



# CONCEPCIONES SOBRE ESCRITURA ACADÉMICA DE DOS PROFESORAS UNIVERSITARIAS. UN ESTUDIO DE CASO.

---

*Rosmar Guerrero Trejo*

Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela  
núcleo universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez

rosmarguerrero@gmail.com

## RESUMEN

En esta investigación nos propusimos conocer y analizar las concepciones sobre la escritura académica de dos profesoras universitarias no especialistas en la enseñanza de la lengua. Para llevar a cabo nuestro estudio, como bases teóricas, nos sustentamos principalmente en el concepto de Alfabetización académica, en las premisas de los movimientos pedagógicos anglosajones Writing across the Curriculum y Writing in the disciplines; y para el estudio de las concepciones tomamos la perspectiva de las teorías implícitas; el estudio de caso como diseño de investigación nos permitió analizar e interpretar los datos recogidos en los diversos instrumentos de los que nos servimos. Los resultados revelaron que ambas docentes desa-

rollan las prácticas de escritura conforme a sus experiencias pasadas como estudiantes, lo que las lleva a ver a sus alumnos como únicos responsable en el proceso de aprendizaje, y a concebir la escritura como registro de información y medio de evaluación, desconociendo la función epistémica y social de este proceso. Estos resultados nos permiten exponer que urge la formación docente en alfabetización académica, y que, además, esta debe pensarse a partir de un trabajo basado en la colaboración, y sobre todo en la reflexión, lo que permitirá que haya una reestructuración en las teorías implícitas de los docentes sobre la escritura en el contexto universitario.

**Palabras clave:** escritura académica, teorías implícitas, estudio de caso.

### **ABSTRACT**

In this study we aimed to know and analyze the conceptions of academic writing of two non specialists university professors in teaching of language. To carry out our study, as theoretical bases, we sustained mainly on the concept of academic literacy, on the premises of Anglo-Saxon educational movements Writing Across the Curriculum and Writing in the disciplines; and for the study of the conceptions we took the perspective of implicit theories; the case study as research design allowed us to analyze and interpret the data collected in the various instruments we served us. The results revealed that both teachers develop writing practices according to their past experiences as students; this leads them to see their students as the sole responsible for the learning process, and to conceive of writing as recording information and means of evaluation, ignoring the epistemic and social function of this process. These results allow us to state that urges teacher training in academic literacy, and also, it must be thought from a work based on collaboration, especially in reflection, allowing to be a restructuring implicit theories of the teachers on writing in the university context.

**Keywords:** academic writing, implicit theories, case study.

La permanencia y un desempeño académico óptimo en la educación terciaria implican conocer, comprender, manejar y producir el discurso que en esta, como comunidad, se produce, pues de esto depende la verdadera participación como miembro activo. En los espacios de la educación, el discurso escrito se presenta como fuente trascendental de intercambio; gran parte de la formación y aprendizaje académicos se realiza a partir de y por medio de textos escritos.

Sin embargo, hay factores que obstaculizan el proceso de enseñanza y aprendizaje tanto en los estudiantes como en los docentes. Estos factores responden a diversos motivos, como por ejemplo, la inexperiencia de los estudiantes al enfrentarse a nuevas prácticas de lectura y escritura y la irreflexión de los docentes ante tal situación. El propósito de este artículo es acercarse a las concepciones sobre la escritura académica que tienen dos docentes no especialistas en la enseñanza de la lengua. Esta aproximación nos permitirá hacer una reflexión sobre el impacto que tienen las teorías implícitas en el ejercicio docente y su incidencia en la construcción y manejo del discurso académico por parte de los estudiantes.

## *Enseñanza de la lectura y escritura en la universidad*

Los modos de leer y escribir en la universidad son específicos para cada disciplina, y por lo tanto distinto de los modos que se aprendieron en niveles educativos anteriores; esto es una realidad muchas veces ignorada por los docentes, lo que obstaculiza la participación de los estudiantes en la comunidad académica. De esta suerte, Carlino (2013: 370) refiere lo siguiente para definir alfabetización académica:

Proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia.

En esta concepción de Alfabetización Académica se integran y hacen explícitos los procesos de enseñanza por parte de los docentes, se remarca la inclusión agente de los estudiantes a la comunidad académica y las acciones que deben propiciar los docentes desde el seno de su asignatura, y con apoyo institucional. Asimismo, 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.

