

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN  
RESEARCH REPORT

## ¿Qué textos académicos escriben los estudiantes universitarios de Educación?\*

*What academic texts do university  
students of education write?*

<http://dx.doi.org/10.14482/zp.31.378.2>

**ELISA BIGI OSORIO**

Profesora titular e investigadora de la Universidad de Los Andes,  
Venezuela. Doctora en Innovaciones Educativas de la Universidad Nacional  
Experimental de la Fuerza Armada, Venezuela.  
[elisabigi05@gmail.com](mailto:elisabigi05@gmail.com)  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2556-5318>

**MARISOL GARCÍA ROMERO**

Profesora titular e investigadora de la Universidad de Los Andes, Venezuela.  
Doctora en Filología Española por la Universidad Autónoma de Barcelona,  
España.  
[profesoramarisolgarcia@gmail.com](mailto:profesoramarisolgarcia@gmail.com)  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0970-1877>

**EDIXON CHACÓN GUERRERO**

Profesor titular e investigador de la Universidad de Los Andes, Venezuela.  
Doctor en Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid, España.  
[edixon.chacon@gmail.com](mailto:edixon.chacon@gmail.com)  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1519-5456>

\* Este artículo constituye una parte de los resultados de la investigación “La producción de textos escritos en el ámbito universitario: los géneros discursivos académicos y laborales”, la cual fue auspiciada por el Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes (CDCHTA) de la Universidad de Los Andes (Venezuela) bajo el código NUTA-H311-09-04C.



---

## RESUMEN

Este artículo muestra una sección de una investigación sobre la producción de textos escritos en el ámbito universitario; específicamente, se presentan los resultados referentes a los géneros académicos que escriben los estudiantes de la carrera de Educación, mención Básica Integral, de la Universidad de Los Andes Núcleo Táchira (Venezuela). El estudio se apoya en la noción de alfabetización académica (Carlino, 2005, 2013). La metodología fue complementaria (Cook y Reichardt, 2000; Creswell, 2009), con enfoque predominantemente cualitativo en el que se usó la teoría fundamentada, enmarcada dentro del paradigma interpretativo. En la investigación de campo se realizó una entrevista a diez profesores; y se aplicaron cuestionarios a docentes y estudiantes. Los resultados muestran que los textos académicos más solicitados son los ensayos y los exámenes. También se evidenció que los textos que escriben los alumnos responden más con las formas de evaluación que con un enfoque didáctico, lo que pone de relieve la necesidad de generar orientaciones acerca de cómo enseñar los géneros requeridos.

**Palabras clave:** alfabetización académica, textos académicos, géneros discursivos, formación docente.

---

## ABSTRACT

This article shows a section of a research about the production of written texts in the university environment. Specifically we present the results about the academic genres written by the students of the Education degree, Basic Integral Mention, in the University of Los Andes, secondary seat of Táchira (Venezuela). The study is based on the notion of academic literacy (Carlino, 2005, 2013). The methodology was complementary (Cook & Reichardt, 2000; Creswell, 2009), with a predominantly qualitative approach in which the Grounded Theory was used, framed within the Interpretive Paradigm. In the field research, an interview was conducted with ten teachers and questionnaires were applied to teachers and students. The results show that the most requested academic texts are essays and exams. It has also been shown that the texts that students write respond more with the forms of evaluation that with a didactic approach, which are relief of the need to generate guidance on how to teach the requested genres.

**Key words:** academic literacy, academic texts, discursive genres, teacher training.

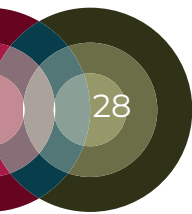
---

### Como citar este artículo:

Bigi Osorio, E., García Romero, M. & Chacón Guerrero, E. (2019). ¿Qué textos académicos escriben los estudiantes universitarios de Educación?. *Zona Proxima*, 31, 25-55.

Recibido: 18 de mayo de 2018

Aprobado: 7 de agosto de 2019



## INTRODUCCIÓN

En el ámbito universitario, la lengua escrita se usa como medio para crear, afianzar, reconstruir, debatir, divulgar el conocimiento, lo que es posible por medio de géneros discursivos a través de los cuales se plasma la construcción de los saberes especializados de las diversas disciplinas. Si bien es cierto que los estudiantes interactúan con distintos textos a lo largo de su escolaridad, es la universidad la institución que ofrece una formación académica con situaciones comunicativas y géneros más especializados, esto forma parte de la alfabetización académica (Carlino, 2005, 2008, 2013; González e Ibáñez, 2017). Se tiene, entonces, que al hablar de géneros académicos se alude a las prácticas discursivas<sup>1</sup> propias de las disciplinas que se enmarcan en el contexto universitario, incluso en los centros de investigación, cuyos propósitos son la producción y divulgación del conocimiento especializado.

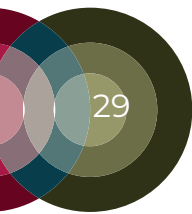
Estas prácticas de lectura y escritura son indispensables para que los estudiantes se adentren en el conocimiento de las características de los textos que circulan en las comunidades discursivas, en este caso del contexto universitario, pues –como expresa Hyland (2013)– mientras más se comprendan las convenciones, los propósitos y los supuestos de esas comunidades discursivas se puede detallar de forma más apropiada qué hacen los escritores cuando seleccionan una estructura o forma sobre otra, como también se puede ayudar mejor a los aprendices a emplear y evaluar con eficacia estos dispositivos.

Por otra parte, Bazerman (2012) sostiene que la educación superior es uno de los ejemplos mejor estudiados respecto a las maneras como se desarrollan y se configuran identidades (bien sean individuales, disciplinares o nacionales) “a través de la participación en sistemas de géneros dentro de sistemas de actividades ordenados” (p. 53). Así, con esas participaciones, los estudiantes alcanzarían –progresivamente– una comunicación adecuada en el ambiente de la comunidad discursiva de las disciplinas que cursan y de las que formarán parte (Castro y Sánchez, 2016).

De acuerdo con Camps y Castelló (2013), los textos que se escriben en la universidad tienen distintas finalidades y diversas situaciones académicas, por lo que su organización refleja los diferentes sistemas de actividad propios de las comunidades que conforman este contexto. Subrayan que en el caso específico de los sistemas de actividad vinculados a la docencia y el aprendizaje “*el sentido y el significado* de la escritura acostumbra a estar vinculado a elaborar, construir –y reflexionar sobre– el conocimiento o dar cuenta de lo aprendido” (p. 25), con lo cual se evidencia la función epistémica de la escritura.

---

<sup>1</sup> En este estudio se utilizarán los términos “géneros discursivos”, “prácticas discursivas”, “prácticas de lectura y escritura” como sinónimos.



Además, estas autoras explican que algunos textos que se producen en el sistema de actividad académica solo tienen sentido bajo ese marco, es decir que –en estas situaciones– la escritura “está al servicio de determinadas actividades académicas que no tienen correlato en otras esferas de actividad aunque comparten parte de su funcionalidad tanto con la esfera profesional como con la de enseñanza y aprendizaje” (p. 25). Ejemplos de estos tipos de textos serían el trabajo de grado, cierto tipo de informes dentro de la carrera que se cursa, los exámenes, por mencionar algunos, que pueden tener un alto nivel de codificación modificable según las particularidades culturales y normas determinadas por la comunidad académica. La audiencia para estos textos suelen ser miembros de la propia academia u otros que establezcan el área de conocimiento o la disciplina.

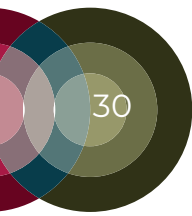
Los autores citados, en los párrafos precedentes, apuntan que dentro de los textos académicos se encuentran no solo los elaborados por los expertos/especialistas, se incluyen las producciones estudiantiles, hecho que se vincula con la didáctica de la lengua escrita y, dentro de esta, la escritura a través del currículum<sup>2</sup>, por la labor que los profesores universitarios deberían realizar para que los aprendices puedan incorporarse en las distintas comunidades discursivas. Como derivación del movimiento “Escribir a través del currículum”, y dado su vínculo con las prácticas de lectura y escritura de las diversas asignaturas como también al hecho de que esas prácticas varían según las áreas disciplinares, Bazerman y Russel abrieron el campo de investigación en torno a cómo los géneros discursivos organizan la escritura y su proceso en distintos contextos (cfr. Bazerman *et al.*, 2016).

Según Navarro (2014), en los últimos años la noción de género discursivo ha sido de gran interés en investigaciones y propuestas didácticas referentes al discurso académico. A lo anterior, se añade que la didáctica basada en los géneros acentúa el uso contextualizado de la lengua para alcanzar determinados fines. De ahí la necesidad de conocer cuáles son los textos que se leen y se escriben en las distintas disciplinas que conforman las carreras universitarias, a fin de generar orientaciones acerca de cómo enseñar estos géneros (de acuerdo con las variantes que se dan en las carreras) y proponer políticas que fomenten la alfabetización académica en estos escenarios.

Ahora bien, situándonos en la presente investigación, y respecto a las clasificaciones o tipologías de los géneros académicos encontradas en el contexto venezolano, López (2002) presenta una clasificación de los textos académicos (orales y escritos) de estudiantes y profesores de una institución académica (el Instituto Pedagógico de Maturín, adscrito a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador). La autora aclara que su propuesta adolece de ciertas restricciones, entre las

---

<sup>2</sup> El movimiento Escribir a través del currículo (WAC) surgió en el entorno anglosajón con el propósito de atender las dificultades presentes en la escritura estudiantil. Russell (2002) afirma que es una respuesta a las limitaciones de la noción de escritura como habilidad que se puede transferir; de modo que, con este programa, en el plan de estudios se fomenta la escritura para aprender como también aprender a escribir en las disciplinas.



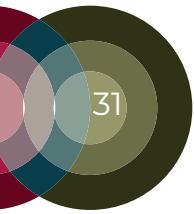
que se puede citar el hecho de no haber insertado los textos pertenecientes a las diversas áreas del conocimiento científico, solo incluyó los utilizados en las disciplinas del lenguaje y de la comunicación. A pesar de estas limitaciones, el aporte de López resulta de gran valor por ser el primer intento de sistematización textual en Venezuela.

