



ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

Leer y escribir en una carrera técnica universitaria**Read and Write in a University Technical Career**

Rosmar Guerrero Trejo* Glendy Suárez Bautista** Antonio Bravo***

Resumen

En este artículo se describen las prácticas de lectura y escritura que se desarrollan en una carrera técnica universitaria desde la voz de los docentes. El sustento teórico lo constituyen el concepto de *alfabetización académica* y las premisas del movimiento pedagógico anglosajón *Writing across the Curriculum*. Metodológicamente, este estudio se enmarca en el enfoque cualitativo y se define como una investigación exploratoria y descriptiva, como instrumento de recolección de datos nos valimos de la entrevista en profundidad realizada a siete docentes especialistas. Como resultados se obtuvo que, a pesar de la insistencia de los profesores en cuanto a la naturaleza técnica de la carrera, la lectura y escritura son prácticas protagonistas e indispensables en la enseñanza; sin embargo, se desconoce el potencial epistémico y social de estos procesos, lo que trae como consecuencia que no se acompañe e integre al estudiante a la participación activa de la comunidad disciplinar.

Palabras clave: alfabetización académica, docentes, prácticas de lectura y escritura, universidad.

Abstract

In this paper, we aim to describe the reading and writing practices that a university technical career developed them. As theoretical bases, we are based on the concept of Academic Literacy and on the premises of the Anglo-Saxon pedagogical movement *Writing across the Curriculum*. Methodologically, this study is framed within the qualitative approach and is defined as an exploratory and descriptive research, as an instrument of data collection we use the in-depth interview conducted to seven specialist teachers. As a result, we obtained that, despite the teachers' insistence on the technical nature of the career, reading and writing are protagonists and indispensable practices in teaching and learning; however, the epistemic and social potential of these processes is unknown, which results in the student not being accompanied and integrated into the active participation of the disciplinary community.

Keywords: Academic Literacy, teachers, reading and writing practices, university.

* Profesora de la Facultad de Ciencias Forestales y Ambientales, Universidad de los Andes, Venezuela (ULA). Licenciada en Letras, magíster scientiae en Educación, mención Lectura y Escritura, ULA. Investigadora acreditada por el Programa Estímulo al Investigador, ULA (PEI, 2009 y 2015) y Programa Estímulo a la Investigación e Innovación, Ministerio del Poder Popular para Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología (PEII, 2015). Correo electrónico: rosmarguerrero@gmail.com

** Profesora adscrita al Departamento de Ingeniería Electrónica en el Núcleo de Instrumentación y Control, Universidad Nacional Experimental del Táchira, Venezuela (UNET). Imparte clases en la carrera Técnico Superior Universitario en Electromedicina, en las asignaturas Bioinstrumentación I y Bioinstrumentación II. Ingeniero Electrónico, UNET. Integrante del Grupo de Investigación de Bioingeniería, UNET. Correo electrónico: glendagmara@gmail.com

*** Profesor Titular, adscrito al Decanato de Investigación de la Universidad Nacional Experimental del Táchira, Venezuela. Ingeniero Electricista y magíster Scientiarum en Matemática Aplicada a la Ingeniería, Universidad de los Andes, Venezuela. PhD. en Ingeniería, Universidad Simón Bolívar, Venezuela. Posdoctorado en la Universidad de Rennes, Francia. Correo electrónico: antonio.j.bravo@gmail.com

Cómo citar este artículo: Guerrero Trejo R., Suarez Bautista G., Bravo A. (2017). Leer y escribir en una carrera técnica universitaria. *Enunciación*, 22(2), 202-216. DOI: <http://doi.org/10.14483/22486798.12336>

Artículo recibido: 27 de julio de 2017; aprobado: 21 de noviembre de 2017.

Introducción

Es una constante escuchar de los docentes que los estudiantes universitarios poseen muy pocas competencias para comprender y construir, de manera crítica y reflexiva, el discurso académico que allí se produce (Carlino, 2005; Duque, 2010; Morales, Tona y Tonos, 2007; Salazar, 2007; Serrano, 2010; Zambrano, 2009). Es necesario entender que la entrada a la universidad implica un cambio de postura, de actitud y de pensamiento ante los textos que circulan en cada disciplina, y nuestros estudiantes no ingresan preparados para ello. Muchos docentes suponen que sus alumnos ya conocen todos los géneros que ellos como expertos leen y escriben, partiendo de la creencia de que los procesos de lectura y escritura son habilidades básicas aprendidas en un momento específico de la educación (Cassany y Morales, 2009; Carter, Ferzli y Wiebe, 2007; Mostacero, 2011, Zambrano, 2011; Russell, 2013).

De esta manera, los profesores universitarios desconocen que la enseñanza del discurso debe desarrollarse en un contexto real y significativo (cf. Carlino, 2013, 2014). En virtud de esto, el discurso académico se desarrolla de manera tácita por los docentes (Jacobs, 2007), ya que:

En ocasiones, se trata de un aprendizaje oculto del cual ni los docentes ni los estudiantes toman conciencia, especialmente de las especificidades de los escritos, pues más allá de las novedades más evidentes (terminología, lenguajes simbólicos propios u otras convenciones) no se produce un verdadero acercamiento a lo que representan la comprensión y el procesamiento de los textos escritos. (Cárdenas, 2013, p. 140)

Es importante reconocer que el medio más poderoso y estable para interactuar en la comunidad académica universitaria es el discurso escrito; gran parte de la formación y aprendizaje en la educación superior se realiza a partir de y por medio de textos escritos. De esta manera, “leer y escribir aparecen ahora como instrumentos que no solo

posibilitan el acceso a la información, sino que también pueden desempeñar un papel clave en el aprendizaje autónomo” (Villalón, 2010, p. 61).

La lectura y la escritura permanentes en cada área de conocimiento son prácticas determinantes y esenciales en el aprendizaje, y desde los estudios de la alfabetización académica se tiene la convicción de que en la enseñanza y aprendizaje universitarios estos procesos deben hacerse a través del currículum o en las disciplinas; pues “el aprendizaje de los contenidos curriculares no se disocia del aprendizaje de la escritura, y pueden explotarse las potencialidades cognitivas de la exposición escrita” (Alvarado y Silvestri, 2003, p. 14).

De esta manera, Carlino (2013) señala que la enseñanza de la escritura debe hacerse de manera contextualizada y situada, es decir, en cada asignatura, y esto concierne a todos los docentes, no solo a los especialistas en lengua, pues aunque estos dominan su área de estudio, no dominan ni manejan el discurso disciplinar de cada área específica. Asimismo, esta autora señala que alfabetizar académicamente apunta a dos objetivos: enseñar a participar en los géneros propios de cada disciplina y enseñar prácticas de escritura para aprender de ellas.