Tomando en cuenta los dos objetivos a los que apunta la alfabetización académica, es preciso señalar que en los movimientos anglosajones Writing across the Curriculum y Writing in the disciplines la escritura se concibe y se puede abordar desde dos enfoques pedagógicos diferentes pero complementarios entre sí, e incluso sinérgicos (MacLeod, 2000; McLeod & Miraglia, 2001). Un primer enfoque se orienta a la finalidad de aprender a partir y a través de las prácticas de escritura y el otro enfoque orientado a fines comunicativos y retóricos.

En el primero, la práctica de la escritura es de carácter cognitivo; es una práctica individual, mediante la cual se construye conocimiento de manera activa. Es así como la escritura es concebida como un medio para pensar y aprender, y además para fortalecer el pensamiento crítico (Craig, 2013) y para resolver problemas (McLeod & Miraglia, 2001:4). En este primer enfoque se desarrolla la función epistémica de la escritura (Craig, 2013; McLeod & Miraglia, 2001; Miras, 2000; Mostacero, 2013a, 2014b; Scardamalia & Bereiter, 1992).

Por su parte, el segundo enfoque es de carácter comunicativo y retórico (McLeod, 2000), e 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, 2004). Este se entiende dentro de WAC, no como formas textuales sujetas a clasificación taxonómica sino como acción social (Russell, 2013: 165). Lo que supone entonces trabajar el discurso en contexto; de esta segunda vertiente se desprende el movimiento *Writing in the Disciplines* que sugiere una mayor atención a la relación entre la escritura y el aprendizaje en una disciplina específica (Russell, et al., 2009)

Es así como se contempla la escritura como principal elemento en el desarrollo del aprendizaje de la disciplina, lo que implica que la escritura debe emplearse en cada asignatura a lo largo y ancho de toda la carrera, y no solo en los cursos de lengua (Cf. Bazerman et al., 2005).

## *Estudio sobre las Concepciones de los docentes*

Para comprender la manera en la que los docentes abordan sus prácticas de escritura, es necesario estudiar qué pensamientos poseen acerca de este proceso en el contexto académico y en qué principios se basan. El estudio de las representaciones, concepciones y creencias sobre la escritura académica en los docentes universitarios se ha abordado desde diferentes enfoques teóricos y metodológicos (cf. Castillo, 2012; López & Pedraza, 2012; Martins, 2013). Para esta investigación hemos optado en estudiar las concepciones, creencias y/o representaciones desde el marco de las *teorías implícitas*<sup>1</sup>.

Las teorías implícitas<sup>1</sup> son representaciones producto de la actividad cognitiva, básicamente se adquieren a través de procesos asociativos implícitos (no intencionales o inconscientes), como consecuencia de la exposición reiterada a situaciones de aprendizaje, culturalmente organizadas, en las que ciertos patrones se repiten. Las representaciones implícitas son el resultado de nuestras experiencias personales en diversos escenarios culturales en los que hemos interactuado. Estas teorías se oponen, y pueden ser contrarias, a las explícitas, conscientes o formales, puesto que estas últimas se enseñan y aquellas son producto del aprendizaje informal, aunque puedan

**1Es importante señalar que para este trabajo utilizamos como sinónimos los términos concepción, creencia y teorías implícitas.**

originarse en contextos formales de aprendizaje, por ejemplo, en la escuela (Pozo, Scheuer, Mateos & Pérez, 2006).

De esta manera, se señala que la acción docente es dirigida más por las teorías implícitas que por las explícitas; es por ello, por ejemplo, que en las aulas de clases nos encontramos con docentes que poseen saberes explícitos sobre las teorías constructivistas del aprendizaje, pero actúan bajo patrones más tradicionales, esto producto de una herencia cultural. (Pozo et al., 2006).

Con respecto a la escritura académica y su estudio en el marco de las teorías implícitas, en efecto, creemos que los docentes poseen una estructura cognitiva, social y cultural estable, producto de su interacción académica como estudiantes y como profesionales, “cada uno tiene una historia y gracias a ella responde a unas condiciones del entorno de manera peculiar” (Martins, 2013: 396).

## *Metodología*

La base metodológica de la investigación a desarrollar se inscribe dentro del paradigma cualitativo, el diseño metodológico es el estudio de caso, definido por Stake (1998) como el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas.