Dentro de los textos académicos que escriben los estudiantes, uno de los criterios escogidos por López (2002) para la tipologización fue agrupar aquellos que responden a fines evaluativos, los cuales cumplen la función social y pragmática de demostrar conocimientos, dominio del tema, habilidades expresivas y comunicativas (por ejemplo, las pruebas escritas, las reseñas), investigar en un área de conocimiento, comprobar comprensión lectora, aprender a sintetizar y generalizar, conocer estructuras textuales, aprender a redactar con coherencia, usar recursos bibliográficos, obtener una aprobación (sería el caso de los ensayos, monografías, informes escritos).

Junto a estas perspectivas de análisis agregamos el señalamiento de Ortiz (2015), quien afirma que la investigación de un objeto social tan complejo como es la escritura académica lleva consigo indagar acerca de una serie de conceptos, teorías, discursos y prácticas difusos, inciertos, dentro de un espacio educativo en el que se perciben tensiones, contradicciones, discursos y prácticas dominantes y dominadas. Resalta que hacerse cargo de todo esto es esencial “para intentar construir colectivamente propuestas teóricas y metodológicas que nos permitan cada vez más comprender y ser conscientes de qué hablamos cuando hablamos de escritura académica universitaria” (p. 3). A su vez, Pérez Terán (2008) refiere que en el entorno de las prácticas pedagógicas convergen una serie de prácticas discursivas “que determinan el ser y la esencia de las primeras” (p. 97), entre las que menciona la clase, el examen, la entrevista, la exposición, el ensayo, la reseña, la conferencia, la ponencia, la elaboración y presentación de trabajos de grado, entre otros. De modo que el término *prácticas de lectura y escritura* incluye la consideración de los textos que se leen y se producen en un contexto determinado. Estas prácticas conforman las comunidades discursivas, así lo sostiene Cassany (2006), para quien los géneros “delimitan comunidades discursivas con sus normas, conocimiento y prácticas sociales” (p. 25).

Los estudios antes mencionados constituyeron parte del fundamento de la investigación que llevamos a cabo en torno a la escritura en la universidad, en la que nuestro objetivo central fue dar aportes teóricos y metodológicos que orienten la producción de los géneros académicos y profesionales que escriben los estudiantes de Educación, en particular los que cursan la mención de Básica Integral (futuros docentes de la educación primaria) en la Universidad de Los Andes, Núcleo Dr. Pedro Rincón Gutiérrez (San Cristóbal, estado Táchira, Venezuela)<sup>3</sup>. Este artículo presenta

3 De ahora en adelante ULA Táchira.



una sección de dicho estudio<sup>4</sup>, en concreto, la indagación concerniente a los géneros discursivos de carácter académico que escriben los alumnos a petición de sus profesores; interés surgido en nuestra condición de docentes de la citada carrera al advertir la cantidad de producciones escritas que los alumnos deben realizar, por lo que estimamos que, determinando cuáles son los textos solicitados, se puede propiciar una reflexión acerca de cómo se está desarrollando la enseñanza de la lengua escrita en las distintas áreas, qué sentido se otorga a los escritos requeridos, cómo esas prácticas se corresponden con el perfil del egresado, de esta forma se pudiera orientar hacia los tipos de textos que deberían enseñarse en la carrera, a quiénes les incumbe ocuparse de ello y qué lineamientos se pudieran cristalizar en la universidad para secundar este proceso de alfabetización académica. Cabe destacar, que sobre el tema de los tipos de géneros académicos y profesionales que se escriben en la mencionada carrera no hay estudios previos, como tampoco en ninguna otra carrera de esta universidad. Solo existen ciertas publicaciones de algunos profesores que reseñan experiencias con algún tipo de texto en particular, bien sea académico o profesional (es el caso de los artículos de García, 2009; Bigi, 2007, 2012; Andrade, 2011; Méndez, 2016; entre otros). En este sentido, los trabajos de Parodi (2008), relativos a los géneros académicos y profesionales universitarios, y la investigación coordinada por Pérez y Rincón (2013), referente a la lectura y la escritura en la universidad colombiana constituyeron elementos inspiradores para emprender nuestra investigación.

## ASPECTOS METODOLÓGICOS

### NATURALEZA DEL ESTUDIO

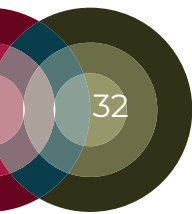
Para este estudio se eligió una metodología de investigación complementaria (Cook y Reichardt, 2000; Creswell, 2009), con preeminencia en la perspectiva cualitativa interpretativa, pues se pretendió conocer el contexto con base en la percepción, en la mirada que los sujetos dan al mismo (Latorre, Rincón y Arnal, 2005). Para las entrevistas se optó por el método teoría fundamentada (*Grounded Theory*), por cuanto su esencia es profundizar en el análisis, advertir el significado de los datos empíricos para, luego, generar teoría (Strauss y Corbin, 2002).

### INFORMANTES CLAVE E INSTRUMENTOS

A fin de obtener la mayor información posible del tema en estudio se eligieron como técnicas la entrevista en profundidad y la encuesta. Para la primera, se preparó un guion de preguntas abiertas, cuya función fue afianzar que los temas claves se explorasen debidamente con cierto número

<sup>4</sup> Otras secciones de esta investigación han sido divulgadas en diferentes artículos (Bigi, García y Chacón, 2013, 2014, 2017, 2018a, 2018b).



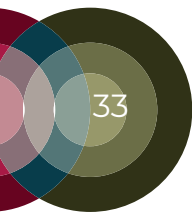


de informantes (Taylor y Bogdan, 2000). El protocolo en general de la entrevista se construyó articulando el objeto de estudio, la literatura consultada y los conocimientos de los investigadores respecto al tema, de modo que se incorporaron temas y subtemas vinculantes con los objetivos de la investigación. Se efectuó una prueba piloto (hecha a una profesora de la carrera, con conocimientos y experiencia en cuanto al tema en estudio) para examinar los contenidos tratados y eliminar o incluir preguntas relevantes, y validar la pertinencia, adecuación y comprensión de las mismas. En función de las observaciones hechas, se realizaron los ajustes pertinentes al protocolo.

Uno de los temas esbozados en el guion es el que desarrollamos en este artículo –recalcamos que es un segmento de toda la investigación llevada a cabo–, el cual distinguimos en el protocolo como Tipologías textuales. Algunas de las preguntas planteadas fueron: ¿cuáles son los textos más importantes que los profesores deberían conocer y enseñar en la universidad?, ¿cuáles son los textos más importantes que los estudiantes deberían conocer y aprender en la carrera?, ¿cuáles textos usted suele solicitar a sus alumnos que escriban?

Con miras a obtener información de las diferentes áreas académicas, y otras de algunos departamentos que administran ciertas unidades curriculares, decidimos entrevistar a diez docentes de la carrera Licenciatura en Educación, mención Básica Integral, de la ULA Táchira. De los diez entrevistados, tres pertenecían a tres áreas vinculadas con procesos de lectura y escritura; mientras que hubo uno por cada una de estas áreas: Ciencia Integrada, Currículo, Formación para la ciudadanía, Salud y recreación, Formación para el trabajo y expresión artística, Extensión universitaria y Pedagogía. Los requisitos básicos para elegir a los entrevistados fueron tener dos años, como mínimo, como docentes en la carrera y mostrar disposición para colaborar. El registro de las entrevistas fue validado por los mismos profesores y la información se procesó con el programa estadístico para análisis de datos cualitativos Atlas-ti, versión 7.2; de igual manera, se empleó la codificación teórica siguiendo las líneas de Flick (2004), es decir, la segmentación del texto en citas, la codificación, la escritura de comentarios y las construcciones conceptuales y teóricas.

Por otra parte, y luego de realizar las entrevistas, creímos oportuno conocer el punto de vista de un mayor número de profesores y estudiantes de la carrera. Para tal fin determinamos aplicar una encuesta y, con ese propósito, se diseñaron dos cuestionarios con preguntas similares, uno para cada grupo de informantes, cuyo contenido se sustentó en el marco teórico, en investigaciones similares (López, 2002; Martins, 2008, 2012; Rincón y Gil, 2010, por mencionar algunos), en el Diseño curricular de la carrera de Educación, mención Básica Integral (Universidad de Los Andes, 2009), en las informaciones dadas por los profesores entrevistados e inclusive se tomó en cuenta la experiencia docente de los investigadores. Estos cuestionarios versaron sobre los textos que se leen y se escriben en la carrera. Como hemos comentado en párrafos anteriores, en este artículo solo se exponen los resultados concernientes a los textos que se solicitan escribir a los estudiantes.



Cada pregunta del cuestionario contenía una serie de opciones para marcar siguiendo el escalamiento Likert del tipo Frecuencia; estas categorías fueron: siempre - casi siempre - algunas veces - pocas veces - nunca. Las preguntas eran cerradas; no obstante, se dispuso una opción abierta a cada ítem, con la intención de que los encuestados añadieran otros textos que no aparecían en el instrumento. La validación de los cuestionarios se formalizó por medio del juicio de expertos o validez de contenido (García Pérez, 2003). El grupo de expertos estuvo conformado por siete profesores de distintas universidades de la ciudad, cuatro de ellos con conocimientos y experiencia en el tema general de nuestro trabajo; los otros tres, con amplia experiencia en metodología de la investigación. Los criterios de valoración fueron la coherencia, pertinencia y relevancia entre los ítems del cuestionario y los objetivos de la investigación. Luego de esta revisión hicimos los ajustes sugeridos.

Ambos cuestionarios fueron respondidos de forma voluntaria. Bonilla y Rodríguez (2005) afirman que al extender la representación de un rango de informantes se puede considerar la opinión de aquellos grupos que en ocasiones no están representados. Por tanto, se tomó la decisión de hacer llegar el instrumento a los 44 profesores (de las diversas áreas y departamentos académicos) que —durante el lapso de aplicación del instrumento— daban clases en la carrera. Se recibieron 40 formularios respondidos.

En relación con el cuestionario para los estudiantes, se dispuso administrarlo desde el tercer semestre, estimando que desde este nivel ya tienen más experiencia en la vida académica universitaria. Se aplicó la técnica del muestreo aleatorio para estipular la cantidad de alumnos que participarían, debido a que con esta técnica todos los sujetos de la muestra se seleccionan al azar y, por ende, cualquiera de ellos puede salir en la muestra. Siendo una población finita ( $N=421$ )<sup>5</sup>, aplicamos la fórmula para establecer el tamaño de la muestra a razón de un intervalo de confianza del 95 % ( $z=1,96$ ) y un error máximo de 4,35 % ( $e=0,0435$ ), así se obtuvo un tamaño de la muestra de 230 cursantes de la carrera. Los resultados se procesaron con el programa SPSS.