En ese sentido, las premisas del movimiento pedagógico anglosajón *Writing across the Curriculum* señalan que la escritura es concebida como un medio para pensar y aprender, y además para fortalecer el pensamiento crítico (Craig, 2013) y para resolver problemas (McLeon y Miraglia, 2001, p. 4). Asimismo, se desarrolla un enfoque de carácter comunicativo y retórico (McLeod, 2000), que implica aprender a escribir para comunicarse en la comunidad discursiva. Esto hace referencia a la práctica de la escritura como un proceso social, basado en las teorías de la construcción social del conocimiento y el aprendizaje colaborativo (McLeod y Miraglia, 2001).

Se demuestra la trascendencia de leer y escribir en cada disciplina, pues no solo los estudiantes aprenderán realmente los contenidos de la asignatura, sino que también se perfilarán como lectores

y escritores competentes de los textos que circulan en cada disciplina y que resultan muy distintos a los que conocieron en el bachillerato, e, incluso, se diferencian entre sí dentro de la misma área de conocimiento.

En virtud de esto, en la entrada a la nueva cultura y durante toda la actuación en ella, los estudiantes “requieren ser acompañados en su proceso de escritura por un usuario competente, como lo es o debería ser un profesor universitario” (García, 2009, p. 2). En efecto, el aprendizaje disciplinar “involucra adquirir su sistema de conceptos y métodos, junto con usos específicos del lenguaje. Estos usos, de naturaleza práctica y situada, solo pueden aprenderse en el contexto dentro del cual ocurren y a través de la ayuda de quienes tienen experiencia en ellos” (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013, p. 108).

Tomando en cuenta lo anterior, se reconoce por una parte la función epistémica de la lectura y la escritura (Miras, 2000; Olson, 1998; Scardamalia y Bereiter, 1992; Serrano, 2014; Wells, 1990). Ambos procesos, como lo señala Mostacero (2013, p. 25) al referirse a la escritura, “no solo permite asimilar información, aprender el saber de una disciplina, sino sobre todo, aprender a aprender, ejercitar la postura crítica y transformar el conocimiento de partida”.

Por otra parte, se evidencia la función comunicativa y social de la lectura y escritura, que se desarrolla a partir y a través del conocimiento, manejo, comprensión y producción de los géneros discursivos que circulan en una comunidad disciplinar específica. En tal sentido, un género es la materialización consecuenta y reiterada del discurso, una suerte de acciones tipificadas consecuencia de situaciones recurrentes de uso (Russell, 2013). De tal manera:

En pocas palabras, un género es el uso continuo, en determinados momentos, de ciertas herramientas materiales (marcas, en el caso de los géneros escritos), que la gente reconoce por haberse trabajado una vez y deba trabajarse de nuevo;

una tipificada respuesta a ciertas condiciones, mediada por instrumentos, reconocida por los participantes al ser recurrente. Esta perspectiva de género presupone la pragmática, el discurso en su contexto. (Russel, 2013, p. 165)

Tomando en cuenta lo que hemos señalado sobre la lectura y la escritura en la universidad, en este artículo nos proponemos describir cómo perciben los docentes las prácticas de lectura y escritura que se desarrollan en una carrera técnica universitaria como parte del proceso de enseñanza realizado entre ellos y los estudiantes. En Venezuela, las investigaciones orientadas específicamente a la formación académica de técnicos superiores universitarios han sido escasas. Seguimos el trabajo realizado por Duque (2010), y Duque y Serrano (2012) en los se indagaban las prácticas de escritura de una carrera técnica universitaria; como resultado, las autoras dan cuenta de la desacertada percepción de algunos docentes especialistas y estudiantes, en cuanto a la importancia de la escritura, como herramienta esencial para construir conocimiento, y para comunicarse en una comunidad discursiva específica.

Metodología

El presente estudio se enmarca en el enfoque cualitativo y se define como una investigación exploratoria y descriptiva (Hurtado, 2010). Para la recolección de los datos se utilizó como instrumento la *entrevista en profundidad*, validada por dos expertos en el área de enseñanza de la lengua y lingüística. Las entrevistas fueron registradas en audio y transcritas para los fines del análisis. En este estudio participaron siete docentes encargados de asignaturas de las áreas especialistas de la carrera Técnico Superior en Electromedicina, de la Universidad Nacional Experimental del Táchira, Venezuela. Cada docente es identificado con un código formado por la letra “D” (docente) y el número del 1 al 7, que corresponde al orden en que fueron entrevistados.

Para realizar el análisis de los datos nos valimos del discurso (opiniones, declaraciones, reflexiones, etc.) de los docentes. Hicimos una lectura profunda de cada instrumento con el fin de categorizar los datos (cf. Martínez, 2015); es decir, resumir, sistematizar, darle significado e interpretar la información recogida allí; tomando en cuenta nuestro marco teórico y el objetivo de esta investigación, concebimos cuatro categorías de análisis:

1. La lectura y escritura en la carrera TSU en Electromedicina.
2. Valoración de la lectura y la escritura: cómo leen y escriben los estudiantes. Responsabilidad en la enseñanza de la lectura y escritura académica de los estudiantes.
3. Intervención de los docentes en los procesos de lectura y escritura académica de los estudiantes.
4. Las asignaturas de enseñanza de la lengua y la carrera TSU en Electromedicina.

Análisis y discusión de resultados

La lectura y escritura en la carrera TSU en Electromedicina

Los siete docentes entrevistados remarcan la naturaleza técnica de la carrera TSU en Electromedicina. Todos insisten en que el conocimiento definitivo se dirige al mantenimiento y reparación de equipos médicos; por tanto, su objetivo principal es conocer su funcionamiento, mas no su diseño que sería competencia de un ingeniero:

D3: Lo que a ellos les interesa, cómo es el funcionamiento, cuál es la filosofía de operación de cada uno de los equipos con los que entrenamos, este... cómo funciona. Entonces el caso de los equipos de rayos X, la fuente cómo funciona sin caer en todos los términos que en una ingeniería... es la fundamentación matemática.

D7: Es un profesional que sea capaz de mantener, hacer correcciones, mantenimiento correctivo de los equipos médicos de salud, no crearlos.

Tomando en cuenta esta percepción sobre la formación técnica de los estudiantes de esta carrera, los docentes manifiestan que el aprendizaje de la lectura y escritura durante el desarrollo de la carrera se ve obstaculizado por su esencia práctica. De esta manera, en principio conciben que estos procesos se desarrollarían al margen del saber técnico disciplinar, en asignaturas destinadas solo para su desarrollo:

D1: Lo que pasa es que la malla curricular no deja, porque ellos como técnicos ameritan mucho del conocimiento técnico y son materias que uno siente que no son muy para ellos necesarias, pero a la hora de que ellos hagan informe y a la hora de que ellos escriban algo o vayan a exponer si es muy importante, siento que es muy importante también.

