poder hacerlo. Al respecto, Klein (2007) comenta: “Pocas veces se toma conciencia de que escribir no solo es transmitir ese saber sino sobre todo configurarlo” (p. 10). En esta afirmación se trasluce la relación inseparable de la escritura con la lectura y ambos procesos entrañan el pensar.

De nuestras particulares deliberaciones sobre las prácticas de lectura y escritura que hacemos a diario con los estudiantes de la carrera de Educación mención Básica Integral de la Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez, como también animados por las innovadoras investigaciones que sobre este tema se vienen dando en los últimos años, venimos indagando en torno a la producción de textos escritos en el ámbito universitario (parte de los resultados se han divulgado en otras publicaciones: Bigi, Chacón y García, 2013, 2014, 2017). En este artículo se presentan los resultados de un estudio cualitativo respecto a las concepciones de un grupo de profesores de la citada carrera sobre las tareas escritas solicitadas a sus estudiantes. Durante esta exploración se obtuvo una perspectiva sobre la manera como se realiza esta producción textual en las diferentes áreas de la carrera y el conocimiento que los docentes poseen sobre los procesos de escritura.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL ESTUDIO

Desde la perspectiva de que el aprendizaje de la lengua escrita es constante y requiere de atención en el nivel universitario, este estudio se apoya en el marco de la *alfabetización académica* (AA), pues “la diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexiones implicadas y contextos en los que se lee y escribe plantean siempre a quien se inicia nuevos desafíos y exigen continuar aprendiendo a leer y escribir” (Carlino, 2005, p. 14).

Además, en la definición renovada de la AA (Carlino, 2013), se amplía este enfoque y no solo se asume como un proceso continuo que precisa de la mediación de los profesores sino que se incluye la necesidad de establecer políticas institucionales que respalden la enseñanza y el aprendizaje de la escritura como un compromiso de distintos actores universitarios. En otras palabras, esta noción envuelve la existencia de funciones específicas dentro de las mallas curriculares y fuera de estas para atender la escritura, según los tipos de géneros discursivos propios de las carreras; es decir, acentúa las distintas acciones (tanto institucionales como didácticas, en todas las asignaturas) para apoyar a los estudiantes en su incorporación dentro de las culturas letradas disciplinares.

Esta nueva definición recalca la alfabetización como quehacer educativo y, en este sentido, especifica las investigaciones necesarias dentro del campo de la didáctica educativa tendientes a describir las prácticas de los profesores, sus intervenciones, cómo se organizan las interacciones en clase para fomentar la producción y comprensión de los textos requeridos para aprender en las asignaturas, de manera que se fomente “la participación de los alumnos en las acciones retóricas típicas de cada materia” (Carlino, 2013, p. 372). Asimismo, se afirma que estos estudios “también deberían enfocar los dispositivos que las instituciones sostienen para apoyar las alfabetizaciones académicas” (Carlino, 2013, p. 372).

Dentro de esta noción se resalta que las formas de leer y escribir varían según los ámbitos, consideración que nos remite a Bajtín (1990), quien vinculó la noción de género con los espacios donde se llevan a cabo las actividades en la comunidad de hablantes y resaltó que los géneros discursivos no son compartimentos inamovibles, ya que se trata de fronteras, zonas de la actividad humana mediadas por el uso de la palabra; y, en cada uno de esos espacios, el discurso se utiliza por necesidad y con convenciones que poseen ciertos estándares. Esta definición ayuda, entre otros elementos, a subrayar

la relación entre el contexto social y los objetivos de uso y las características discursivas de los textos; este aspecto es fundamental, porque permite dar sentido a las prácticas de escritura como objetos de enseñanza: los géneros son como son porque obedecen a las exigencias, objetivos, expectativas y pugnas que se producen en los entornos de uso (Navarro, 2014, p. 31).

Con lo expuesto, se advierte, por una parte, cómo el aprendizaje de la escritura se puede desarrollar en la medida en que se generen situaciones que respondan a necesidades reales de comunicación (Bruno y Beke, 2004); y por

otra, cómo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sustentados en los géneros discursivos, se destaca el uso contextualizado de la lengua para lograr propósitos específicos, tanto en el campo académico como en la proyección que se haga hacia el futuro campo laboral. Se pone de manifiesto, entonces, que los géneros se articulan con los procesos sociales y “la inserción de los sujetos en distintos y variados contextos depende de su adecuado manejo” (Natale y Stagnaro, 2012, p. 46).

Otro de los sustentos teóricos de interés para esta investigación lo constituyen los estudios sobre las *concepciones* y *representaciones* sociales, línea de indagación relativamente nueva y fructífera que ha dado aportes significativos para la didáctica de las diferentes especialidades. Este tipo de investigación “Permite, entre otras cosas, determinar cuáles son las representaciones que tienen los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje para fortalecerlo, mejorarlo, cambiarlo y aprender de su proceso de construcción” (Lobo y Morales, 2007, p. 99).

Diversos estudios han demostrado que las concepciones de los docentes determinan lo que hacen en el aula de clases: qué enseñan, cómo lo hacen, qué recursos y estrategias utilizan, cómo evalúan, entre otros. Los profesores manifiestan y representan su labor de enseñanza de manera bien singular, a partir de sus creencias y experiencias fruto de su trayectoria personal y profesional (Teixas, 2010, p. 24). En el contexto venezolano, cabe mencionar las investigaciones de Serrano, Duque y Madrid (2012), quienes indagaron en las prácticas de escritura de un grupo de docentes y alumnos del Ciclo Básico de Ingeniería (ULA), Martins (2013), quien estudió en tres profesores de la Universidad Simón Bolívar su sistema de creencias, representaciones y saberes acerca de la escritura académica, y Bigi (2014), en cuyo trabajo exploró las concepciones de docentes y estudiantes universitarios de la carrera de Educación en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. Estas autoras coinciden en señalar la importancia que tienen las actividades de enseñanza, la interrelación de docentes y alumnos para que se fomente la construcción de aprendizajes significativos; por tanto, las concepciones que tengan estos actores respecto a la escritura, la producción textual en el contexto universitario y su papel incidirá en la manera como se desarrollen los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura en el nivel superior.