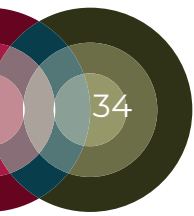
## ANÁLISIS DE LOS DATOS

### LOS TEXTOS ACADÉMICOS REFERIDOS POR LOS DOCENTES ENTREVISTADOS

A continuación, analizaremos el grupo de textos escritos académicos especificados por los profesores entrevistados. Estas producciones escritas, que los profesores piden escribir a los estudiantes,

<sup>5</sup> Este era el número de estudiantes inscritos en la carrera al momento de aplicar la encuesta. Información suministrada por la Oficina de Registro Académico de la ULA Núcleo Táchira.





constituyen actividades enlazadas con las estrategias de enseñanza de las distintas disciplinas que se cursan y con las estrategias evaluativas de los docentes. Para cada tipo de texto seleccionamos una muestra de los testimonios proporcionados por los entrevistados, puesto que –por razones de espacio– no se puede incluir la totalidad.

En primer término aparece la *Escritura de ensayos*, mencionada por seis de los diez docentes entrevistados. Uno de los testimonios precisa: “(...) elaborar un ensayo acerca de este material, que leyeron con anticipación, que se les entregaba con mucha anticipación, que leían en sus casas y que se analizaba en clase (...) [5:102][68:70]”<sup>6</sup>; otro refiere: “Una de las cosas que yo les pido son dos ensayos de textos actualizados, para que ellos se documenten y, una de esas cosas, es fomentar la escritura [8:11][48:50]”. Ambos fragmentos muestran que estos escritos se elaboran a partir de lecturas estudiadas en las clases o recomendadas en las unidades curriculares<sup>7</sup>, y los profesores piensan que la elaboración de un ensayo es una actividad que favorece la escritura.

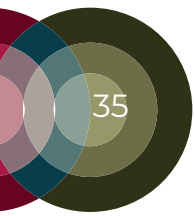
El ensayo es uno de los tipos de redacción más pedidos por los profesores en las universidades (cfr. Andrade, 2011; Rodríguez, 2006, 2007; Romero, 2000), tal vez porque muchos de ellos tienen la creencia de que es la forma más apropiada para evaluar los aprendizajes del alumno. Uno de los entrevistados afirmó que exige un ensayo corto para acompañar un debate (actividad oral), tal como se observa en este fragmento: “(...) antes del debate, yo les pido que entreguen –el día de la actividad– un pequeño ensayo de máximo tres páginas, en grupo (...)”. [3:25][105:107]. Dicho escrito es redactado en grupo, y esta práctica no responde a las características del género, que entraña una reflexión personal.

El segundo texto es la *Escritura de exámenes*, se evidencia en los siguientes ejemplos: “Entonces, en algunas oportunidades les he dicho que el examen es tal día y que si quieren traigan hasta el diccionario, hay estudiantes que lo hacen, otros no” [3:61][260:262]; “Yo les pongo trabajos y exposiciones también; pero, preponderantemente, de manera preferencial, la prueba escrita” [4:25][115:116].

Es común que las pruebas escritas sean realizados en las instituciones educativas, y la universidad no está exenta de ello (cfr. Carlino, 2005; Simón Pérez, 2006). Si bien existen variantes en su forma, por lo general los profesores suelen diseñarlas con preguntas de desarrollo referidas a los temas estudiados en la unidad curricular. También admiten otros textos que pueden proporcionar

<sup>6</sup> En el primer corchete, el primer dígito indica el documento primario; y el segundo señala el número de cita de ese documento. En el segundo corchete, los números especifican el lugar donde se encuentra la cita dentro de las líneas del documento primario.

<sup>7</sup> En la reestructuración de la carrera de Educación de la Universidad de Los Andes, Núcleo Dr. Pedro Rincón Gutiérrez, realizada en 2009, el Diseño Curricular es por competencias y unidades curriculares es el término empleado para designar las asignaturas.



ayudas en el desarrollo de la prueba escrita, tal como se observa en el primer comentario; son llamadas *prueba o examen a libro abierto*.

El tercer elemento que se evidencia es la *Escritura de textos expositivos*. Uno de los comentarios hechos respecto a su redacción es este: “(...) deben tener un orden lógico dentro de un discurso expositivo, que es, por lo general, el que uno les pide [3:19][62]”. Se observa que escritos como definiciones, establecimiento de relaciones, las clasificaciones, son algunos ejemplos de los contenidos de este tipo de texto académico solicitado. Además, por ser textos que transmiten conocimientos y desarrollan temas concernientes a las diferentes áreas académicas, es por lo que se leen y se producen de manera prolífica en la vida académica (cfr. Díaz Blanca, 2005). Además, en las entrevistas apareció otro tipo de textos expositivos, según se confirma en este testimonio:

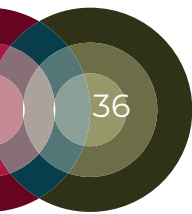
Una gráfica, que él dibuje también, porque al dibujar está expresando la escritura; si él está hablando de células o está hablando de masa y peso que haga un dibujo relacionado, no es ornamental, es un dibujo para que exprese la diferencia entre masa y peso. Claro, en los libros está, pero él tiene que mirarlo, ver el dibujo y que se forme una imagen. [4:34] [136:141]

Se advierte la referencia a la ilustración, que con frecuencia se encuentra en los textos expositivos. En este caso, el profesor (perteneciente al área de Ciencias) encuentra necesario que el alumno observe, primero, la imagen en los libros y luego la dibuje como una forma esencial de comprender ese contenido específico de la asignatura.

El siguiente texto académico que se menciona es la *Escritura de diarios-memorias*, surge en argumentos como: “Otra cosa que hacemos son diarios, cuando ya han comenzado la práctica profesional entonces hacemos diarios (...)” [2:25][65]<sup>8</sup>; otro comenta: “Entonces, a mí se me ocurrió que lo que ella podía hacer era un diario, un diario de trabajo. Un diario donde todos los días escribiría qué fue lo que hizo (...)” [6:54][287]. De acuerdo con los comentarios de dos de los entrevistados, estos escritos se han pedido en las unidades curriculares pertenecientes al área de Eje de Formación Práctica e Investigativa, en especial durante las Pasantías.

La consigna era plasmar las actividades desarrolladas en las escuelas, efectuar un recuento, pero con tono más reflexivo que informativo, de tal manera que esta tarea permitiera al docente seguir el recorrido de las actividades realizadas por sus estudiantes en las instituciones escolares en las que aplican sus planificaciones. Explican Chacón y Contreras (2006) que los diarios constituyen una herramienta motivadora de la enseñanza reflexiva, pues facilitan que sean más conscientes

<sup>8</sup> La escritura de diarios era solicitada por algunos profesores de la unidad curricular Pasantías, ubicada en último semestre de la carrera (8°), lapso en el que los estudiantes realizaban sus prácticas pedagógicas en las escuelas donde eran asignados.



Elisa Bigi Osorio, Marisol García Romero, Edixon Chacón Guerrero

del compromiso docente mientras avanzan en sus pasantías, se cuestionen el porqué de sus actuaciones y cómo estas influyen en el aprendizaje de los niños.

Otro texto que surgió en las entrevistas fue la *Escritura del resumen*. En opinión de un profesor: “Revisamos eso para que ellos sepan que un resumen significa que va a contener las ideas del autor, y todo eso se lo cuento para que quede claro qué es lo que voy a hacer” [2:20] [57:59]. Se puede apreciar que este texto es pedido por algunos docentes para que los alumnos localicen las ideas centrales expresadas en los materiales de lectura de las cátedras y, a partir de allí, efectúen la versión concisa de esos contenidos. Uno de los informantes reconoce que escribir un resumen no es una tarea sencilla y los estudiantes deberían aprender a realizarlo; al intentar explicar qué tendría que conocer el alumno, este docente confunde términos lingüísticos, ya que habla de “macrocompetencias” cuando el término adecuado sería “macrorreglas”<sup>9</sup>: “(...) aprender a resumir, a hacer buenos resúmenes, que aprendan que hay unas macrocompetencias para hacer resúmenes” [7:47] [245:247].

El sexto texto es la *Escritura de dictados*, se aprecia en este testimonio:

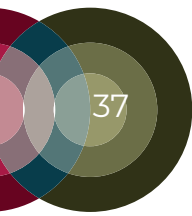
Yo a ellos les apliqué dictado como en primaria, vamos a decirlo así. En principio, a ellos les parecía extraño ese dictado con ciertas características: que tenía que ser con lapicero para evitar que me borrarán, para que el dictado fuera natural. [10:63][143:146]

El dictado es uno de los ejercicios de escritura que todavía se emplean en el nivel de la educación primaria para evaluar aspectos formales de la escritura, en especial, la ortografía. Su práctica en la universidad, de la manera descrita por el informante, es inusual. El profesor está consciente de esta situación: él pide que escriban con lapicero (piensa que esta es la manera “natural” de hacerlo) para que el alumno no tenga oportunidad de rectificar su escrito.

En cuanto a la *Escritura de libretos radiales*, fue comentada solo por uno de los entrevistados: “(...) hablando un poco sobre las actividades que se hacen escritas, yo les pido a ellos también un programa radial, sobre un tema que ellos escojan y sobre ese tema ellos investigan en el taller que hacen en la biblioteca<sup>10</sup> (...)” [3:45][180:183]. Se observa que el profesor prevé unas estrategias anticipadas a la escritura del libreto: los estudiantes inician seleccionando un tema y luego in-

<sup>9</sup> Macrocompetencias es un término que se emplea para designar competencias globales generales; por ejemplo, Monereo y Pozo (2007) exponen que la macrocompetencia relacionada con el escenario educativo, para gestionar el conocimiento y el aprendizaje, sería ser un aprendiz permanente. En cuanto a las macrorreglas textuales, es un concepto introducido por van Dijk (2007) que designa las reglas que se aplican al conjunto de proposiciones que forman un texto para obtener su macroestructura, es decir, el contenido semántico que resume el sentido del texto.

<sup>10</sup> Se refiere a los talleres que imparten los servicios bibliotecarios de la universidad por solicitud de los docentes, con la finalidad de formar lectores.



dagan al respecto. Estos conocimientos los concretan en el libreto para divulgar sus ideas en la radio. Por tanto, se establecen vínculos entre las actividades de docencia, investigación y extensión universitarias.