D3: [...] y realmente somos una universidad técnica entonces nuestro fuerte no es la parte en letras y poco hacemos por eso, porque la misma dinámica de la universidad nos va llevando.

Sin embargo, manifiestan que la lectura y escritura son importantes en la formación del estudiante universitario. Este primer acercamiento a la percepción que tienen los docentes sobre los procesos de lectura y escritura en la carrera TSU en Electromedicina nos lleva a indagar qué uso particular le dan en cada una de las asignaturas.

Lectura y escritura en el desarrollo de cada asignatura

Si bien la lectura y la escritura son procesos independientes, están íntimamente ligados a la enseñanza y aprendizaje del discurso académico, pues es evidente que “para formar escritores competentes se requiere fundamentalmente, formar lectores eficientes, analíticos y críticos” (Peña, 2014, p. 238). En esta categoría quisimos, en primera instancia, conocer qué se lee y qué se escribe en las distintas asignaturas de la especialidad de la carrera TSU en Electromedicina, y, a partir de esto, indagar los propósitos, las exigencias y expectativas

que tienen los docentes al solicitar determinados textos.

Textos que los docentes solicitan leer y escribir

El texto para la lectura que más solicitan los docentes son los manuales, hojas de especificaciones o ficha técnica de los fabricantes (*datasheet*). Seguidamente, libros o capítulos de libros, y, asimismo, guías hechas por los docentes partir de la selección de contenido extraído de libros del área. Por último, solo un docente solicita la lectura de trabajos de grado. En cuanto a los textos que más solicitan que los estudiantes escriban se encuentran: el informe de laboratorio, texto en el que se resuelve un problema y se analiza, está estructurado por una introducción, objetivos, el problema (como las simulaciones), y por último, un análisis

o explicación de los resultados; y el examen parcial, generalmente compuesto por una parte teórica (casi siempre de selección múltiple y una parte práctica).

Con menos frecuencia, se piden el prelaboratorio, en el que D2 exige los “cálculos teóricos de los circuitos que vayan hacer en laboratorio” con el fin de “reforzar algunos conceptos”; un trabajo final, que según D4, se aproxima al informe de laboratorio, pero sin las partes formales como introducción y marco teórico, etc., está compuesto solo por el ejercicio práctico y su conclusión.; el *quiz* que es una prueba corta que D3 realiza antes del laboratorio; el estudio de caso, en el que se desarrolla un problema específico, un algoritmo, y el trabajo grupal se realiza para investigar sobre temas de contemplados en el área de biofísica como presión atmosférica, fluidos, los fenómenos atmosféricos, conversión, etc.

Tabla 1. Textos que los docentes solicitan leer y escribir a los estudiantes de la carrera TSU en Electromedicina

Docente	Textos que solicita leer	Textos que solicita escribir
D1	-Manuales de fabricantes de los equipos (<i>datasheet</i>).	-Informes de laboratorio. - Parcial.
D2	-Capítulos de libros. -Guías.	-Prelaboratorio. -Informe de laboratorio.
D3	-Hojas de especificaciones y de información técnica del equipo (<i>datasheet</i>). -Guías. -Partes de libro.	- <i>Quiz</i> . -Parcial.
D4	-Manuales del fabricante de los equipos médicos (<i>datasheet</i>).	-Parcial. -Trabajo final.
D5	-Trabajos de grado o tesis de la carrera Ingeniería Electrónica (UNET). -Informes de pasantías de la carrera TSU en Electromedicina (UNET). -Hojas de explicación de los fabricantes (<i>datasheet</i>).	-Estudio de caso. -Informe de laboratorio.
D6	-Guías.	-Parcial. - Informe de laboratorio.
D7	-Libros.	-Parcial. -Trabajos grupales.

Fuente: elaboración propia.

Según las declaraciones de los docentes, en el desarrollo de cada asignatura se requiere la lectura de los textos para lograr los objetivos de aprendizaje de cada área. La demanda es que los estudiantes accedan a las fuentes teóricas para comprender y crear el conocimiento que les permitirá paralelamente desarrollar la destreza física que exige su disciplina. De esta manera, en general, se solicita en principio leer los textos sugeridos o exigidos con el fin de conocer y ampliar el lenguaje técnico, de trasponer ese conocimiento al desarrollo de los ejercicios matemáticos, simulaciones, desarrollo de circuitos, etc., y de realizar las conclusiones que se derivan de estos. Esta práctica bien realizada, apuntan los docentes, llevará al futuro técnico a conocer el funcionamiento, mantenimiento y reparación de los equipos médicos.

D2: La lectura, para tener mayor comprensión ¿sí?... y mayor análisis de cualquier problema [...]. Sin embargo para hacer los problemas tienen que saber la teoría eso se lo digo a ellos, "si ustedes no están claros en la teoría yo puedo hacer un ejercicio y un planteamiento teórico ¿sí?", o sea que tienen que estar claros en el concepto.

D3: Cada práctica tiene unas bases teóricas y la idea es que ellos lean esas bases teóricas, lean la práctica, para que sepan que van a llegar hacer cuando llegan al laboratorio.

D4: No, no investigan nada, simplemente tienen que leer las dos o tres primeras páginas de laboratorio, además que esos conceptos ya se han dado en la parte teórica, que se manejan en el mismo semestre, porque en esta materia de Electromedicina, la teoría va de la mano con el laboratorio.

Llama la atención que los docentes dan más relevancia a la práctica de lectura como proceso formador que a la de escritura, pues, según estos, la lectura o comprensión cabal de los conceptos básicos llevará a la realización favorable de los problemas prácticos del laboratorio. Sin embargo, a pesar de la poca atención que inconscientemente le dan a la escritura, pudimos observar que ambos procesos tienen el mismo peso en la exigencia

académica y se llevan a cabo en toda la línea teórico-práctica en la que se desarrollan las asignaturas de la especialidad:

D2: [...] y que usted me haga una breve explicación que eso sí se lo exijo yo en el laboratorio, nuevamente les pongo hacer que me interprete qué es eso, por lo menos que si toman los datos, les pregunto para qué le sirven esos datos o qué conclusión llegan, lo que usted mejor usó teóricamente con lo que usted vio de la materia, compárame la parte teórica con la experimental.