Las *concepciones* emergen como un término necesario para describir una parte del pensamiento humano. Moreno y Azcárate (2003) proponen una defini-

ción que conjuga las ideas, creencias y conocimientos del profesor, al especificar que las concepciones son “organizadores implícitos de los conceptos, de naturaleza esencialmente cognitiva y que incluyen creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, etc., que influyen en lo que se percibe y en los procesos de razonamiento que se realizan” (p. 267).

A las ideas anteriores se añade la posición teórica de Pozo (2009), quien concibe las *concepciones* como teorías implícitas, es decir, “producto de un aprendizaje informal, en el que se aprende a través de la acción, propia o vicaria, más que de la palabra” (p. 72), a diferencia de las teorías explícitas que son producto de la educación formal. Entonces, las *concepciones* no solo determinan la manera de ver la realidad, sino que guían y orientan la forma de actuar en el aula. En consecuencia, reconocer y analizar las teorías implícitas puede abrir un proceso de transformación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en especial en las instituciones formadoras de docentes (cfr. Vogliotti y Macchiarola, 2003; Izarra, 2008).

3. ÁMBITO METODOLÓGICO DEL ESTUDIO

Naturaleza del estudio

En el plano epistemológico, el presente estudio se desarrolló bajo un enfoque constructivista, con base en la perspectiva teórica del interaccionismo simbólico, siguiendo la metodología cualitativa (Crotty, 1998), pues se aspira a comprender una situación educativa a través de los significados que los sujetos dan a sus acciones. Latorre, Rincón y Arnal (2005) aseveran que esta perspectiva enfatiza “la comprensión e interpretación de la realidad educativa desde los significados de las personas implicadas en los contextos educativos y estudia sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características del proceso educativo no observables directamente ni susceptibles de experimentación” (p. 42).

Informantes clave e instrumento

En la investigación de campo los informantes clave del estudio fueron diez (10) docentes universitarios, pertenecientes a las distintas áreas académicas de la carrera de Educación, mención Básica Integral, de la Universidad de Los Andes (Táchira): tres pertenecían al área de la enseñanza de la lengua y literatura, y se logró conversar con un profesor por cada una de las demás áreas

(Currículo, Ciencia Integrada, Formación para el Trabajo y Expresión Artística, Salud y Recreación, Extensión Universitaria y Práctica Profesional). La técnica aplicada fue la entrevista en profundidad.

4. PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS

El método seguido para el análisis de los datos cualitativos fue la Teoría Fundamentada (Grounded Theory, en adelante TF), por su cualidad de generar teoría basada en los datos (Strauss y Corbin, 2002) desde una perspectiva interpretativa. Bajo este método el proceso de análisis es inductivo, va de lo particular (los datos de campo) a lo general (las construcciones teóricas). Es decir, se comienza con la codificación abierta para proseguir con la codificación axial y la inducción analítica, de la cual surge el sistema de categorías emergentes. Conviene aclarar que, en algunas situaciones, el análisis se convierte en inductivo-deductivo, puesto que al elaborar los marcos teóricos es necesario retornar a los datos a fin de que, deductivamente, se ratifique que lo construido se articula con lo acopiado (Coffey y Atkinson, 2003).

El contenido de las entrevistas se trabajó con el programa estadístico Atlas-ti, versión 7.2, software que apoya el análisis de datos cualitativos de distinta naturaleza y de grandes extensiones; se utilizó la Codificación Teórica de Flick (2004): segmentación del texto en citas, la codificación, la escritura de comentarios, construcciones conceptuales y teóricas.

5. RESULTADOS

Como se refirió en el apartado anterior, durante la inducción analítica se generaron los resultados y durante este proceso surgió la categoría *Tareas del estudiante*. Esta se constituyó a partir de un conjunto de elementos conceptuales derivados del proceso de codificación teórica que emerge del análisis de las entrevistas. Dichos elementos son: *Revisión de tareas de escritura*, *Orientaciones para tareas de escritura*, *Propósitos de tareas de lectura y escritura*, *Reescritura de textos*, *Solicitud de trabajos manuscritos* y *Cantidad de tareas de escritura*. En la Figura 1 se puede observar la organización de estos componentes que condensan la fase analítica. Bajo este orden se expone el análisis.



Figura 1. Categoría Tareas para el estudiante

En la Figura 1 se observa que el elemento de mayor presencia es *Revisión de tareas de escritura*. Las citas describen la manera como los profesores conducen esta actividad, lo cual se confirma con los siguientes comentarios:

Nosotros tenemos un entorno virtual, entonces, ellos ponen el material y escriben Informe I, yo los reviso, les hago comentarios y se los devuelvo. [2:50][112:114]

Nos sentamos y yo les comento: “Si me querían decir esto, aquí hay errores. No hay claridad en lo que estás exponiendo; aquí me estás plasmando una idea en dos, tres veces en un mismo párrafo; saltas de un párrafo a otro con ideas distintas y luego retomas la otra idea”. [9:36][182:186]

En los testimonios notamos que –bien bajo la modalidad virtual o presencial– ocho de los diez profesores hacen observaciones a los estudiantes para ayudarlos a reflexionar sobre la producción de sus textos. Sin embargo, por lo comentado en el segundo testimonio, pareciera que en oportunidades esas acotaciones se focalizan en los errores.