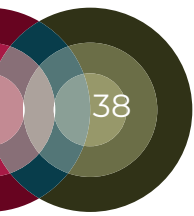
El último texto, *Escritura de artículos de opinión*, contiene escasas referencias; uno de quienes mencionaron este texto manifiesta lo siguiente: “(...) trabajar el artículo de opinión, que ellos sean capaces de opinar con respecto a algún tema” [7:92][250:251]. Aunque este es un texto vinculado con el ámbito periodístico, algunos docentes lo solicitan porque ayudaría a los alumnos a desarrollar la facultad de expresar las valoraciones, reflexiones particulares en relación con un asunto objeto de debate. Y para ello se amerita de preparación, porque se debe aprender a sostener los puntos de vista particulares (cfr. Castillo, 2003).

Ahora bien, analizando estos resultados podemos señalar que en cuanto a la *Escritura de ensayos* han surgido varios problemas alrededor de este texto, visto que se designa ensayo a una diversidad de escrituras semejantes al resumen, informe, por mencionar algunos. De hecho, algunos de los informantes manifestaron que existe confusión acerca de las exigencias de este tipo de texto, lo que no es una situación infrecuente (cfr. Alzate, 2009; Andrade, 2011; Rayas y Méndez, 2017). Calderón (2001) explica que componer un ensayo amerita la realización de una serie de estrategias cognitivas y discursivas, entre las que se encuentran la lectura y análisis de la estructura de este escrito, estudiar y discutir el tema a tratar y producir otros escritos sobre el particular.

En general, esta secuencia se puede aplicar para la redacción de otros tipos de escritos, como, por ejemplo, los expositivos (también llamados explicativos, cfr. Warley, 2010). Estos textos expresan información o ideas en torno a los diferentes campos del saber y su aplicación, bien sea dando a conocer acciones, características, conceptos, teorías. Justamente, por transmitir conocimientos y explicar nuevos temas es por lo que se leen y se producen de forma prolífica en la vida académica y científica (cfr. Díaz Blanca, 2005; Warley, 2010).

Álvarez (2011) y Álvarez y Ramírez (2010) puntualizan que el objetivo esencial del texto expositivo es mostrar en detalle la naturaleza del asunto, problema u objeto de análisis, utilizando “parámetros estructurales discursivos” esenciales, tales como definición y descripción, clasificación-tipología, comparación y contraste, ilustraciones o representaciones gráficas, entre otros. Por ello, aprender a redactar cada uno de estos subtipos demanda de la enseñanza de procedimientos por parte de los docentes, para que los alumnos reconozcan los principales elementos que los componen.

Otro aspecto de interés comentado sobre estos textos fue el relativo a los dibujos, gráficos u otras figuras que piden elaborar a los alumnos y que se encuentran en diversos materiales de lectura. Parodi (2010) ha focalizado parte de sus estudios en analizar la incorporación de estos elementos en discursos especializados de varias disciplinas, a los que denomina *artefactos multisemióticos*. Estos aparecen con mayor o menor presencia según las áreas e influyen en la construcción de los



conceptos científicos; por consiguiente, son componentes que un docente debe tomar en cuenta dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

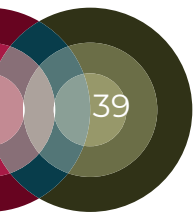
Dentro de los textos expositivos se encuentran los exámenes, sin embargo, en este análisis se presentan por separado, ya que es uno de los textos de mayor uso en la universidad. Narvaja, Di Stefano y Pereira (2009) y Grigüelo (2010) explican que en los exámenes hay dos voces: la del profesor, que plantea la pregunta, la consigna, a través de la cual da una instrucción; y la del alumno, a quien le corresponde dar la respuesta, que suele ser expositiva-explicativa, en vista de que debe exponer conocimientos, explicar fenómenos diversos y explicitar sus fuentes de información.

Es habitual que los exámenes sean redactados en una sola versión, rara vez los profesores dan oportunidades para la reescritura de las respuestas dadas. Esta característica ha ido cambiando por actividades que transforman este texto evaluativo en una posibilidad para que el alumno construya aprendizajes. Con este propósito, Carlino (2005) propone que –antes de las pruebas escritas– se ofrezca en los cursos una amplia lista de posibles preguntas, a modo de orientar el estudio y preparar a los estudiantes hacia lo que se espera de ellos en la situación evaluativa. Vistos así, y en palabras de la mencionada investigadora, los exámenes resultan “una ocasión para retornar a la bibliografía, para revisar la primera comprensión, para repensar las ideas estudiadas inicialmente, para encontrar una formulación propia que integre las nociones de varias fuentes” (p. 115). Un nuevo enfoque de este tipo de texto que convendría tomar en cuenta en las diversas unidades curriculares, en razón de que es una práctica que en escasas ocasiones se efectúa.

Otros textos académicos que escriben los estudiantes de Básica Integral son los diarios y las memorias. Su redacción no es una experiencia común dentro de las unidades curriculares de la carrera; sin embargo, estas prácticas de escritura se vinculan con los “diarios y diarios reflexivos”, incluidos en el nuevo Diseño Curricular de la carrera de Educación, mención Básica Integral (Universidad de Los Andes, 2009) dentro de la lista de estrategias e instrumentos para evaluar el aprendizaje. El diario “consiste en una narración personal de las actividades realizadas” (p. 142), mientras que el segundo se centra más en la reflexión y evaluación tanto del proceso como del resultado<sup>11</sup>. Experiencias similares con este tipo de texto son descritas por Margalef, Canabal, Ros-

<sup>11</sup> Los diarios/memorias entran en la continuidad de los textos académicos-profesionales, debido a que en la carrera son pedidos como parte de las evaluaciones de unas unidades curriculares, sin embargo, estos escritos se compaginan con la labor de estos futuros docentes. Así lo refiere Zabalza (2004), para quien los diarios de clase son “los documentos en que los profesores y profesoras recogen sus impresiones sobre lo que va sucediendo en sus clases” (p. 15). El mencionado autor añade que constituyen narraciones efectuadas por los docentes tanto activos como quienes están en proceso de formación y aportan riqueza informativa en torno al acontecer escolar, de allí que pueden ser instrumentos para la evaluación y reajuste del proceso pedagógico desarrollado, como también pueden servir como instrumento de investigación para analizar el pensamiento del profesorado.





sibel y Urquizu (2007), quienes relatan que gracia a esos escritos los profesores logran establecer una comunicación dinámica y personal con sus alumnos y van complementando su proceso de aprendizaje. Bajo este enfoque, la elaboración de diarios reflexivos se utiliza como herramienta de autoevaluación.

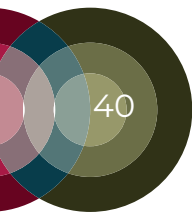
Con relación al resumen, en el ámbito de la carrera los profesores han exigido su elaboración no solo con base en materiales escritos, sino también orales (por ejemplo, el resumen de una charla). Requiere de cierta complejidad, por los procesos mentales que se ponen en juego cuando se quiere escribir este tipo de texto, entre las que se encuentran: identificar las ideas centrales o reconstruirlas (cuando no están explícitas), discriminar lo primordial de lo superfluo, generalizar informaciones que puedan condensarse, entre otros (cfr. Beke y Bruno, 2000, 2005; García-Calvo, 1999, 2000). Entonces, a pesar de provenir de las ideas de un documento base, el resumen es un texto nuevo, pero quien lo redacta no emite opiniones personales del contenido que presenta sino que precisa lo esencial del texto resumido.

Para resumir se requiere de cierto entrenamiento por parte de los estudiantes, bajo la orientación de un profesor que les ayude a monitorear la redacción, puesto que su elaboración involucra operaciones lingüísticas y cognitivas; en otras palabras, se articulan los procedimientos que participan en el desarrollo del lenguaje escrito con los que median en la adquisición del conocimiento. Cabe aquí el cuestionamiento de González y Vega (2010), cuando se pregunta si en la Universidad y en la Escuela se han brindado suficientes bases para realizar este tipo de texto en el medio académico.

La escritura de dictados, libretos radiales y artículos de opinión son otros tipos de textos académicos nombrados. Aunque en la entrevista surgió el dictado como una actividad para revisar la ortografía, en algunas cátedras hay profesores que acostumbran dictar contenidos de los temas desarrollados en sus clases, en lugar de referir lecturas que los contengan. En el primer caso, se usa el dictado de forma tradicional, es decir, el docente dicta un conjunto de palabras y después corrige la ortografía; en el segundo caso, el profesor dicta el desarrollo de los temas, pero no necesariamente revisa cómo es la escritura de los estudiantes.

El dictado es visto como un anticuado ejercicio de escritura (Torres, 2002). Es una práctica de escritura que tradicionalmente se ubica en los niveles educativos iniciales y, pese a que es extraño reconocer su empleo en la universidad, existen algunas experiencias de su uso como medio para evaluar la ortografía, como la registrada —en el contexto de la ULA Táchira— por Duque (2008). Por otra parte, Cassany (2004) —después de criticar el empleo tradicional de este ejercicio lingüístico— expone que se pudiera aplicar en estudiantes universitarios realizando adaptaciones de algunas técnicas y poniendo énfasis en otros aspectos que no sean solo de corrección, por ejemplo, la redacción, la creatividad, por mencionar algunos.





En lo tocante a la escritura de libretos radiales, este tipo de texto es requerido por algunos docentes de la carrera en la unidad curricular *Formación para el Trabajo Comunitario*<sup>12</sup>. Por este motivo, en esta investigación es reconocido como un texto de índole académico, en vista de que forma parte de la evaluación de la cátedra aun cuando no es una producción textual inherente al trabajo de un docente. Sin embargo, se puede acotar que este tipo de texto puede vincular lo pedagógico con los medios de comunicación y, al llevar a la práctica estos libretos, contribuye al desarrollo de competencias comunicativas escritas y orales acordes con las dinámicas de la sociedad contemporánea.

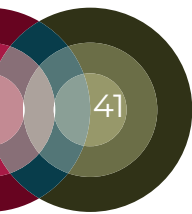
En torno al último texto académico mencionado por los profesores, el artículo de opinión, se resalta el hecho de que mediante la composición de este escrito se potencia la posibilidad y la facultad de expresar las valoraciones particulares sobre cualquier tema, dentro de un marco democrático. Desarrollar esta capacidad implica lecturas, análisis, redacciones, deliberaciones, dado que –como afirman Kaufman y Rodríguez (2001) y Castillo (2003)– el artículo de opinión contiene interpretaciones, análisis, orientaciones, argumentos, expectativas vinculadas con un asunto de actualidad que por su trascendencia merece ser objeto de debate. Su composición presenta un conjunto de problemas retóricos para resolver; trabajarlo con ayuda pedagógica hará posible que los alumnos pongan en marcha las operaciones y procesos (lingüísticos, cognitivos y culturales) necesarios para su construcción (Serrano, Peña, Aguirre, Figueroa y Madrid, 2002; Narvaja et al., 2009).