En este sentido, los docentes solicitan que los alumnos produzcan textos surgidos de las explicaciones en las clases teóricas, de la lectura que previamente han realizado los estudiantes y de la conjugación de lo desarrollado en la parte práctica de la asignatura o en el laboratorio. De esta manera exigen desde respuestas específicas técnicas hasta análisis y reflexiones:

D2: [...] un análisis, un cuadro comparativo que no es solamente colóqueme los valores y ya, sino "ajá, usted le dio esos valores" y que den una breve explicación de si todo fue perfecto o si no fue perfecto, porque puede suceder los dos casos.

D3: [...] las prácticas las diseñamos con respuestas cortas, que son cosas muy específicas y cosas muy técnicas: "calcule el coeficiente tal. ¿Qué...? ¿Cómo influye tal característica sobre el proceso?", pero son cosas muy, muy, muy específicas.

D4: [...] ellos lo que quieren es llenar las tablas con los resultados pero sin analizar el contenido, que es lo que nosotros queremos lograr con esa práctica [...] que no es llenar unos resultados sino es el análisis [...] ellos tienen todos los fundamentos teóricos, después desarrollan la práctica y al final hacen una conclusión comparativa dependiendo del caso de qué práctica sea.

D5: En laboratorio se escribe, este, en el análisis de resultados, porque hay una reflexión, de por qué a veces hay diferencias entre los valores calculados y los valores obtenidos, entre los valores teóricos y los valores que dan en la práctica.

D6: [...] análisis a esos resultados que los analicen por qué pueden ser las diferencias, si las hay o si no las hay y después conclusiones y recomendaciones.

De este modo, los docentes exigen diversas secuencias textuales que demandan de los estudiantes competencias escriturales de alto nivel, pues se espera que expliquen y argumenten los diversos resultados, es decir, que realicen un análisis lógico de los procedimientos y sus posibles soluciones. Ante esto, estamos de acuerdo con que es imprescindible que en la universidad se preste más atención a la producción de textos que desarrollen el orden argumentativo, pues, la finalidad de la educación es formar, principalmente, individuos críticos, reflexivos y autónomos (Serrano, 2008), sin embargo:

Es importante comprender que no es cualquier trabajo de escritura el que produce estos complejos procesos. Es un tipo de escritura consciente, analítica y reflexiva que maneja los distintos procesos de comunicación y del lenguaje la que puede hacerlos posible. (Serrano, 2008, p. 160)

Lectura y escritura académica y laboral

Uno de los propósitos que tienen las demandas de lectura y escritura en la carrera TSU en Electromedicina apunta a la preparación y apropiación de los géneros que los estudiantes enfrentarán una vez se gradúen. Los docentes declaran, por la acentuada relación con el contexto laboral, más que la conveniencia, el peso y la trascendencia de leer y escribir ciertos textos en el contexto académico.

En la universidad es común que se lean textos que solo circulan en este espacio, pero se afrontan porque son idóneos para la formación del futuro profesional. Particularmente, el género que más solicitan los docentes que sus alumnos lean (los manuales o fichas técnicas de los equipos –*datasheet*–) no es un texto estudiantil clave para la formación o una aproximación al género laboral, representa el género que continuamente revisarán una vez estén insertos en el campo laboral específico de su disciplina:

D1: [...] básicamente manuales, los manuales de los equipos médicos es lo que ellos constantemente están revisando, y van a revisar cuando trabajen y páginas de proveedores de accesorios a los equipos médicos de la institución...

D4: [...] porque ellos van a trabajar con muchos manuales técnicos, fichas técnicas pero de los equipos básicamente [...].

En cuanto a la incidencia laboral que tiene el texto que más escriben los estudiantes, es igualmente decisiva en la formación académica y futuro desempeño profesional. La construcción del informe de laboratorio les proporcionará herramientas para igualmente construir textos similares en el contexto laboral, pues el trabajo asociado directamente a los equipos médicos que el técnico universitario manejará no queda solo en la experiencia con el objeto físico, sino que deviene en un informe o reporte. Esta relación entre el texto académico y el laboral, su reconocimiento y su enseñanza explícita y deliberada por parte de los docentes cimentará una vía de apropiación del discurso disciplinar más despejada para los futuros profesionales, ya que “estos pasajes entre el mundo universitario y el mundo laboral constituirían nichos en los que el conocimiento avanza más fluidamente, debido a que el lector estará familiarizado con el género” (Parodi, Peronard e Ibáñez, 2010, p. 177):

D2: Sí, porque al final van a generar reportes donde estén, generar reportes, informes y a lo mejor las personas que lo hacen no van a estar todo el tiempo ahí, a lo mejor la otra persona que llegue tiene que generar los reportes e informes, la parte técnica también es importante.

D5: Tienen que generar reportes cuando tengan que arreglar o hacerle mantenimiento a un equipo.

Este hallazgo, con respecto al manejo real de géneros profesionales o de géneros académicos cercanos a los géneros profesionales, muestra que en esta carrera se orienta al desarrollo de un *continuum* entre el contexto educativo y el profesional

(cf. Muñoz y Musci, 2014). Este hallazgo se aproxima a otros de investigaciones que han estudiado la transición de la universidad al lugar de trabajo (cf. Cassany y López, 2010; Muñoz y Musci, 2014).

Tomando en cuenta las exigencias de lectura y escritura que hacen los docentes a sus estudiantes en sus asignaturas, pasamos a la siguiente categoría que describe cómo valoran estos procesos.

Valoración de la lectura y la escritura: cómo leen y escriben los estudiantes. Responsabilidad en la enseñanza de la lectura y escritura académica de los estudiantes

Partiendo del concepto de alfabetización académica (Carlino, 2013, 2014) en esta categoría indagamos cómo los docentes valoran la lectura y escritura de sus estudiantes y de quién consideran es la responsabilidad de su enseñanza. En virtud de esto, pudimos constatar que los docentes valoran de manera negativa los procesos de comprensión y producción textual de sus alumnos:

D1: Bueno, yo noto que tienen bastante falla en lo que es la acentuación, como ellos compaginan los verbos, cómo hilar las ideas ahí yo veo bastante deficiencia, incluso las veo cuando ellos están haciendo el informe de pasantías, este que... le falta mucho la parte de redacción, [...] tienen que mejorar mucho lo que es la parte de lo que es la escritura y el lenguaje técnico.

D2: Yo creo que es deficiente, porque no sé qué pasa hoy en día pero los muchachos le cuesta leer, le da pereza, entonces yo he tenido estudiantes que no leen la parte que te digo bueno esfuérate...

D3: La redacción es fatal, tienen una pésima redacción ¿sí? Escriben como hablan y hablan mal, entonces escriben mal.

D4: Analizando eso que los muchachos no son capaces ni siquiera de leer ese material que nosotros incluimos en el laboratorio y entonces ellos presentan las mismas dificultades, ellos

llegan al laboratorio y lo que quieren es llenar las tablas con los resultados pero sin analizar el contenido.