También algunos docentes describen que la revisión de las tareas de escritura resulta una actividad compleja:

- Cuando hacemos revisiones (por el número de estudiantes yo suelo hacer revisiones en plenaria), yo tomo uno o dos textos, los vamos leyendo, los escribimos y revisamos. Por ejemplo, cómo redactar las preguntas de un planteamiento, cómo relacionar ese conjunto de preguntas con un tema; entonces, hacemos ese ejercicio, y ellos van leyendo su texto y revisamos. [1:85][403:407]

El contenido de la aseveración anterior vislumbra ciertos factores que influyen al momento de efectuar las revisiones textuales. En este caso, de acuerdo al número de estudiantes por curso el docente¹ toma decisiones como: realizar la actividad en forma colectiva, no individual; revisar un número muy limitado de textos, no todos; examinar el contenido por segmentos.

Como segundo elemento se encuentran las *Orientaciones para tareas de escritura*. En las entrevistas, se observó que la mayoría de los profesores ofrecen recomendaciones tanto orales como escritas:

¹ Por nuestra experiencia de más de 15 años como docentes universitarios, las secciones suelen tener entre 20 a 40 estudiantes.

Yo les entrego una hojita donde les digo lo que es un diario, con un concepto extraído de Zabalza, cómo elaborar un diario y les pongo “Preguntas que te pueden guiar para la elaboración de un diario”, con 4 o 5 preguntas para que ellos se guíen y les explico que no son para que ellos las contesten como si fuese un cuestionario, sino para que se guíen en el discurso. [2:32][81:86]

como no se asignaban de una semana para la otra sino con bastante anticipación, pues cada vez que nos veíamos en clases ellos seguían con algunas dudas que se iban aclarando. Por ejemplo, de tipo metodológico sobre todo, como la incorporación de citas al ensayo, realmente qué era un ensayo, cuántas páginas tenía que tener. [5:21][94:98]

Ambos testimonios reflejan el interés de los docentes para que los alumnos aprehendan la manera de elaborar los textos solicitados. En el primer comentario, la orientación pretende apoyar la escritura de un texto de carácter reflexivo, como lo es un diario, vinculado con sus experiencias durante las prácticas pedagógicas². Las preguntas formuladas por el profesor ayudarían a organizar mentalmente la información que los estudiantes tienen que escribir; no obstante, no abordan las particularidades del género, pareciera que se asume que de eso tiene que encargarse el alumno. En la segunda cita, [5: 21] [94:98] arriba, hay mayor presencia de recomendaciones hacia las condiciones de presentación (el número de páginas, incorporación de las citas) y otro aspecto vinculado con la planificación (el tiempo para elaborarlo). Por las orientaciones ofrecidas, se infiere que ciertos profesores las asumen como instrucciones para apoyar la configuración de acciones cognitivas de los estudiantes en la composición de sus textos.

El tercer elemento mostrado en la categoría mayor corresponde a los *Propósitos de las tareas de lectura y escritura*. Conectando este elemento con el anterior, indagamos en el para qué se solicitan estas actividades en el marco de las unidades curriculares de la carrera. En cuanto al para qué el profesor solicita escribir diarios, una de las respuestas fue:

² En este caso la profesora se refería a su experiencia con la asignatura Prácticas Profesional IV: Pasantía docente, ubicada en el VIII semestre de la carrera. En esta unidad curricular hay un mayor acercamiento entre el profesor de la asignatura con los estudiantes pasantes y los directivos/docentes de las escuelas en donde desarrollan las prácticas. Por ello, hace seguimiento de los pasantes en las instituciones y también realiza sesiones de trabajo en la universidad para reflexionar sobre los contenidos, actividades, entre otros aspectos.

Cuando ya han comenzado la Práctica Profesional entonces hacemos diarios, porque en principio yo también he ido intentando averiguar cómo hacer para que ellos de verdad escriban, para que no se copien uno a otro o que no corten y peguen. Entonces, yo les decía que un diario simplemente es lo que yo hago todos los días, escribir lo que pasa en el aula y luego hacer un comentario, reflexionar si el trabajo estuvo bien, es como examinarnos a nosotros mismos y las acciones que realizamos. [2:30][67:72].

Se aprecia que este docente está preocupado por fomentar que los estudiantes escriban sus propias ideas, que no transcriban textos de otros sino que redacten a partir de la revisión personal de la labor que efectúan durante sus prácticas docentes. En relación a la finalidad que persigue el profesor cuando requiere la escritura de ensayos, su respuesta fue general, nombró otros textos que pide en su cátedra, aludió que los alumnos de la carrera deberían saber escribir todos esos textos, pero no argumentó el porqué:

Bueno, yo les pido elaboración de ensayos, de informes, planificaciones, lógicamente porque el licenciado en Básica Integral va a desarrollar, va a diseñar proyectos de su escuela, en un aula, en la comunidad, entonces, tiene que tener herramientas para saber cómo se diseña un proyecto.