Si bien en este artículo no ahondaremos sobre cómo ha sido la redacción de los géneros académicos aludidos por los entrevistados, podemos inferir algunas pistas de este proceso a partir de los testimonios. Teniendo como premisa que la escritura en el contexto universitario debería usarse para plasmar, reconstruir, argumentar, difundir el conocimiento de las diversas disciplinas –como indicamos al inicio de este texto–, cabe preguntarse cuáles de estos géneros apuntan hacia el desarrollo de la función epistémica, esto es, en palabras de Miras (2000), el “uso de la escritura como instrumento de toma de conciencia y de autorregulación del propio pensamiento” (p. 67) y cuáles tienden hacia otras funciones, por ejemplo, de mera reproducción del conocimiento.

## TEXTOS ACADÉMICOS ESCRITOS POR LOS ESTUDIANTES

En esta sección comentaremos los resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes, en la que una de las preguntas inquiría sobre los textos académicos que los profesores solicitan escribir. Al

<sup>12</sup> El programa de Formación para el Trabajo Comunitario (ULA, Núcleo Dr. Pedro Rincón Gutiérrez. Dpto. de Educación Básica Integral y Comisión Sectorial del Servicio Comunitario, 2012) se vincula con el trabajo comunitario, respaldando el cumplimiento de la Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior (Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela, 2005).

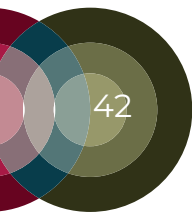


observar la tabla 1 se destaca que la gran mayoría (87 %) eligió el examen como el texto académico que con notable frecuencia deben escribir. Ese resultado no es de extrañar, como se observó en las entrevistas a los docentes el examen o prueba escrita mantiene una vasta presencia en la vida universitaria (cfr. Carlino, 2005; Morales, 2002; Ruiz y Pachano, 2005).

**Tabla 1.** Textos académicos escritos por los estudiantes

	NS/NC		Siempre		Casi siempre		Algunas veces		Pocas veces		Nunca	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Artículos de opinión	2	,9%	15	6,5%	41	17,8%	71	30,9%	64	27,8%	37	16,1%
Análisis de lecturas	2	,9%	63	27,4%	100	43,5%	42	18,3%	17	7,4%	6	2,6%
Comentarios de lecturas	6	2,6%	45	19,6%	98	42,6%	64	27,8%	11	4,8%	6	2,6%
Ensayo	2	,9%	114	49,6%	64	27,8%	41	17,8%	6	2,6%	3	1,3%
Reseña de libros	5	2,2%	10	4,3%	35	15,2%	59	25,7%	73	31,7%	48	20,9%
Reseña de artículos científicos	7	3,0%	10	4,3%	16	7,0%	47	20,4%	68	29,6%	82	35,7%
Monografías	2	,9%	18	7,8%	31	13,5%	54	23,5%	81	35,2%	44	19,1%
Resumen de una clase	4	1,7%	31	13,5%	53	23,0%	69	30,0%	46	20,0%	27	11,7%
Resumen de guías de estudio	7	3,0%	52	22,6%	82	35,7%	60	26,1%	21	9,1%	8	3,5%
Resumen de capítulos de libros	5	2,2%	39	17,0%	82	35,7%	67	29,1%	29	12,6%	8	3,5%
Resumen de libros	7	3,0%	27	11,7%	37	16,1%	50	21,7%	65	28,3%	44	19,1%
Mapas conceptuales	5	2,2%	76	33,0%	63	27,4%	55	23,9%	23	10,0%	8	3,5%
Informe de laboratorio	5	2,2%	17	7,4%	20	8,7%	41	17,8%	66	28,7%	81	35,2%
Informe de experiencia didáctica	9	3,9%	36	15,7%	50	21,7%	74	32,2%	37	16,1%	24	10,4%
Esquemas	4	1,7%	47	20,4%	74	32,2%	58	25,2%	38	16,5%	9	3,9%
Examen	1	,4%	135	58,7%	65	28,3%	21	9,1%	3	1,3%	5	2,2%
Otros textos	196	85,2%	2	,9%	1	,4%	3	1,3%	1	,4%	27	11,7%

**Fuente:** elaboración propia.



Luego del examen, aparece el ensayo con una representación mayoritaria (77,4 %), al igual que la redacción de análisis de lecturas asignadas (70,9 %), seguidos por los comentarios a determinadas lecturas (62,2 %), y la elaboración de mapas conceptuales (60,4 %). Por su parte, el resumen de guías (58,3 %) y de capítulos de libros (52,7 %), los esquemas (52,6 %) tienen mediana representación.

En cuanto a los textos que en escasas ocasiones o nunca se redactan, el mayor puntaje (63,9 %) se focaliza en los informes de laboratorio, resultado que llama la atención en virtud de que en la carrera hay un componente significativo de asignaturas concernientes al área de Ciencias<sup>13</sup>.

De acuerdo con la opinión de los alumnos, en el grupo de textos académicos que algunas o pocas veces escriben y que alcanzaron un moderado porcentaje se ubican: los artículos de opinión (58,7 %), las reseñas de libros (57,4 %) y, curiosamente, tres obtuvieron el mismo resultado (50 %): la reseña de artículos científicos, el resumen de una clase y el resumen de libros.

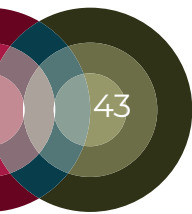
## TEXTOS ACADÉMICOS SOLICITADOS POR LOS PROFESORES PARA SU ESCRITURA

En el cuestionario dirigido a los docentes de igual manera se indagó sobre los tipos de textos académicos que suelen exigir para que escriban en las unidades curriculares a su cargo (tabla 2). Según ellos, el texto que más demandan es el análisis de lecturas, con un peso de 82,5 %, resultado distinto de la apreciación de los alumnos (para quienes el examen es el texto que más les requieren escribir), como también de lo expresado por los profesores en las entrevistas (quienes aludieron más a los ensayos). Asimismo, la mayoría del profesorado indicó que los otros textos más requeridos son los comentarios de lecturas (72,5 %), los ensayos y mapas conceptuales, los dos últimos alcanzaron igual puntuación (62,5 %).

En cuanto al análisis y comentarios de lecturas, estos tipos de textos son semejantes a una redacción que en algunas universidades colombianas se denomina Ficha de lectura (González, 2008) y en las argentinas Informe de lectura (Alazraki, 2010; Bitonte, Diz y Grenoville, 2010), siendo una actividad en la que se realiza un ejercicio sistemático de análisis, síntesis y aportaciones de las lecturas seleccionadas, plasmado por escrito.

En relación con las redacciones que usualmente se piden y que alcanzaron una mediana representación, se tienen: el resumen de capítulos de libros (57,5 %), los esquemas (52,5 %), el resumen de clase y el examen (con igual porcentaje, 45 %), y los informes de experiencias didácticas

<sup>13</sup> En el Plan de Estudios de la carrera de Educación, mención: Básica Integral, las cinco unidades curriculares del área de Ciencias tienen entre 4 y 5 unidades crédito cada una.



(42,5 %). Si se cotejan estos resultados con lo dicho por los alumnos, solo se perciben ciertas semejanzas en el resumen de capítulos de libros y los esquemas.

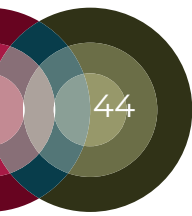
Con referencia al texto informe de experiencias didácticas, cabe agregar que es un escrito situado entre los géneros académicos y profesionales, se produce y cumple exigencias en los dos ámbitos. Es oportuno mencionar la existencia de artículos que han sistematizado propuestas pedagógicas en torno a la redacción de informes similares, tal es el caso de Bigi (2007, 2012).

De los textos menos exigidos, aparece en primer término las reseñas de artículos (65 %), después las reseñas de libros (55 %), las monografías (52,5 %), el resumen de guías de estudio y el resumen de libros, que obtuvieron un porcentaje similar (45 %). En cuanto a las reseñas y resúmenes se mencionan ciertos elementos que pueden facilitar el procesamiento de la información para redactar estos escritos: el orden discursivo predominante en el texto base (argumentación, exposición, narración, descripción), la disposición de los contenidos, por citar algunos.

Un 55 % del profesorado subrayó que nunca pide efectuar informes de laboratorio, lo cual es extraño, pues es un texto particular de disciplinas vinculadas con el área de Ciencias y varios profesores que llenaron el cuestionario pertenecían a ese ámbito. El 75 % del profesorado no contestó la opción abierta para agregar otros textos y quienes respondieron ofrecieron estos aportes: mapas mentales, redes semánticas, informe de talleres<sup>14</sup> realizados en las clases, diapositivas de *Power point*, reflexiones personales, portafolios de investigación, textos narrativos (no detallaron cuáles serían), matrices comparativas. Una primera apreciación sobre gran parte de estos textos lleva a considerarlos como producciones que apoyan el proceso de aprendizaje, porque se vinculan a la organización de información de temas, de conceptos; a desmenuzar las ideas por aprender; no son textos para desarrollar la escritura.

Asimismo, se suman estos otros que pasarían a ser géneros académicos ya que se plantearon como exigencias dentro de unas cátedras, así se tienen: guiones de dramatizaciones sobre contenidos de la asignatura, libretos de radio, comentarios de películas, dípticos, trípticos, avisos, afiches. En una de las respuestas, un profesor del área de Ciencias Sociales especificó lo que precisa en un texto denominado “análisis crítico de temas vinculados a la carrera” (por ejemplo, del sistema educativo venezolano, entre otros): destacar lo positivo, negativo e interesante; los pro y los contras; las semejanzas y diferencias.

<sup>14</sup> El profesor que incluyó esta opción refirió que este es un escrito que hacen los estudiantes luego de que él realiza un taller en clase relacionado con algún contenido de su unidad curricular. Pareciera ser una especie de resumen de lo hecho en clase, no obstante, no se logró hacer seguimiento de esta respuesta por cuanto el llenado del instrumento era anónimo.