D6: [...] ellos no saben escribir, ellos no saben redactar conclusiones, ellos no saben redactar... no saben buscar libros, buscar un marco teórico, para, por ejemplo, vamos a hacer una práctica, el marco teórico de esa práctica divagan, ponen muchas cosas, no saben ser concretos [...]. Las conclusiones, no saben concluir, análisis de resultados, ellos no saben hacer un análisis de unos resultados de una práctica de laboratorio.

Según lo que manifiestan los docentes sobre las prácticas de lectura y escritura de sus estudiantes, pudimos observar que esas deficiencias muchas veces las atribuyen a factores externos de la asignatura que ellos imparten, por ejemplo, D1, D2, D5 y D7 las endosan a la naturaleza técnica de la carrera y a la falta de espacio en el currículo para ver asignaturas que ayuden a mejorar estos procesos en los estudiantes. Por su parte, D3, D5 y D6 alegan que la formación del bachillerato ha sido deficiente y D4 sugiere que es la falta de interés de los estudiantes. Este panorama nos lleva a indagar sobre la responsabilidad que asumen los docentes especialistas en la enseñanza y acompañamiento en estos procesos. Cuando le preguntamos a los docentes sobre este asunto, ninguno se responsabilizó por el desempeño de sus estudiantes:

D1: Pienso que es más hacia la parte del estudiante, claro si esa materia no existe en la malla curricular yo notaré que ahí la universidad en esa malla curricular habría una deficiencia podríamos achacarla.

D3: Realmente la información está en todos lados y en realidad está a la disposición de todo el mundo, deberíamos desarrollar las capacidades para analizar la información que tenemos pero no lo hacemos.

D5: Pues, esa responsabilidad es compartida. Ya cuando una persona sale de su bachillerato tiene que haber hecho el trabajo científico, pero...

Como puede observarse, para los docentes, la responsabilidad recae principalmente en la actuación del estudiante, en su interés y su formación previa. Por ejemplo, D5 espera que sus estudiantes lleven a cabo por su cuenta una investigación y su reporte final, pues ya han tenido esa experiencia en su formación media cuando produjeron el trabajo científico en el último año del bachillerato. Los docentes también señalan la cuota de responsabilidad que tienen la universidad y los docentes del área de lengua.

Esto, por una parte, demuestra la concepción errada de los docentes con respecto al desarrollo del discurso académico y al desconocimiento que tienen los estudiantes de este al ingresar a la universidad, por lo que se amerita que se les invite, acompañe y oriente en su construcción y esto solo se puede hacer de la mano del experto, es decir, el docente especialista. No obstante, aquí los docentes le restan importancia al lenguaje y ven la adquisición del discurso como algo implícito independiente del contenido y de la disciplina, desconociendo su importancia como parte esencial de este (Carter, Ferzli y Wiebe, 2007; Harran, 2011). Este hallazgo nos lleva a la siguiente categoría.

Intervención de los docentes en los procesos de lectura y escritura académica de los estudiantes

En esta categoría describiremos cómo intervienen los docentes en la enseñanza y aprendizaje de los procesos de lectura y escritura académica de sus estudiantes, de qué manera los orientan o acompañan durante la lectura y escritura de los textos que les solicitan. En la concepción de alfabetización académica (Carlino, 2013, 2014) se señala la importancia de integrar y hacer explícitos los procesos de enseñanza por parte de los docentes. Se remarca la inclusión activa de los estudiantes a la comunidad académica y las acciones que deben ejercer los especialistas en el seno de su asignatura.

Al preguntarles a los docentes sobre las orientaciones y ayudas que brindaban a sus estudiantes para emprender las actividades de lectura y escritura, manifestaron que les ofrecen indicaciones y sugerencias generales, muchas veces al comienzo de la asignatura. Con respecto a la lectura, los docentes proponen materiales, sobre todo para reforzar lo que se ha visto en clases y, así, los estudiantes puedan tener un mejor desempeño en el examen parcial; asimismo, exigen lecturas de las guías como *requisito* para desarrollar la parte práctica de la asignatura o del laboratorio.

D2: En el caso de la materia el primer día les presento la planificación, les digo los textos ¿sí? Les explico cómo va ser cada parcial, eh... cuáles son los libros más utilizados, porque hay muchos textos; entonces les digo: "Para este parcial tal parte teórica se pueden reforzar el concepto en este libro".

D6: Bueno, yo les sugiero a ellos unos libros, todos están la biblioteca. Son los mismos libros que se sugieren aquí para Electrónica II de Ingeniería, lo único es que como en TSU ellos solamente analizan ellos no diseñan.

D7: Yo les doy el material bibliográfico, por ejemplo hay un libro que es Martínez, que se usa en la [Universidad] Simón Bolívar y está Arengo, que también es otro. Son las dos bibliografías que más utilizamos acá en la universidad en Biofísica.

El discurso de los profesores apunta a que los estudiantes en la mayoría de los actos de lectura se enfrentan a los textos de manera solitaria. Solo un docente manifestó que acompañaba a sus estudiantes en el proceso, alegando que la complejidad del texto ameritaba las orientaciones; asimismo, declaró que esas lecturas se realizaban una vez sus estudiantes habían superado cierto nivel conceptual en la asignatura y en la carrera:

D5: Ahí, cuando los mando a hacer eso, hay que ir de la mano con ellos, eh, se les hace muy difícil la comprensión de lo que se hizo en realidad, entonces hay que estar muy pendiente de ellos, llevarlos semana a semana cómo van los avances, en

qué parte están trancados porque si pones a leer a esos estudiantes es como si estuviera en chino. Sí, de hecho esa actividad se hace es al final cuando ya tienen todas las herramientas que les permita la comprensión del sistema que les toque estudiar y es importante también que, como es el quinto semestre, hayan visto ya la del cuarto que es Técnica de Mantenimiento I y que estén viendo como correquisito la del quinto que es Técnicas de Mantenimiento II.

En efecto, “la lectura de un determinado texto es un acto intencionado que un lector lleva a cabo con algún propósito. Puede que para cumplir ese objetivo seleccione un texto y ponga en juego un conjunto de estrategias de lectura que le permitan alcanzar su meta” (Parodi, Peronard e Ibáñez, 2010, p. 67), sin embargo en la universidad, el material de lectura en la mayoría de casos es propuesto o exigido por el docente, el objetivo que en principio se propone el estudiante es cumplir con la exigencia, sobre todo si es evaluada. Pero si este acto se desarrolla sin el andamiaje del experto, poco provecho podrá sacarse de este, ya que el estudiante es un inmigrante en esta cultura académica y para lograr su participación y autonomía, en principio debe ser incorporado y orientado por el docente (Graziano, 2012).