Otros testimonios en torno a los propósitos que tienen las tareas de lectura y escritura son estos:

Yo no puedo negar que el fin último es tener una calificación, que hay unas responsabilidades que uno asume; incluso por reglamento deberían tener la mayor cantidad de notas, en aras de que ellos deberían tener la mayor cantidad de oportunidades. [7:55][282:285]

Primero, para dar un contenido específico del cronograma de actividades que se plantea al comienzo del semestre. Segundo, para promocionar en ellos la capacidad de comprensión de la información que yo quiero que ellos aprendan y que ellos manejen como futuros egresados de la universidad. Con ese fin yo lo hago, que ellos se manejen y se documenten en esa información. [8:37][168:172]

Los comentarios anteriores muestran que se tienen tareas para evaluar porque se debe llevar un registro —cuantificado, la mayoría de las veces— de la actuación académica del alumno; y tareas para informar y aprender, puesto que cada unidad curricular esboza una serie de contenidos programáticos a desarrollar durante los semestres y, con ese fin, se planifica un conjunto de actividades propias de cada área.

La *Reescritura de textos* se manifiesta como el cuarto elemento de la categoría general. Se integra al proceso de aprendizaje escritural. La mitad de los profesores la consideran como parte de la elaboración de los trabajos escritos solicitados:

Muchas veces el producto no termina acabado, sino que hay que volver sobre éste para corregir y reflexionar sobre lo que se ha escrito. [3:4][16]

Por esto yo pienso que es una actitud que hay que aprenderla también, es una competencia que no tenemos, o sea, de cómo se elaboran los borradores, entender que cada vez que se escribe un texto tiene posibilidades de mejorarlo. [1:180][641]

También me envían los proyectos de aprendizaje a mi correo, yo se los reviso y se los reenvío con mis observaciones para que ellos lo reescriban; más que colocarles una nota, me interesa que aprendan a elaborar los proyectos y a aplicarlos. [8:49][197:200]

De los comentarios, se deriva que la reescritura lleva inserta la elaboración de borradores; es decir, algunos docentes revisan los primeros escritos elaborados antes de que entreguen la versión final de la tarea. Aun cuando al efectuar esta actividad los profesores fomentan en los alumnos la formación de ciertos criterios de corrección para mejorar la redacción de sus textos, no logramos precisar cuáles son los criterios que los primeros manejan.

La *Solicitud de trabajos manuscritos* es el quinto elemento que emerge. En él se distinguen los puntos de vista de dos profesores respecto a su interés para que los alumnos realicen los trabajos a mano:

porque yo les digo hagan esto: “Hay un trabajo; ¿cuántas páginas?, cuatro: primera página con esto, segunda página con esto, tercera página esto, cuarta esto; cada página debe llevar un resumen, una tabla, un dibujo y es a mano”. [4:31][127:131]

porque todos los trabajos se los pido escritos, no les pido en computadora. Les digo “no quiero trabajo en computadora, lo quiero escrito, no solamente la producción de ustedes sino el ejercicio caligráfico de cada uno de ustedes”. [9:44][22:224]

Algunos profesores estiman conveniente que el alumno tenga una adecuada caligrafía, pues arguyen que los estudiantes de la carrera deben poseer una “buena letra”, dado que van a dar clases en las escuelas y deben escribir dife-

rentes textos en soportes como el pizarrón, láminas de papel bond, cuadernos, por nombrar algunos, que serán vistos por la comunidad escolar y servirán de modelo a los niños.

Por otra parte, en algunos de los comentarios se evidencia la incomodidad de algunos estudiantes universitarios cuando los profesores, no solo los del área de lengua sino de otras disciplinas, les corrigen las faltas ortográficas en los escritos hechos en clase, tal como se observa en el siguiente comentario:

Ellos me dicen: “No profe, cómo es posible que hoy en día, en pleno siglo XXI, usted nos ponga a escribir permanentemente, y todas las semanas nos obliga a escribir y nos corrige una cantidad de errores ortográficos [...]”. [9:12][57:60]

Tal vez, estos textos manuscritos carecen de sentido para los alumnos porque no avistan su finalidad y piensan que es una práctica impropia del presente siglo, dominado por la escritura con apoyo tecnológico.

El último elemento de la presente categoría es *Cantidad de escrituras estudiantiles*. Los entrevistados declararon:

Me estoy dando cuenta de que ellos hacen muchas escrituras en Pasantías. [2:117][302:303]

Nosotros comenzamos, hacemos evaluaciones permanentes, todas las semanas hacemos evaluaciones escritas, todo es absolutamente escrito. [9:33][166:168]

En el primero, [2:117][302:303], el informante no se había percatado del número de trabajos escritos que solicita en su área hasta que empieza a relatar sus experiencias en el momento de la entrevista y se asombra de lo que descubre. El segundo comentario, [9:33][166-168], da cuenta de una tarea permanente de escritura con el propósito de evaluar conocimientos. De ambos se puede concluir que algunos docentes requieren producciones textuales sin percibir cuántas han pedido, las particularidades del género, el establecimiento de criterios de evaluación, el tiempo requerido para su elaboración, la revisión que necesitan, entre otras consideraciones. Lo anterior se enlaza con un comentario de un profesor en el que afirmaba carecer de tiempo para revisar los borradores preliminares de los trabajos que solicitaba a sus estudiantes, ya que estos semanalmente debían entregarle una tarea escrita:

No, no tengo oportunidad de revisar los borradores preliminares, porque semanalmente ellos están entregando un trabajo y, como se hace un debate, la evaluación o el trabajo del tema consiste en debatir sobre el tema y el trabajo lo entregan al final para complementar la nota. [3:35][137:139]

Se percibe que los estudiantes elaboran tantos trabajos escritos a la semana que al profesor solo le alcanza el tiempo para evaluar la versión final. Según se ha detallado, la mayoría de los profesores habló de efectuar revisiones parciales a los textos estudiantiles, aunque no precisaron suficientemente bajo qué pautas lo hacen; mientras que unos pocos indicaron realizarlo cuando reciben el producto final, debido a que cada semana están demandando una nueva tarea.