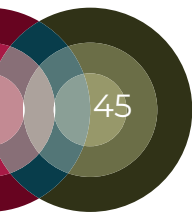


**Tabla 2.** Textos académicos solicitados por los profesores para su escritura

	NS/NC		Siempre		Casi Siempre		Algunas Veces		Pocas Veces		Nunca	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Artículos de opinión	6	15,0%	3	7,5%	5	12,5%	14	35,0%	6	15,0%	6	15,0%
Análisis de lecturas	1	2,5%	22	55,0%	11	27,5%	3	7,5%	2	5,0%	1	2,5%
Comentarios de lecturas	4	10,0%	16	40,0%	13	32,5%	5	12,5%	1	2,5%	1	2,5%
Ensayos	4	10,0%	17	42,5%	8	20,0%	4	10,0%	2	5,0%	5	12,5%
Reseñas de libros	4	10,0%	5	12,5%	3	7,5%	16	40,0%	6	15,0%	6	15,0%
Reseñas de artículos científicos	3	7,5%	2	5,0%	7	17,5%	18	45,0%	8	20,0%	2	5,0%
Monografías	4	10,0%	2	5,0%	5	12,5%	9	22,5%	12	30,0%	8	20,0%
Resumen de clase	4	10,0%	9	22,5%	9	22,5%	9	22,5%	6	15,0%	3	7,5%
Resumen de guías de estudio	6	15,0%	7	17,5%	3	7,5%	9	22,5%	9	22,5%	6	15,0%
Resumen de capítulos de libros	2	5,0%	9	22,5%	14	35,0%	7	17,5%	6	15,0%	2	5,0%
Resumen de libros	5	12,5%	4	10,0%	7	17,5%	16	40,0%	2	5,0%	6	15,0%
Mapas conceptuales	2	5,0%	10	25,0%	15	37,5%	8	20,0%	3	7,5%	2	5,0%
Informes de laboratorio	5	12,5%	5	12,5%	1	2,5%	1	2,5%	6	15,0%	22	55,0%
Informes de experiencia didáctica	4	10,0%	8	20,0%	9	22,5%	9	22,5%	4	10,0%	6	15,0%
Esquemas	3	7,5%	10	25,0%	11	27,5%	11	27,5%	3	7,5%	2	5,0%
Examen	4	10,0%	13	32,5%	5	12,5%	14	35,0%	3	7,5%	1	2,5%
Otros textos	30	75,0%	2	5,0%	1	2,5%	3	7,5%	1	2,5%	3	7,5%

**Fuente:** elaboración propia.

En el cuadro 1 se presenta un resumen de los textos académicos que escriben los estudiantes a solicitud de los profesores, según los resultados obtenidos de los instrumentos aplicados en esta investigación.



**Cuadro 1.** Resumen de los textos académicos que escriben los estudiantes según los resultados obtenidos

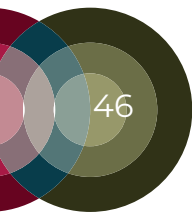
Instrumento / Prioridad	Entrevista a profesores	Cuestionario a profesores	Cuestionario a estudiantes
Alta	Ensayos	Análisis de lecturas	Examen
	Exámenes	Comentarios de lecturas	Ensayo
	Textos expositivos	Ensayos	Análisis de lecturas
		Mapas conceptuales	Comentario de lecturas
Media	Diarios-Memorias	Resumen capítulo libro	Resumen guías de estudio
	Resumen	Esquemas	Resumen capítulo libro
		Resumen de clase	Esquemas
		Examen	Informe experiencias didácticas
		Informe experiencias didácticas	Resumen de clase
Baja	Dictados	Resumen de libros	Resumen de libros
	Libretos radiales	Resumen guías de estudio	Artículos de opinión
	Artículos de opinión	Reseña artículos de opinión	Monografía
		Reseñas de libros	Reseñas de libros
		Artículos de opinión	Informes de laboratorio
		Monografía	Reseña artículos de opinión
		Informes de laboratorio	Otros textos
		Otros textos	

**Fuente:** elaboración propia.

El cuadro 1 evidencia que el ensayo es el texto más exigido por los profesores para que los estudiantes escriban; los tres instrumentos aplicados coinciden en este resultado. Por otra parte, en dos de los tres instrumentos los textos con prioridad alta son el examen, el análisis de lecturas, el comentario de lecturas y el mapa conceptual. En cuanto a los textos con preferencia media, los tres instrumentos concuerdan en señalar al resumen (dos apuntan hacia el resumen de capítulo de libro y de clase), y dos indican los esquemas y las experiencias didácticas. Respecto a la prioridad baja, también tres instrumentos conciertan en el texto artículo de opinión; mientras que las reseñas, la monografía, el artículo de opinión y el informe de laboratorio aparecen solo en dos.

Llama la atención el resultado relativo a los textos académicos que pocas veces son requeridos para escribir, pues en el Diseño Curricular de la carrera de Educación (Universidad de Los Andes, 2009), en la sección del eje transversal Desarrollo de la Lengua, se expone que todas las áreas de aprendizaje deben contribuir a que el estudiante desarrolle las competencias de comprensión y producción textual, entre las que se encuentran “(...) las habilidades para la escritura (especialmente, el proceso de composición de textos académicos: artículos, ensayos, informes de investiga-





ción, monografías...)” (p. 88). De esta corta enumeración, solo se tiene que el ensayo es el texto que los cursantes de la carrera redactan.

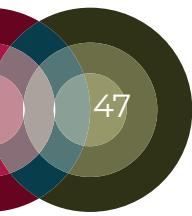
De la serie de textos académicos referenciados por los informantes en nuestro estudio, algunos se encuentran en la Tipología planteada por López (2002), tales como la prueba escrita o examen (cuya función esencial es demostrar conocimiento), el ensayo, la monografía y el informe (textos que requieren de indagar y probar conocimiento en un área disciplinar, conocer las estructuras textuales, redactar con propiedad, entre otras competencias).

Igualmente, estos resultados podemos asociarlos con trabajos similares realizados en otros contextos. Por ejemplo, en la investigación interinstitucional “Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana” –coordinada por Pérez y Rincón (2013)– se tiene que los tipos de documentos que con mayor frecuencia producen los estudiantes son resúmenes (82,90 %), ensayos (78,03 %) e informes (71,69 %) <sup>15</sup>. También comentan que si bien el ensayo obtuvo un alto porcentaje en las distintas carreras, su tendencia se presentó más en las del campo humanístico.

De la misma manera, con los resultados detallados por Castelló (2014), respecto a la investigación hecha en 10 universidades españolas sobre las prácticas habituales de escritura (entre las que se incluyeron carreras humanísticas), en la que participaron tanto profesores como estudiantes. En relación con los géneros académicos destaca que la mitad de su uso se circunscribe a realizar ejercicios, desarrollar explicaciones o resúmenes, es decir, prácticas destinadas “a demostrar el conocimiento disciplinar adquirido” (p. 360). Castelló comenta su preocupación ante la ausencia de géneros que entrañan una postura crítica de diversas fuentes informativas, como sería el caso del ensayo, lo que contrasta con nuestra investigación en la que este texto tuvo un alto porcentaje de referencia. Ahora bien, esto no significa que tanto los profesores como los estudiantes de la ULA Táchira tengan una noción adecuada acerca de lo que es el ensayo. Aunque no es el tema de este artículo profundizar sobre las concepciones que se tienen de los géneros académicos, cabe acotar que en las entrevistas a los profesores hubo diferentes criterios de lo que es un ensayo y cuál es su finalidad, igual situación se dio en el estudio que comenta Castelló (2014).

Otro estudio más reciente afín con nuestra investigación es el efectuado por Jarpa y Satt (2017), que tuvo como propósito identificar los géneros académicos que leen y escriben los estudiantes en la Formación Inicial Docente, como medio para acceder al conocimiento disciplinar durante el primer año en las carreras de pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. De acuerdo con los resultados obtenidos en la carrera de Pedagogía en Educación básica, los estudiantes realizan informes, pruebas, estudios de caso y secuencias didácticas, géneros cuyos

<sup>15</sup> No mencionamos que en dicho estudio el texto que obtuvo mayor porcentaje fue Apuntes de clase (91,50 %), por cuanto nuestra investigación indagaba sobre los escritos que los estudiantes realizaban a solicitud de sus profesores, no de los que elaboraban por cuenta propia.



objetivos de aprendizaje son el dominio conceptual “pero también la capacidad para transferir hacia ámbitos aplicados” (p. 60). Los citados investigadores expresan que en el área de práctica escriben reflexiones pedagógicas, tales como diarios del profesor. Este texto, por su intención comunicativa, pudiera vincularse con los diarios que son requeridos a los estudiantes de Educación, mención Básica Integral de la ULA Táchira, como también la escritura de informes y pruebas.

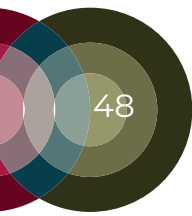
Al revisar estos resultados nos preguntamos si estas prácticas de escritura se corresponderían con lo planteado en la reestructuración del Plan de estudios de la carrera (Universidad de Los Andes, 2009), si los docentes están efectuando estrategias didácticas y de evaluación acordes con el diseño curricular por competencias, en el que se pretende atender a quienes aprenden y a quienes enseñan; o si, por el contrario, se mantienen prácticas de enseñanza tradicionales y repetitivas.

## CONCLUSIONES

En este artículo nos focalizamos en determinar cuáles son los géneros académicos solicitados a los estudiantes de Educación, mención de Básica Integral, en la ULA Táchira. El grupo de textos académicos para escribir que circula en la carrera surge de los propios actores del sistema educativo (profesores y estudiantes), a través del análisis hecho a los instrumentos aplicados en la investigación. En este estudio se evidenció que los textos académicos redactados (examen, ensayo, resumen, etc.) responden más con las formas de evaluación estipuladas por los docentes, con sus particulares visiones de lo que los estudiantes deberían aprender, que con un enfoque pedagógico orientado a las necesidades esenciales de aprendizaje según el perfil del egresado. En otras palabras, pareciera haber discordancias entre la propuesta curricular basada en competencias, en la transversalidad y la acción de los docentes en las cátedras.

Observamos ciertas concordancias entre los resultados de los instrumentos aplicados, lo cual evidencia el nivel de prioridad otorgado a ciertos textos. Asimismo, advertimos coincidencias y divergencias con estudios similares efectuados en otras universidades; asunto que nos indica que estas prácticas discursivas son propias de esas disciplinas y que los estudiantes pueden manejarlas e identificarse con esos géneros en la medida en que se les enseñe sus particularidades textuales y las funciones que cumplen en el contexto.