En cuanto a las prácticas de escritura, los docentes tienen expectativas altas sobre los textos que deben producir sus estudiantes, pues esperan que reflexionen y argumenten sobre los resultados de la clase práctica y que cumplan con la estructura del género solicitado. Sin embargo, al igual que en la lectura, estos deben hacerlo sin el acompañamiento del experto. En este sentido, los estudiantes entregan textos finales a partir de indicaciones y consignas, en muchos casos orales, generales y antes de comenzar a redactar, y sin revisión durante la construcción para ser mejorado y, por ende, aprender de la reescritura.

D2: Les paso libros, en el caso de planteamiento de problema, los párrafos cómo están formados,

qué debe tener cada cosa ¿sí?, que si los síntomas, todos esos parámetros que más o menos les digo: “Así hay una ayudita sencilla para que ustedes...”, pero lo hago yo, pero la mayoría no sé si tenga esa información, tampoco la he compartido y no me la han pedido...

D4: Yo les hago referencia donde pueden conseguir la información para desarrollar el laboratorio; pero ya digamos la parte metodológica de cómo va a desarrollar el informe, pero un texto para saber cómo se hace un análisis o una discusión no. Es más, no tengo ni referencias a la mano para decirles: “Váyanse a tal libro metodológico de tal para que...”.

Es así que no hay acompañamiento en la consulta y confrontación de bibliografía, en la jerarquización de las ideas, en el desarrollo del lenguaje técnico, entre otras. Además se deduce que el fin privilegiado de la escritura es la evaluación, pues la única *revisión* que ofrecen los docentes se realiza al momento de entregar la calificación, en el que solo evidencian los errores y desaciertos del texto:

D3: No. Sí, eso sí, les entrego el informe y ellos me preguntan: “¿Por qué saqué 7?”... Y les comento: “Porque no me colocó esto, a usted le faltó la simulación, no me colocó el valor aquí, no me hizo esto y por eso es que no tiene la nota completa”.

D6: No, ellos lo ven, ellos preguntan: “Profe, ¿cuánto saqué?”. Ven la nota: “¿Por qué saqué esto?”. Entonces revisan, y yo bueno: “Esto, por esto”, y me quedo con ese material. Pero ellos lo revisan.

Las asignaturas de enseñanza de la lengua y la carrera TSU en Electromedicina

En las carreras impartidas en la UNET, paralelamente con las asignaturas del área disciplinar se desarrollan otras asignaturas pertenecientes al Departamento de Ciencias Sociales. Estas asignaturas son las referidas a la metodología de la investigación y a la enseñanza de la lengua: Lenguaje y Comunicación e Inglés. La carrera TSU en Electromedicina tiene la particularidad de ser

la única que no cuenta con la unidad curricular Lenguaje y Comunicación. Sin embargo, los docentes la conocen, y cinco de ellos declaran que, en efecto, hace falta asignaturas que orienten a los estudiantes en la escritura de informes técnicos, y como un espacio para mejorar las deficiencias en lectura y escritura que traen del bachillerato:

D1: Sí... a ellos les falta, siento que esa materia sería bueno involucrarla allí dentro de uno de los semestres, o por lo menos antes de que ellos se vayan de pasantías sería muy bueno ¿no?

D2: Pienso que hace ahí sí falta una metodología de informes estándar porque entonces ellos pasan... Me ha pasado que vienen de Circuito y el profesor les exigía un informe que era como de 100 hojas, por decir algo, y a lo mejor pasan y ven la materia mía, y yo les digo: "No, a mí me interesa esto y esto del informe".

D5: [...] y como he trabajado tanto tiempo con ellos, este, a veces pienso que por ser una carrera corta no tienen tiempo de ver los seminarios suficientes para poder construir algún informe o para poder tener las normas, vamos a decir, mínimas, les cuesta, la redacción cuesta.

D6: No les han hecho hincapié a eso, y sería bueno en Electromedicina, bueno cuando venga la reforma curricular, ellos no ven esa materia, ellos no la tienen incluida en su pènsum, de repente una materia donde tal vez lenguaje y comunicación pero enfocarla de repente a otro punto...

D7: Entonces es necesario que se implemente una unidad curricular de lenguaje y comunicación que es lo mismo de lectura y escritura en el pènsum de la carrera nueva.

Sin embargo, D6, a pesar de que expresa la necesidad de la asignatura de lengua en el currículo de la carrera, manifiesta igualmente que esta debe enfocarse desde otro punto de vista, que, según sus declaraciones, se infiere que debe estar orientada al aprendizaje del discurso de la Electromedicina, pues al igual que D3,

señala que Lenguaje y Comunicación no tiene incidencia sobre los procesos de lectura y escritura, además de que les ocupa tiempo a los estudiantes para dedicarse a otras asignaturas. Estas declaraciones de D6 apuntan a la necesidad de propiciar situaciones en las que se estudie explícitamente el discurso disciplinar, es decir, estudiar la lengua dentro del contexto de la carrera:

D6: Creo que ellos en esa materia, a ellos esa materia no les gusta. Esa materia para los estudiantes es una perdedera de tiempo, es lo que yo escucho, que es una perdedera de tiempo: "¡Ah!, Lenguaje y Comunicación", [...] y sería bueno en Electromedicina, bueno cuando venga la reforma curricular –ellos no ven esa materia, ellos no la tienen incluida en su pènsum– de repente una materia donde tal vez Lenguaje y Comunicación pero enfocarla de repente a otro punto, porque es por lo menos, cuando yo vi inglés aquí en la universidad, vi cosas de lectura única nosotros teníamos una guía y la guía tenía resistencias tenía todas las cosas con la que yo me iba a encontrar y todo el inglés era técnico de Electrónica.

En cuanto a la unidad curricular Inglés, los docentes remarcaron la importancia de esta lengua en la enseñanza y aprendizaje de las asignaturas. La mayoría del material de lectura que más solicitan en la carrera y que es clave para la actuación profesional está en inglés, y urge que los estudiantes comprendan su contenido. A pesar de que durante la carrera se ven tres niveles de inglés, se infiere de las opiniones de los docentes la poca competencia lectora que tienen los estudiantes de este idioma. Esto evidencia que solamente el dominio discursivo disciplinar en la lengua materna no es suficiente en la formación académica, particularmente, "el aprendizaje del inglés complementa de forma integral la formación profesional y se concibe como una de las exigencias del mercado laboral más exigentes, junto con el manejo de los recursos tecnológicos" (España, 2010, p. 63).

D1: Uno tiene que ir a los textos y los textos están en inglés... Sí, los claves los... las hojas de especificaciones y de información técnica del equipo están en inglés.