6. REFLEXIONES EN TORNO A LOS RESULTADOS

Para este artículo que versa sobre las tareas de escritura que son requeridas por algunos profesores en la universidad resultan de interés las investigaciones en torno a los propósitos generales y específicos con los que se suele leer y escribir en la universidad. Los generales se asocian a la construcción, reconstrucción y generación de los conocimientos; en otras palabras, se entienden la lectura y la escritura como herramientas para promover aprendizajes significativos. Es el caso de cuando se solicitan ensayos, trabajos de investigación. Los específicos se relacionan con las prácticas lectoras y escriturales propias de cada área o unidad curricular; es decir, se conciben como un medio para registrar información y soporte para el estudio de los alumnos, y de evaluación para los docentes. Por ejemplo, se lee para conocer la postura de un autor, para aprender fórmulas; se escribe para elaborar un informe, tomar apuntes en clase, presentar un examen, entre otros (cfr. Benvegnú, Galaburri, Pasquale y Dorrnanzoro, 2001; Vásquez, Jakob, Pelliza y Rosales, 2009).

Dentro de este marco de ideas, es importante recordar cuáles son los propósitos de las tareas de lectura y escritura según los señalamientos de algunos de los entrevistados: en primer lugar, las asumen como una forma de evaluar; en segundo plano, como una manera para que se informen y aprendan, puntos de vista que concuerdan con lo acotado en el párrafo anterior.

Siendo estos los objetivos, se puede revisar si—atendiendo a lo expresado por los profesores— las acciones que se llevan a cabo hacen posible alcanzar los

mismos. En cuanto a las orientaciones para las tareas de escritura³, en las citas se advierte el interés por ofrecer las indicaciones más adecuadas para los trabajos escritos que tienen que realizar los estudiantes. No obstante, en ocasiones se observa ausencia de información para la escritura de ciertos textos: se tiene el caso de que al solicitar la redacción de un ensayo, se omiten especificaciones sobre la disposición del contenido, el procedimiento para exponer el tema o argumentarlo, entre otros. Estas cuestiones son de sumo interés dado el alto nivel de procesamiento cognitivo que requiere un escrito de esta naturaleza. Además, los mismos profesores declararon que cada quien tiene una forma de concebir las estructuras de algunos textos.

Es necesario revisar cómo se están ofreciendo las orientaciones (orales y por escrito) para las tareas escritas, debido a que estas instrucciones generarán las estrategias de pensamiento y de acción que los estudiantes ejercitarán durante el proceso de redacción. Distintos estudios han demostrado que mientras mayor claridad posean ellos sobre las pautas a seguir, habrá mayor acuerdo entre las expectativas del evaluado y del evaluador de los textos escritos. Así queda evidenciado en la investigación de Flower (1990), para quien las diferentes maneras como los estudiantes representan una tarea de lectura y escritura los conduce a objetivos y estrategias marcadamente distintos, a trazar diferentes planes de organización cognitiva, y sostiene que cualquier tarea de escritura es una negociación entre las expectativas del profesor y la representación que el estudiante hace de la tarea.

Más recientemente, la investigación de Vásquez (2015) sobre las consignas de escritura dadas para la elaboración de un informe presenta, entre otros resultados, las coincidencias y discrepancias observadas entre las expectativas de los

³ Camps y Ribas (1998) denominan estas orientaciones como ‘pautas de evaluación’, y las describen como instrumentos que “bajo la forma de un documento escrito, tienen por objeto guiar la planificación y, sobre todo, la revisión del texto a partir de la explicitación de los criterios de evaluación” (p. 3). De modo que la función de estas pautas para los alumnos es inducir la explicitación y toma de conciencia sobre su actividad escritural. En países como Argentina, por ejemplo, estas orientaciones se conocen como ‘consignas’ de trabajo, de la tarea. Riestra (2002) explica que las consignas son textos orales y escritos que median en la realización de las tareas de leer y de escribir; es el texto que ayuda a organizar, regular, ordenar las acciones mentales en los aprendices. En los últimos años, estas pautas o consignas han sido objeto de estudio, debido a su influencia en las producciones textuales de los alumnos.

profesores respecto a las características y exigencias de la tarea y cómo la representan los estudiantes. Entre las primeras, se obtuvo el requerimiento de la consigna de demostrar conocimientos adquiridos como propósito, de evaluación como sentido de la tarea (en especial, antes de la ejecución) y las dificultades para elaborar el informe (sobre todo, después de realizarlo); los desacuerdos se dieron en cuanto a los temas a desarrollar, el tipo de texto a escribir, entre otros.

Estas ideas conciertan con lo expuesto por Mazza (2013), quien afirma que la tarea es “un efecto de sentido que surge del encuentro de actores” (p. 22), en donde el significado se construye en el espacio de intermediación de modo que la tarea cambia, se transforma y desarrolla en maneras que no se puede prever. Además, la tarea “revela un modo idiosincrásico, en los protagonistas, de enfrentar y asumir la complejidad inherente a la situación de enseñanza” (p. 23), la forma que va adoptando la tarea y su dinámica de transformación visibiliza los estilos o maneras de los protagonistas de asumir dicha complejidad. De manera que para afrontar estas situaciones, características del desarrollo de los procesos de lectura y escritura en la universidad, es necesario la formación de los docentes, el trabajo colaborativo, la reflexión permanente, entre otra serie de factores, que fomenten unas prácticas académicas con más sentido y pertinencia social.