Por otra parte, se hizo notoria la diversidad de textos que les requieren escribir a los estudiantes de la carrera de Educación, mención Básica Integral, quienes se están formando para ser docentes en la educación primaria. Como pudimos registrar, ellos redactan ensayos, resúmenes, reseñas, monografías; preparan informes; elaboran esquemas, mapas conceptuales; presentan pruebas escritas; producen libretos radiales... Si bien es cierto que —como explican Camps y Castelló (2013:25)— el sistema de actividad académico supone la producción de ciertos textos “cuyo sentido solo se entiende dentro de la propia academia”, vale preguntarse si esa cantidad de textos son



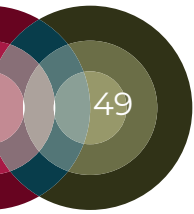
producidos con la mediación de los profesores, aplicando estrategias de lectura y de composición escrita que permitan al estudiante acceder a los conocimientos disciplinares, a las comunidades discursivas de las que irá formando parte y, obviamente, a construir su identidad individual y como parte de un grupo.

Cabe enfatizar en que la lista de textos usada en los cuestionarios no es una lista cerrada, quedó (y queda) abierta para la incorporación de otros géneros que no fueron mencionados por los informantes a pesar de ser utilizados en las distintas unidades curriculares. Tampoco es una lista graduada, en el sentido de que no se llegó a establecer cuáles son los primordiales. Lo que se ofrece es un compendio que da pie para continuar profundizando en este tema, dados los elementos que fueron surgiendo en la investigación y que quedan como asuntos para analizar en otros estudios

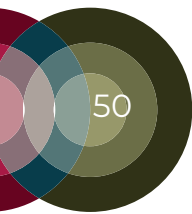
En este sentido, es perentorio profundizar la indagación en aspectos como los tipos de textos específicos que se manejan en las diferentes áreas disciplinares, especificando lo que debería solicitarse en cada unidad curricular. Otro factor relacionado sería estudiar las estrategias de lectura y de producción textual más pertinentes de acuerdo con el género; por ejemplo, cómo se lee críticamente un ensayo o cómo elaborar un análisis crítico de una lectura determinada. Todo ello con la finalidad de plantear programas de formación dirigidos a profundizar la enseñanza y el aprendizaje con base en la lectura y la escritura de los géneros discursivos académicos y profesionales en las carreras de formación docente inicial. Estos programas solo se afianzarían mediante las políticas lingüísticas que trace la universidad, basadas en la alfabetización académica, que regulen la producción y evaluación de los textos académicos, en función de un perfil del egresado competente comunicativamente, y en donde todas las instancias (académicas y administrativas) tengan responsabilidad de participar. Como bien señala Ortiz (2015), no basta con declarar políticas, es fundamental que estas deriven de investigaciones que “describan y comprendan lo real de la escritura universitaria” (p. 15).

## REFERENCIAS

- Alazraki, R. (2010). El informe de lectura. En S. Nogueira (coord.), *Manual de lectura y escritura universitarias: prácticas de taller* (4ª ed.). Buenos Aires: Biblos.
- Álvarez, T. (2011). Revisar y reescribir textos académicos en la formación del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 22 (2), 269-294. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/38493/37231>
- Álvarez, T. y Ramírez, R. (2010). El texto expositivo y su escritura. *Folios*, 32, 73-88. Recuperado de: <http://www.pedagogica.edu.co/revistas/ojs/index.php/RF/article/view/617/599>
- Alzate, T. (2009). Hay que enseñar a hacer ensayos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48 (6), 1-5. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/jano/2822Yepes.pdf>

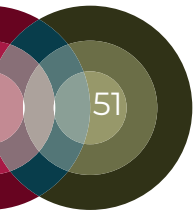


- Andrade, E. (2011). ¿Estamos escribiendo ensayos en la universidad? *Legenda*, 15 (13), 179-195. Recuperado de: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/viewArticle/3658>
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2016). *Escribir a través del currículum. Una guía de referencia*. Edición de Federico Navarro. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de: [https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/4030/Bazerman%20et%20al%20\\_2016\\_Escribir%20a%20traves%20de%20Curriculum.pdf?sequence=8&isAllowed=y](https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/4030/Bazerman%20et%20al%20_2016_Escribir%20a%20traves%20de%20Curriculum.pdf?sequence=8&isAllowed=y)
- Bazerman, C. (2012). *Géneros textuales, tipificación y actividad*. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Recuperado de: <https://bazerman.education.ucsb.edu/sites/default/files/docs/Bazerman2012BOOKGENEROS%20TEXTUALES.pdf>
- Beke, R. y Bruno, E. (2000). El uso de estrategias para la elaboración de resúmenes. *Boletín de Lingüística*, 15, 19-35. Recuperado de: <http://saber.ucv.ve/jspui/handle/123456789/3825>
- Beke, R. y Bruno, E. (2005). Desempeño de docentes y de bachilleres no docentes en la elaboración de resúmenes. *Revista de Pedagogía*, 26 (75), 9-30. Recuperado de: [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0798-97922005000100002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0798-97922005000100002&script=sci_arttext)
- Bigi, E. (2007). La reescritura de proyectos pedagógicos: Una experiencia de redacción con estudiantes universitarios. En M. García (comp.), *Investigaciones sobre escritura universitaria en Venezuela* (pp. 206-224). Recuperado de: [http://servidor-opsu.tach.ula.ve/profeso/garcia\\_mar/iue\\_.htm](http://servidor-opsu.tach.ula.ve/profeso/garcia_mar/iue_.htm)
- Bigi, E. (2012). El informe de visitas a aulas de primaria: continuidad entre el texto académico y el laboral. *Legenda*, 16 (14), 116-140. Recuperado de: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/3922/3786>
- Bigi, E.; García Romero, 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 Romero, 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 Romero, M. y Chacón, E. (2017). Estrategias de enseñanza: análisis relacionado con la producción escrita en la universidad. *Educ@ción en Contexto*, 3 (6), 14-45. Recuperado de: [http://revistaeducacionencontexto.blogspot.com/p/publicacion-actual\\_22.html](http://revistaeducacionencontexto.blogspot.com/p/publicacion-actual_22.html)
- Bigi, E., García Romero, M. y Chacón, E. (2018a). Una mirada a las concepciones docentes respecto a las tareas de escritura en la universidad. *Akados*, 19 (1 y 2), 163-183. Recuperado de: [http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev\\_ak/article/view/15839](http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ak/article/view/15839)



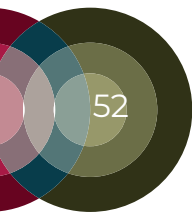
- Bigi, E., García Romero, M. y Chacón, E. (2018b). Cultura institucional y su impacto en las prácticas de lectura y escritura en la universidad. *Perspectivas*, 3 (2), 46-59. Recuperado de: <https://revistas.ufps.edu.co/index.php/perspectivas/article/view/1588>
- Bitonte, M., Diz, T. y Grenoville, C. (2010). Formas de argumentación en la nota periodística y el informe de lectura. En S. Nogueira (coord.), *Estrategias de lectura y escritura académicas: estudio y ejercitación de la enunciación, la textualidad, la explicación y la argumentación* (pp. 205-243). Buenos Aires: Biblos.
- Bombini, G. (2019). Desafíos para una escritura académica en contexto. *Álabe*, 19. [[www.revistaalabe.com](http://www.revistaalabe.com)] doi: 10.15645/Alabe2019.19.12 Recuperado de: <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/512>
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales* (3ª ed.). Bogotá: Norma.
- Calderón, D. (2001) Sobre textos académicos. *Enunciación*, 6, 35-43. Recuperado de: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/2441/3384>
- Camps, A. y Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (1), 17-36. Recuperado de: <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/579/public/579-2168-1-PB.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. (2008). Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica? En E. Narváez y S. Cadena (comps.), *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles* (pp.155-190). Cali, Colombia: Universidad Autónoma de Occidente. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/162.pdf>
- 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. (2004). El dictado como tarea comunicativa. *Tabula Rasa*, 2, 229-250. Recuperado de: [http://www.revistatabularasa.org/numero\\_dos/cassany.pdf](http://www.revistatabularasa.org/numero_dos/cassany.pdf)
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Castelló, M. (2014). Los restos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19 (2), 346-365. Recuperado de: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/8256>
- Castillo, M. (2003). Redacción de artículos de opinión: propuesta didáctica fundamentada en una superestructura argumentativa. *Ciencias de la Educación*, 3 (2), 22, 127-143. Recuperado de: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a3n22/22-8.pdf>



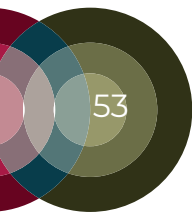


- Castro, M. y Sánchez, M. (2016). Características genéricas y estrategias de lectura. Una estrategia para la comprensión de textos académicos. En G. Bañales, M., Castelló y N. Vega (coords.), *Enseñar a leer y a escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas investigación* (pp. 79-100). Serie Lenguaje, Educación e Innovación. Libros digitales de acceso libre. México: Universidad Autónoma de Tamaulipas. Consejo Puebla de Lectura, A. C. Recuperado de: [http://web.metro.inter.edu/facultad/esthumanisticos/crem\\_docs/Ensenar%20a%20leer%20y%20escribir.pdf](http://web.metro.inter.edu/facultad/esthumanisticos/crem_docs/Ensenar%20a%20leer%20y%20escribir.pdf)
- Chacón, M. y Contreras, A. (2006). Los diarios de prácticas: una estrategia de reflexión en la formación docente. *Acción Pedagógica*, 15, 120-127.
- Cook, T. D. y Reichardt, Ch. S. (2000). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (4ª ed.). Madrid: Morata.
- Cortés, L., Díaz, M., Sabogal, Y. y Durán, N. (2014). Situaciones y comentarios: el artículo de opinión. Recuperado de: [https://repository.uniminuto.edu/bitstream/handle/10656/4067/TELEC\\_CortesCarrilloLeonor\\_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.uniminuto.edu/bitstream/handle/10656/4067/TELEC_CortesCarrilloLeonor_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Creswell, J. W. (2009). The Selection of a Research Design. In: *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3ª ed.) (pp. 1-22). Thousand Oaks, California, USA: Sage Publications.
- Díaz Blanca, L. (2005). Redacción de textos expositivos: una propuesta pedagógica. *Educere*, 9 (30), 301-309. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/19991/articulo3.pdf?sequence=2>
- Duque, J. (2008). Dictado y ortografía en relación con la oralidad. En M. García (comp.), *Investigaciones sobre escritura universitaria en Venezuela* (pp. 213-228). Mérida: Universidad de Los Andes. Recuperado de: [http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/30918/1/escritura\\_academica.pdf](http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/30918/1/escritura_academica.pdf)
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- García-Calvo, J. (1999). *La elaboración de resúmenes por parte de estudiantes universitarios: propuestas para su enseñanza*. Ponencia presentada en el Tercer Coloquio Latinoamericano de Estudios del Discurso – Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED). Santiago de Chile, 5 al 9 de abril.
- García-Calvo, J. (2000). La escritura en el ámbito universitario: el resumen como texto académico. *Akadosmos*, 2 (2), 33-46.
- García-Pérez, R. (2003). La medida en educación: Conceptos e implicaciones en actividades diagnósticas. En García Pérez (edi.), *Técnicas e instrumentos de diagnóstico*. Proyecto docente del Dpto. MIDE de la Universidad de Sevilla, Capítulo 2, pp.131-211.