D3: El estudiante, para ellos es terrible que uno les mande a leer, hice el reto de los equipos médicos y la información está en inglés, eso es peor para ellos ya es traumatizante leer en español y entender lo que dice el texto en español, en los textos que van a conseguir en inglés.

D5: Uno les da las hojas de explicación de los fabricantes, los *datasheet* están en inglés, entonces se les da y se les dice: "Bueno, en palabras sencillas, cómo funciona este sistema, tipo caja negra, diga cuáles son las entradas de la caja negra, cuál es el funcionamiento de la caja negra y cuáles serían las salidas que se tiene".

Conclusiones

De los resultados obtenidos, destacamos que la lectura y escritura son prácticas protagonistas e indispensables en la enseñanza y aprendizaje disciplinar en la carrera TSU en Electromedicina. Las principales actividades de lectura y escritura desarrolladas en esta carrera se circunscriben al contacto real con los géneros escritos con los que los estudiantes van a interactuar cuando ejerzan su profesión. Los docentes son conscientes de esto, también del manejo contextualizado de la lengua inglesa, así como de la importancia del discurso técnico-académico y laboral en lengua materna. Este saber los conduce a exigirles a sus estudiantes prácticas de comprensión y producción textual que demandan competencias de alto nivel.

No obstante, los profesores especialistas desconocen que la lectura y escritura representan la vía más idónea de comunicación, construcción y transformación del conocimiento, es decir, son una poderosa herramienta de aprendizaje. De esta manera, observamos que conciben estos procesos como un fenómeno externo, e incluso disociado, al discurso de la disciplina (cf. Guerrero, 2016), pues, perciben la carrera TSU en Electromedicina

y su desempeño académico y laboral más ligado al área técnica orientada al contacto directo de los objetos físicos (cf. Winsor, 1990), particularmente, los equipos médicos. Además, asumen que estos procesos debieron aprenderse en el bachillerato (Carter, Ferzli y Wiebe, 2007; Mostacero, 2011; Russel 2013), o que podrían fortalecerse en una materia de enseñanza de lengua materna inexistente en el pénsum.

Existe, entonces, una línea entre lo que los profesores, como expertos, saben que se debe enseñar y lo que sus estudiantes deben aprender, y la manera como se enseña. Esta división está marcada por prácticas y creencias que excluyen indirectamente al estudiante de la participación real y contextualizada en la comunidad discursiva, pues no se les integra de manera explícita y deliberada en los principales procesos de adquisición, transformación y socialización del conocimiento: la lectura y la escritura. Lo que trae como consecuencia que "a veces sucede que se inhibe el aprendizaje de los aprendices, pues los 'tutores' (léase *profesores*, en este caso) actúan autoritariamente y creen que los aprendices deben 'ser instruidos' en lugar de devenir participantes periféricos en la comunidad" (Zavala, 2011, p. 57).

En virtud de esto, partiendo de la complejidad que supone manejar el discurso académico y, en consecuencia, materializarlo a través de los géneros académicos, es pertinente que los docentes reconozcan la diversidad de elementos cognitivos y contextuales necesarios para que esta práctica sea productiva. En tal sentido:

Se necesita que los profesores de las instituciones, desde todas las cátedras, se tomen en serio la idea de enseñar a sus estudiantes a participar en la cultura escrita de las materias, es decir, en las actividades de leer y escribir que se requieren para aprender las distintas asignaturas. (Carlino, 2014, p. 30)

Para cerrar, este primer acercamiento a las prácticas de lectura y escritura en la carrera TSU en Electromedicina permite plantear y repensar

nuevos caminos que conduzcan a fortalecer la formación, no solo de los estudiantes, sino también de los docentes. De esta manera, creemos que urge un trabajo de formación docente en alfabetización académica para los profesores especialistas quienes son los verdaderos conocedores del área científica y tecnológica que se desarrolla en la UNET.

Esta formación debe superar la mera capacitación o actualización teórica, y debe crear espacios para la reflexión, sensibilización y resignificación de los procesos de lectura y escritura académicas (Guerrero, 2016), a la par que se deben crear espacios de colaboración interdisciplinaria entre los docentes de las asignaturas de enseñanza de la lengua (Lenguaje y Comunicación e Inglés) y los profesores de las áreas disciplinares (cf. Carlino, 2014; Guerrero, 2015; Harran, 2011; Jacobs, 2007; Moyano, 2004; Paretto, 2011). Por último, reconocemos la responsabilidad que tiene la institución universitaria para apoyar, avalar y dar curso a acciones que apunten a mejorar la calidad de la educación universitaria.

Reconocimientos

Este artículo es un avance del proyecto de investigación *Concepciones y prácticas de lectura y escritura en la carrera y profesión Técnico Superior Universitario en Electromedicina* (código 03-003-2016), adscrito a la Coordinación de Investigación Socio Económico Cultural del Decanato de Investigación Vicerrectorado Académico de la Universidad Nacional Experimental del Táchira, Venezuela.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, M. y Silvestri, A. (2003). Introducción. La composición escrita: procesos y enseñanza. *Cultura y Educación*, 1(15), 7-15. <https://doi.org/10.1174/113564003765202357>
- Cárdenas, L. (2013). Prácticas de lectura y escritura en la universidad. ¿Qué y cómo leen y escriben los estudiantes de licenciaturas? *Revista Amauta*, 21, 139-162.
- Carlino, P. (2005). *Leer, escribir 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, REDU*, 18(57), 355-381. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&sub=SBB&criterio=ART57002>
- Carlino, P. (2014). Se aprende muy diferente una materia si se lee y escribe sobre sus temas. En entrevista con Serrano, S., Mostacero, R. y Duque, Y. En S. Serrano de Moreno y R. Mostacero (comp.), *La escritura Académica en Venezuela. Investigación, reflexión y propuestas* (pp. 27-47). Mérida: Universidad de los Andes.
- 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*, 11(1), 105-135. Recuperado de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/583>
- Carter, M.; Ferzli, M. y Wiebe, E. (2007). Writing to Learn by Learning to Write in the Disciplines. *Journal of Business and Technical Communication*, 3(21), 278-302. <https://doi.org/10.1177/1050651907300466>
- Cassany, D. y Morales, O. (2009). Leer y escribir en la universidad: los géneros científicos. En D. Cassany (comp.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 109-128). Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. y López, C. (2010). De la universidad al mundo laboral: continuidad y contraste entre las prácticas letradas académicas y profesionales. En G. Parodi (ed.), *Alfabetización Académica y Profesional en el siglo XXI: Leer y Escribir desde las disciplinas* (pp. 347-374). Santiago de Chile: Ariel-Planeta.
- Craig, L. (2013). *Integrating writing strategies in EFL/ESL Universiti contexts. A writing- across-the-curriculum approach*. Nueva York: Tailor & Francis.
- Duque, Y. (2010). *La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*. (Trabajo especial de