Hemos visto, entonces, que las tareas constituyen un conjunto de textos escritos por medio de los cuales usualmente se evalúa al estudiante. Los docentes las revisan para comprobar si cumplen con los requisitos que establecieron, en cuanto a organización, contenido, incluso hasta el estilo. Sin embargo, en nuestra indagación se advirtió que no todos los profesores indicaron con claridad qué es lo que examinan y qué solicitan reescribir. En el elemento *Revisión de tareas de escritura* se expuso que los profesores casi siempre se focalizan en los errores que cometen los alumnos en sus textos, rara vez comentan los aspectos positivos. Es necesario que se consideren los aciertos y las potencialidades reflejados en el escrito. Al respecto, Cassany (2000) y Mostacero (2010) apoyan la necesidad de alentar a los estudiantes de forma constructiva cuando se revisan sus producciones escritas, ya que el factor motivacional reviste gran importancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, este proceso de revisión debe acompañarse de comentarios, notas en las que se proponga al estudiante algunas opciones sobre cómo puede solucionar los problemas de su escrito. Por esta razón, se hace necesario que

el docente encargue menos tareas escritas para que pueda dedicar más tiempo a la revisión detallada de las mismas, y planifique dinámicas de corrección entre pares con apoyo de pautas de evaluación. Pero, para que esto sea posible, es necesario que se generen políticas de formación del profesorado en alfabetización académica, de manera que se tengan espacios para la revisión y reflexión de la labor docente, para que, entre otros aspectos, pueda evaluar las tareas de escritura siguiendo los enfoques por proceso y por género.

En el ámbito universitario, los textos requeridos en las diferentes unidades curriculares, sean académicos o profesionales, poseen un conjunto de características que tienen que ser manejadas por los alumnos, las cuales se espera que ellos vayan perfeccionando a lo largo del proceso de redacción. Pero esto será posible si los profesores abren espacios para la *Reescritura de los textos*. De esta manera, los estudiantes tendrán la posibilidad de acrecentar su rol como productores de textos al poner en práctica las recomendaciones de los docentes. Al efectuar esta actividad, se fomenta la construcción de estrategias cognitivas (leer para identificar y resolver problemas relacionados con el tipo de texto, el tema, la intención, el público al que se dirige el escrito, entre otras) y metacognitivas (revisión, verificación y/o corrección de la producción escrita) que se reflejarán en su proceso de redacción (cfr. Álvarez y Ramírez, 2006; Caldera y Bermúdez, 2007; Grupo Didactext, 2015).

En relación a los medios utilizados o exigidos para la elaboración de los trabajos escritos, coexiste la *Solicitud de trabajos manuscritos* con el uso de procesadores de texto. Algunos profesores expresaron que escribir a mano supone mayor capacidad cognitiva que si se redacta en la computadora, señalando que esta les hace todo a los alumnos, mientras que cuando escriben con lápiz y papel tienen que pensar más. Esta aseveración no es admisible. Hasta la actualidad, quien redacta es el usuario, no la computadora.

Como se ha especificado en otras partes de esta investigación, al momento de redactar se ponen en marcha operaciones cognitivas, tales como organización y elaboración de la información, tener en mente los posibles lectores, trazar los propósitos, revisar la coherencia y cohesión textual, atender las convenciones gramaticales, por mencionar algunas. El procesador de textos puede ayudar en la revisión de estos últimos elementos, es decir, avisa (a través de subrayados en líneas rojas o verdes) si el escrito presenta errores ortográficos, discordancias entre un sustantivo y adjetivo, un sustantivo y un verbo, entre otros; pero no es el que produce las ideas que se plasman en el texto.

Esas concepciones por parte de ciertos docentes pueden revelar desconocimiento de los usos, potencialidades y hasta limitaciones de las tecnologías. Ciertamente, las TIC por sí solas no van a mejorar la calidad textual. La intervención oportuna de los profesores y las relaciones que ellos establezcan con las tecnologías en sus aulas de clase (virtuales o presenciales) son las que pueden cooperar en la transformación educativa (cfr. Coll, Mauri y Onrubia, 2008; Monereo, 2004; Pine y Soto, 2010). Además, no hay que perder de vista que las competencias en el uso de las tecnologías no son estables, por el contrario, cambian a medida que evolucionan las TIC y surgen nuevas necesidades sociales. En consecuencia, no se puede estar a la zaga de los cambios tecnológicos que afectan los procesos educativos en todos sus niveles.

Ahora bien, otro argumento que esgrimen algunos docentes para solicitar trabajos manuscritos está asociado a la caligrafía comprensible que debe tener un docente. En tal sentido, conviene recordar que la caligrafía es una destreza psicomotriz (equivalente al tecleo según Cassany, 2004) y uno de los aspectos gráficos de los textos (Morales Ardaya, 2004). Más que la estética de la letra (lo que coloquialmente se conoce como una “letra bonita”), interesa la legibilidad, que se entienda el mensaje; no obstante, para comprender el contenido que se desea comunicar, hay que considerar más condiciones que los elementos caligráficos.