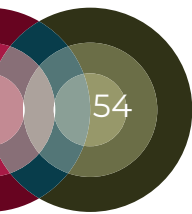




- García Romero, M. (2009). Proceso de producción de géneros profesionales: la propuesta pedagógica y la experiencia didáctica en la carrera de Educación. *Legenda*, 13 (10), 124-137. Recuperado de: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/594/751>
- González, B. (2008) *¿Cómo elaborar una ficha de lectura?* Colección Cuadernillos, Serie Gramática 1. Bogotá: Fondo de Publicaciones de la Universidad Sergio Arboleda.
- González, B. y Vega V. (2010). *Prácticas de lectura y escritura en la universidad. El caso de cinco asignaturas de la Universidad Sergio Arboleda*. Bogotá: Grupo de Investigación y Educación – Universidad Sergio Arboleda. Fondo de Publicaciones Universidad Sergio Arboleda.
- González, C. e Ibáñez, R. (2017). Leer y escribir en contextos académicos. En C. González y R. Ibáñez (eds.), *Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente. Leer y escribir para aprender* (pp. 29-52). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso. Recuperado de: [http://www.euv.cl/archivos\\_pdf/ALFABETIZACION-disciplinar.pdf](http://www.euv.cl/archivos_pdf/ALFABETIZACION-disciplinar.pdf)
- Grigüelo, L. (2010). “El parcial universitario”. En S. Nogueira (coord.), *Manual de lectura y escritura universitarias: prácticas de taller* (4ª ed.) (pp. 111-121). Buenos Aires: Biblos.
- Hyland, K. (2013). *Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing*. Ann Arbor: Michigan: University of Michigan Press.
- Jarpa, M. y Satt, J. (2017). Géneros académicos en la formación inicial docente: la variación disciplinar y las tareas de lectura y escritura. En C. González y R. Ibáñez (eds.), *Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente. Leer y escribir para aprender* (pp. 43-63). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso. Recuperado de: [http://www.euv.cl/archivos\\_pdf/ALFABETIZACION-disciplinar.pdf](http://www.euv.cl/archivos_pdf/ALFABETIZACION-disciplinar.pdf)
- Kaufman, A. y Rodríguez, M. (2001). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana.
- Latorre, A., del Rincón, D. y Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- López, A. (2002). Reflexiones en torno a una tipología de texto académico. *Textura*, 1 (1), 143-153.
- Margalef, L., Canabal, C., Rossibel, E. y Urquizu, C. (2007). Examinar o evaluar: una paradoja no resuelta en las prácticas educativas universitarias. Ponencia presentada en las IV Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria. Universidad Europea de Madrid. Recuperado de: [http://www2.uah.es/fit/publicaciones/Examinar%20o%20evaluar\[1\].%20Una%20paradoja%20no%20resuelta.pdf](http://www2.uah.es/fit/publicaciones/Examinar%20o%20evaluar[1].%20Una%20paradoja%20no%20resuelta.pdf)
- Martins, I. (2008). La enseñanza de la lengua desde la perspectiva de los profesores de la Universidad Simón Bolívar. *Acción Pedagógica*, 17, 44-55. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/27481/1/articulo5.pdf>

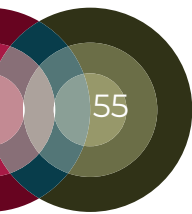


- Martins, I. (2012). El pensamiento del profesor sobre la escritura académica y profesional: un estudio de caso de la Escuela de Derecho de la Universidad Central de Venezuela. *Legenda*, 16 (15), 71-93. Recuperado de: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/4263/4050>
- Méndez, G. (2016). Escritura académica desde las disciplinas: el informe de práctica profesional. *Legenda*, 20 (23), 68-83. Recuperado de: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/9092/9053>
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva: aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y aprendizaje*, 89, 65-80.
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (2007). Competencias para con (vivir) con el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 12-18.
- Morales, O. (2002). ¿Cómo contribuir con el desarrollo de las competencias de los estudiantes universitarios como productores de textos? *Educere*, 5 (16), 387-389. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19671/1/articulo1.pdf>
- Narvaja, E., Di Stefano, M. y Pereira, C. (2009). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Natale, L. y Stagnaro, D. (2014). El parcial presencial. En F. Navarro (coord.), *Manual de escritura para carreras de Humanidades* (pp. 103-134). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Manual%20de%20escritura%20para%20carreras%20de%20humanidades%20-%20Federico%20Navarro.pdf>
- Navarro, F. (2014). Géneros discursivos e ingreso a las culturas disciplinares. Aportes para una didáctica de la lectura y la escritura en la educación superior. En F. Navarro (comp.), *Manual de escritura para carreras de humanidades* (pp. 29-52). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Manual%20de%20escritura%20para%20carreras%20de%20humanidades%20-%20Federico%20Navarro.pdf>
- Núñez, J. y Moreno, A. (2017). Percepción de los estudiantes universitarios iberoamericanos sobre la competencia comunicativa y la alfabetización académica. *Zona Próxima*, 26, 44-60. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14482/zp.26.10212>
- Ortiz, E. (2015). La escritura académica en el contexto universitario (Pregrado). *Zona Próxima*, 22, 1-16. Recuperado de: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewArticle/6076>
- Parodi, G. (2008). Géneros del discurso escrito: Hacia una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva. En G. Parodi (ed.), *Géneros académicos y géneros profesionales: Accesos discursivos*



*para saber y hacer* (pp. 17-37) Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

- Parodi, G. (2010). Multisemiosis y lingüística de corpus: artefactos (multi)semióticos en los textos de seis disciplinas en el Corpus PUCV-2010. *RLA, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 48 (2), 33-70. Recuperado de: [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-48832010000200003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-48832010000200003&script=sci_arttext)
- Pérez Terán, J. (2008). Las prácticas discursivas institucionalizadas. *Lengua Americana*, XII (22), 95-110.
- Pérez, M. y Rincón, G. (coords.) (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de: <https://wac.colostate.edu/books/colombian/highered.pdf>
- Rayas, L. y Méndez, A. (2017). Los estudiantes universitarios ante la escritura del ensayo académico: dificultades y posibilidades. *Innovación educativa (México, DF)*, 17 (75), 123-147. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-26732017000300123&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000300123&lng=es&tlng=es).
- Rincón, G. y Gil, J. (2010). Las prácticas de lectura y de escritura académicas en la Universidad del Valle: tendencias. *Lenguaje*, 38 (2), 387-419. Recuperado de: <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/1057-las-practicas-de-lectura-y-de-escritura-academicas-en-la-universidad-del-valle-tendenciaspdf-yhgZt-articulo.pdf>
- Rodríguez, Y. (2006). El ensayo: una estrategia para la promoción de la escritura en al Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio. *Investigación y Postgrado*, 22 (2), 231-258. Recuperado de: <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinpost/article/view/680>
- Rodríguez, Y. (2007). El ensayo académico: algunos apuntes para su estudio. *Sapiens*, 8 (1), 147-159. Recuperado de: [http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1317-58152007000100010&lng=es&nrm=is..&tlng=es](http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1317-58152007000100010&lng=es&nrm=is..&tlng=es)
- Romero, F. (2000). La escritura en los universitarios. *Ciencias Humanas*, 21. Recuperado de: <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev21/index.htm>
- Ruiz, L. y Pachano, L. (2005). La docencia universitaria y las prácticas evaluativas. *Educere*, 9 (31), 531-540. Recuperado de: <http://saber.ula.ve/bitstream/123456789/20028/2/articulo8.pdf>
- Russel, D. (2002). *Writing in the Academic Disciplines: A Curricular History*. (2nd ed.) Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Serrano, S., Peña, J., Aguirre, R., Figueroa, P. y Madrid, A. (2002). *Formación de lectores y escritores autónomos. Orientaciones didácticas*. Mérida: Fe y Alegría, Zona Andes – Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades y Educación, Postgrado de Lectura y Escritura.



- Simón Pérez, J. (2006). La informatividad y la aceptabilidad como rasgos de textualidad en el examen de desarrollo escrito. *Letras*, 48 (72), 349-363. Recuperado de: [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0459-12832006000100007&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832006000100007&lng=es&nrm=iso)
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colección Contus. Medellín: Universidad de Antioquía.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Torres, M. (2002). La escritura y su importancia en la construcción del conocimiento. Recuperado de: [http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17528/2/maria\\_torres.pdf](http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17528/2/maria_torres.pdf)
- Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez. Coordinación Académica-Coordinación Comisión Curricular (2009). *Diseño Curricular Carrera de Educación-Mención: Básica Integral. Reestructuración*. San Cristóbal – Táchira.
- Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Filosofía y Letras – Departamento de Letras. (2015). *Informe de lectura*. Documento de trabajo para los alumnos de Letras. Recuperado de: <https://studylib.es/doc/226404/informe-de-lectura---facultad-de-filosof%C3%ADa-y-letras>
- Van Dijk, T. A. (2007). *Estructuras y funciones del discurso* (15ª ed.). México: Siglo XXI.
- Warley, J. (2010). La secuencia explicativa. En S. Noguera (coord.), *Manual de lectura y escritura universitarias: prácticas de taller*. Buenos Aires: Biblos.
- Zabalza, M. (2004). *Diarios de clase: un instrumento de investigación y de desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.