- grado de maestría inédito). Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela.
- Duque, Y. y Serrano, S. (2012). Las prácticas de escritura en los programas de formación técnica de emergenciólogos. *Legenda*, 16(14), 10-30. Recuperado de <http://revistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/3917>
- España, C. (2010). El idioma inglés en el currículo universitario: importancia, retos y alcances. *Revista Electrónica Educare*, XIV(2) 63-69.
- García, M. (2009). Proceso de producción de géneros profesionales: la propuesta pedagógica y la experiencia didáctica en la carrera de educación. *Legenda*, 13(10), 125-137. Recuperado de <http://revistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/594/751>
- Graziano, N. (2012). La alfabetización académica como responsabilidad enseñante, entre la hostilidad y la hospitalidad al estudiante-inmigrante. *Revista Argentina de Educación Superior, RAES*, 4(5), 266-283.
- Guerrero, R. (2015). La escritura académica, la formación docente y el trabajo colaborativo interdisciplinario. Algunas consideraciones para su desarrollo. *Legenda*, 19(20), 57-73. Recuperado de <http://revistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/6858>
- Guerrero, R. (2016). Concepciones sobre escritura académica de dos profesoras universitarias. Un estudio de caso. *Legenda*, 21(23), 238-261.
- Harran, M. (2011). Engineering and Language Discourse Collaboration: Practice Realities. *Across the Disciplines*, 8(3). Recuperado de <http://wac.colostate.edu/atd/clil/harran.cfm>
- Hurtado de Barrera, J. (2010). *Guía para la comprensión holística de la ciencia*. Caracas: Fundación Sypal.
- Jacobs, C. (2007) Towards a Critical Understanding of the Teaching of Discipline-Specific Academic Literacies: Making the Tacit Explicit. *Journal of Education*, 41, 59-81. Recuperado de http://joe.ukzn.ac.za/Libraries/No_41_2007/Towards_a_critical_of_the_teaching_of_discipline-specific_academic-literacies_making_the_tacit_explicit.sflb.ashx
- Martínez, M. (2015). *Evaluación cualitativa de programas*. Ciudad de México: Trillas.
- McLeod, S. (2000). Writing Across the Curriculum. An Introduction. En S. McLeod y M. Soven, *Writing Across the Curriculum. A Guide to Developing Programs* (pp. 1-8). California: Sage Publications. Recuperado de http://wac.colostate.edu/books/mcleod_soven/mcleod_soven.pdf
- McLeod, S. y Miraglia, E. (2001). Writing Across the Curriculum in a Time of Change. En S. H. McLeod, E. Miraglia, M. Soven y C. Thaiss (eds.), *WAC for the New Millennium: Strategies for Continuing Writing-Across-the-Curriculum Programs* (pp. 1-27). Urbana: NCTE.
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva: aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y aprendizaje*, 89, 65-80. <https://doi.org/10.1174/021037000760088099>
- Morales, O.; Tona, R. y Tonos, R. (2007). ¿Cómo incorporar a los estudiantes universitarios a su comunidad discursiva?: la experiencia de la Facultad de Odontología de La Universidad de Los Andes. En L. Ruiz, A. Muñoz y C. Álvarez (eds.), *Actas del X Simposio Internacional de Comunicación Social* (tomo II, pp. 1038-1043). Santiago de Cuba: Centro de Lingüística Aplicada.
- Mostacero, R. (2011). La escritura académica como discurso experto y como política de ingreso a la universidad. En F. Bolet (comp.), *Discurso y Educación* (pp. 11-33). Caracas: Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso.
- Mostacero, R. (2013). *Modelo pedagógico multinivel para enseñar a escribir*. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Moyano, E. (2004). La escritura académica: una tarea interdisciplinaria a lo largo de la currícula universitaria. *Revista Texturas*, 4(4), 109-120. Recuperado de http://www.ungs.edu.ar/prodeac/wp-content/uploads/2011/08/Moyano_2004_La-escritura-academica.pdf
- Muñoz, N. y Musci, M. (2014). *Escritura de géneros profesionales en la carrera de Ingeniería en Recursos Naturales Renovables (IRNR) de la UNPA: El*

- plan de Manejo de Fauna*. Actas Congreso Nacional Subselección Cátedra Unesco UNR
- Paretti, M. (2011). Interdisciplinarity as a Lens for Theorizing Language/Content Partnerships. *Across the Disciplines*, 8(3). Recuperado de <http://wac.colostate.edu/atd/clil/paretti.cfm>
- Parodi, G.; Peronard, M. e Ibáñez, R. (2010). *Saber leer*. Madrid: Aguilar.
- Peña, J. (2014). Una aproximación pedagógica a la escritura académica. En S. Serrano de Moreno y R. Mostacero (comp.). *La escritura académica en Venezuela. investigación, reflexión y propuestas* (pp. 237-257). Mérida: Universidad de los Andes.
- Olson, R.D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Russell, D. (2013). Contradictions Regarding Teaching and Writing (or Writing to Learn) in the Disciplines: What we Have Learned in the USA. *Revista de Docencia Universitaria*, 1(11), 161-18. Recuperado de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/584>
- Salazar, A. (2007). *Escritura, pedagogía y universidad. Hacia un modelo de escritura óptima*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64. <https://doi.org/10.1080/02103702.1992.10822332>
- Serrano, S. (2008). Composición de textos argumentativos. Una aproximación didáctica. *Revista de Ciencias Sociales*, XIV(1), 149-161.
- Serrano, S. (2010). Escritura académica en la Universidad de Los Andes: reflexiones sobre las prácticas en desarrollo. *Legenda*, 11, 78-97.
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42(1), 97-122.
- Villalón, R. (2010). *Las concepciones de los estudiantes sobre la escritura académica*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid. Madrid, España.
- Wells, G. (1990). Talk about Text: Where Literacy is Learned and Taught. *Curriculum Inquiry*, 20(4), 369-405. <https://doi.org/10.1080/03626784.1990.11076083>
- Winsor, D. (1990). Engineering Writing/Writing Engineering. *College Composition and Communication*, 41(1), 58-70. <https://doi.org/10.2307/357883>
- Zambrano, J. (2009). Los docentes y el proceso de escribir antes y durante los estudios universitarios. *Legenda*, 13(10), 139-147.
- Zambrano, J. (2011). ¿Es necesario enseñar el discurso científico en la universidad? *Legenda*, 15(13), 121-253. Recuperado de <http://revistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/3661>
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, 1, 52-66.