Lo expuesto a lo largo de este artículo revela algunos de los ángulos surgidos respecto a las tareas de escritura, cuyos resultados demuestran que estas no pueden verse como simples actividades que el alumno debe realizar. Enfatizamos en la necesidad de que, para alcanzar cambios en este ámbito, las universidades tienen que responsabilizarse de la formación y evaluación institucional de sus docentes, para que ellos puedan adentrarse en el conocimiento de la escritura como proceso y ofrezcan un acompañamiento adecuado desde el momento en que esbozan qué tarea van a solicitar. En efecto, los profesores requieren saber cómo orientar la producción escrita en sus áreas, el sentido que deberían tener las tareas o cualquier producción escrita que propongan dentro de sus disciplinas, cuáles elementos deben considerar. Al respecto, es oportuno citar a Mostacero (2010), quien ofrece una propuesta didáctica que busca superar los problemas de escritura vistos como dificultades propias al redactar cualquier tipo de texto, y no como una focalización en errores ortográficos y gramaticales. Este autor afirma que mientras los alumnos van avanzando en los distintos niveles de escolaridad deberían incrementar su práctica lectora y,

de esta forma, puedan entrar en la “cultura de la escritura, a las modalidades discursivas, al problema de los géneros y sus variedades dejando para un plano secundario el trabajo con la ortografía y con la acentuación” (p. 22).

Sustentándose en la visión dialógica del discurso y de la escritura como proceso y metacognición, Mostacero (2010) presenta una pirámide con inversión de tareas cognitivas en la que “la didáctica debe iniciarse con el reconocimiento de las modalidades enunciativas y textuales, debe discutir cuestiones de tipología y de escritura especializada, para asegurar el dominio de la coherencia pragmática y discursiva” (p. 11). De esta manera, y en consonancia con los principios de la AA, las estrategias y actividades de intervención pedagógica que se diseñen contribuirán a enfatizar la concepción de la escritura como proceso cognitivo y social, y no como un mero producto, así los estudiantes también darán mayor sentido –y pertinencia para su formación– a las tareas escritas que se planteen en las asignaturas.

Beke (2012) exponía la necesidad de que el discurso académico se convirtiera “en un proyecto inter e intradisciplinario dirigido a construir el cómo de la escritura a partir de los textos académicos producidos en nuestra actividad académica” (p. 16). Siguiendo a esta autora, recomendamos iniciar, al interior de las áreas académicas que conforman la carrera, la revisión de los tipos de géneros académicos y profesionales que convendría proponer a los estudiantes de formación docente, el sentido de las tareas escritas que se soliciten y las estrategias de revisión de los textos, para lo cual se requerirá de un comprometido trabajo interdisciplinario indispensable para aplicar la AA.

REFERENCIAS

- Álvarez, T. y Ramírez, R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica* (Lengua y Literatura), 18, 29-60.
- Álvarez, M.; Villardón, L. y Yániz, C. (2008). Tareas de escritura en el ámbito universitario e implicaciones para el aprendizaje. *Textos* (versión digital), 49, 77-88.
- Bajtin, M. (1990). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal*. 4ª edic. (pp. 248-293). México: Siglo XXI.

- Beke, R. (2012). Quiero escribir algo pero no sé cómo. *Akados*, 14(1 y 2), 7-20. Recuperado de http://190.169.94.12/ojs/index.php/rev_ak/article/view/12184
- Benvegnú, M.; Galaburri, M.; Pasquale, R. y Dorronzoro, M. (2001). ¿Por qué ocuparse de la lectura y de la escritura en la universidad? *Actas de las Jornadas de Intercambio de Experiencias sobre la Lectura y la Escritura como Prácticas Académicas Universitarias*. Luján, Buenos Aires: Universidad Nacional de Luján–Departamento de Educación–División de Pedagogía y Capacitación Docente. Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/155-por-ocuparse-de-la-lectura-y-de-la-escriturapdf-OJCpi-articulo.pdf>
- Bigi, E. (2014). *La producción textual escrita de los géneros académicos y profesionales en los estudiantes universitarios del campo de la Educación* (Tesis doctoral). Caracas: Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada.
- Bigi, E.; García, M. y Chacón, E. (2013). ¿Cuáles textos académicos leen los estudiantes universitarios en Educación? *Legenda*, 17(17), 127-145. Recuperado de: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/4644>
- Bigi, E.; García, M. y Chacón, E. (2014). Acercamiento al perfil del estudiante universitario según las concepciones docentes. *Acción Pedagógica*, 23, 30-37. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/40897/1/dossier03.pdf>
- Bigi, E.; García, M. y Chacón, E. (2017). Estrategias de enseñanza: análisis relacionado con la producción escrita en la universidad. *Educa@ción en Contexto*, 3 (6), 14-45. Recuperado de: http://revistaeducacionencontexto.blogspot.com/p/publicacion-actual_22.html
- Bruno, E. y Beke, R. (2004). La escritura: desarrollo de un proceso. *Lectura y Vida*, 25. Recuperado de <http://saber.ucv.ve/bitstream/123456789/3742/1/Art%C3%ADculo%20Lectura%20y%20Vida.pdf>
- Caldera, R. y Bermúdez, A. (2007). Alfabetización académica: comprensión y producción de textos. *Educere*, 11(37), 247-255.
- Camps, A. y Ribas, T. (1998). Regulación del proceso de redacción y del proceso de aprendizaje: función de las pautas como instrumentos de evaluación formativa. En *La tarea de evaluar*. Col. Textos, 16, Barcelona: Graó. Recuperado de <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/expresioescrita/regulaciondelprocesoderedaccionyaprendizaje.pdf>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>
- Cassany, D. (2000). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. 9ª edic. Barcelona: Graó.

- Cassany, D. (2004). *La cocina de la escritura*. 11ª reimpresión. Barcelona: Anagrama
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. (Trad. E. Zimmerman) Colección Contus. Medellín: Editorial Universidad de Antioquía. (Original en inglés, 1996).
- Coll, C.; Mauri, M. y Onrubia, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación socio-cultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(1), 1-18. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/contenido/vol10no1/contenido-coll2.pdf>
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. London: Sage Publications.
- Feixas, M. (2010). Enfoques y concepciones docentes en la universidad. *Relieve*, 16(1), 1-27. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2_2.pdf
- Flick, U. (2004). *Introducción a la metodología cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flower, L. (1987). The Role of Task Representation in Reading-to-Write. En: *National Center for the Study of Writing and Literacy Technical. Report June 1987*. Recuperado de https://www.nwp.org/cs/public/download/nwp_file/148/TR06.pdf?x-r=pcfile_d
- Grupo Didactext (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 219-254. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/50871/47207>
- Izarra, D. (2008). Formación docente y teorías implícitas. Ponencia presentada en el V Encuentro Internacional “Las transformaciones de la profesión docente frente a los actuales desafíos”. Kipus, Red Docentes de América Latina y el Caribe. Recuperado de <http://www.redkipusperu.org/files/102.pdf>
- Klein, I. (2007). (coord.) *El taller del escritor universitario*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Latorre, A.; del Rincón, D.; y Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Lobo, S. y Morales, O. (2007). Concepciones sobre enseñanza de la lectura de estudiantes de educación mención lenguas modernas. *Acción Pedagógica*, 16(1), 98-108. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17306/2/articulo9.pdf>
- Martins, I. (2013). *La formación profesoral en alfabetización académica en la Universidad Simón Bolívar: un estudio de las transformaciones en los sistemas de creencias, representaciones y saberes de unos profesores sobre escritura académica* (Tesis doctoral). Doctorado en Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Barcelona (España). Recuperado de www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/132579/IMMV_TESIS.pdf?...1
- Mazza, D. (2013). *La tarea en la universidad. Cuatro estudios clínicos*. Eudeba: Buenos Aires.

- Monereo, C. (2004). La construcción virtual de la mente: implicaciones psicoeducativas. *Interactive Educational Multimedia*, 9. Recuperado de [http://www.ub.edu/multimedia/iem/down/c9/Construction_of_the_mind_\(SPA\).pdf](http://www.ub.edu/multimedia/iem/down/c9/Construction_of_the_mind_(SPA).pdf)
- Morales Ardaya, F. (2004). Evaluar la escritura, sí... Pero ¿qué y cómo evaluar? *Acción Pedagógica*, 13(1), 38-48. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17141/2/articulo4.pdf>
- Moreno, M. y Azcárate, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. *Enseñanza de las Ciencias*, 21(2), 265-280.
- Mostacero, R. (2010). La inversión de la pirámide cognitiva y la didáctica de la escritura. *Arjé*, 4 (7), 11-38. Recuperado de <http://www.arje.bc.uc.edu.ve/arj07/art01.pdf>
- Natale, L. y Stagnaro, D. (2012). Desarrollo de habilidades de lectura y escritura en la trayectoria académica del ingeniero: la experiencia de un programa desafiante e innovador. *Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería*, 2(3), 45-52. Recuperado de <http://www.ungs.edu.ar/prodeac/wp-content/uploads/2011/08/Natale-Stagnaro-2012.pdf>
- Navarro, F. (2014). Géneros discursivos e ingreso a las culturas disciplinares. Aporte para una didáctica de la lectura y la escritura en educación superior. En: *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Colección Sol de Noche. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Recuperado de https://discurso.files.wordpress.com/2014/08/navarro_2014_manual-de-escritura-para-carreras-de-humanidades.pdf
- Pine, M. y Soto, J. (2010). Identificación del dominio de competencias digitales en el alumnado del Grado de Magisterio. TESI, 11 (3), 336-362. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3610178>
- Pozo, J. A. (2009). Adquirir una concepción compleja del conocimiento: Creencias epistemológicas y concepciones del aprendizaje. En Pozo, J. A. y Pérez Echeverría, M. (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias* (pp. 70-85). Madrid: Morata.
- Riestra, D. (2002). Lectura y escritura en la universidad: las consignas de tareas en la planificación de la reenseñanza de la lengua. Recuperado de <http://userpage.fu-berlin.de/vazquez/vazquez/DORA%20RIESTRA.pdf>
- Serrano, S.; Duque, Y. y Madrid, A. (2012). Prácticas de escritura académica en la universidad: ¿reproducir o transformar? *Educere*, 16(53), 93-108.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. (Trad. E. Zimmerman) Colección Contus. Medellín: Universidad de Antioquía. (Original en inglés, 1998).

- Vásquez-Aprá, A. (2015). *Consignas de escritura, estrategias de lectura y escritura y calidad de los textos elaborados por estudiantes universitarios* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Departamento de Psicología Evolutiva y Educación, Barcelona. Recuperado de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/98741/1/AVA_TESIS.pdf
- Vásquez, A.; Jakob, I.; Pelliza, L. y Rosales, P. (2009). Enseñar y aprender en la universidad: saberes, concepciones y prácticas en contextos académicos. *Innovación Educativa*, 19-35. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1794/179414968004.pdf>
- Vogliotti, A. y Macchiarola, V. (2003). Teorías implícitas, innovación educativa y formación profesional de docentes. Ponencia presentada en el Congreso Latinoamericano de Educación Superior. Universidad Nacional de San Luis, 18 al 20 de septiembre. Recuperado de http://conedsup.unsl.edu.ar/Download_trabajos/Trabajos/Eje_6_Procesos_Formac_Grado_PostG_Distancia/Vogliotti%20y%20Otros.PDF