### *Contexto y participantes de la Investigación*

El estudio se llevó a cabo con dos docentes de la Universidad Experimental del Táchira (UNET). Una docente, Erika<sup>2</sup>, es especialista del área de Medicina, graduada en Nutrición y Dietética, con 33 años de edad, imparte clases en el área de nutrición deportiva. La otra docente, Ifigenia, de 32 años de edad, es especialista del área de ingeniería, y se desempeña como profesora de Física.

---

**2**Nombres ficticios para proteger la identidad de las docentes

## *Procedimientos para la recolección y análisis de datos*

El procedimiento para la recolección de datos se llevó de la siguiente manera: Se realizaron 1) dos intercambios presenciales en los que se aplicaron dos entrevistas en profundidad, y 2) un intercambio vía correo electrónico, mediante el cual las docentes, previa consigna de la investigadora, enviaron un texto expositivo de corte reflexivo en el que plasmaron su punto de vista sobre la escritura en la universidad, su experiencia como escritoras, sus percepciones acerca de la escritura de sus estudiantes y su desempeño como docente. Para el momento de la aplicación de los instrumentos las docentes no se conocían.

Para realizar el análisis de los datos nos valimos del discurso (opiniones, declaraciones, reflexiones etc.) que logramos recoger en los diversos instrumentos aplicados. Hicimos una lectura profunda de cada instrumento con el fin de resumir, sistematizar, darle significado e interpretar la información recogida allí.

## *Análisis e interpretación de los resultados*

### **Categoría 1: - Naturaleza de la escritura: Visión de la escritura académica.**

A pesar de que ambas docentes declaran la importancia de la escritura en sus asignaturas, en general, ellas la conciben, por una parte, como un medio o canal para “plasmear ideas” o un medio para comunicar y demostrar lo que se ha entendido o lo que ya se sabe o no. Esto lo pudimos inferir de las inquietudes sobre la escritura que nos señalaron:

“Escriben pero no plasman ideas claras y precisas [...] Por lo general no pueden plasmar ideas claras al tratar de explicar de manera escrita algún concepto” (Ifigenia, texto reflexivo).

Asimismo, esta visión de la escritura la dedujimos también a partir de la importancia y finalidad que las docentes le otorgan a este proceso, es decir, la escritura sirve para comunicar o para comprobar lo que ya se sabe: “cuando les doy un tema les hago que me hagan un resumen de lo que entendieron” (Erika, entrevista 1).

Entre las inquietudes, Ifigenia hace referencia a que la incoherencia en la escritura de sus estudiantes limita la expresión o comunicación, lo que les coarta expresar su pensamiento y/o demostrar si realmente aprendieron.

“En dichas evaluaciones se nota la falta de coherencia en el desarrollo de las mismas, de esta manera se hace difícil saber si entienden o se les dificulta expresar lo que ellos piensan o saben acerca del contenido teórica de la asignatura” (Ifigenia, texto reflexivo).

De esta manera, observamos que se concibe la escritura como un fenómeno físico y externo, e incluso dissociado, al discurso de la disciplina. Su mala praxis, según Ifigenia, no es indicador de un pensamiento incoherente, pero puede ser un inconveniente, por ejemplo, para expresarlo: “como describir las ideas de manera escrita, pues es difícil expresar los pensamientos, además de la debida redacción que se debe tener para ser entendido con facilidad”(Ifigenia, entrevista). No obstante, es importante señalar que:

Suponer que alguien que no sabe escribir puede pensar con claridad es una ilusión: la palabra escrita es la herramienta básica del pensamiento. Aquellos que no puedan usarla competentemente estarán en desventaja no sólo para comunicar sus ideas a otros sino para definir, desarrollar y entender esas ideas para sí mismos. (Thurn, 1999: 38, en Carlino, 2003).

Por otra parte, la representación de que la escritura es un medio o canal para transmitir ideas o demostrar lo que se sabe, convive con la creencia de que es un medio de registro para crear conocimiento. Es decir, para las docentes, la copia/transcripción “deliberada” genera comprensión y conocimiento que luego se expresa mediante la (re)producción textual:

Yo hago una suerte de dictado en clase y yo les dicto algunos conceptos y luego se los explico y ejemplos acerca del concepto para saber si ellos me están entendiendo, porque los conceptos sobre todo en física II son muy abstractos, (Ifigenia, entrevista 1).

Cuando les asigno un trabajo escrito lo pido a mano, ya que, aunque solo transcriben, aseguro que por lo menos hayan tenido que leer el tema para resumirlo y pido la defensa de los trabajos, haciendo preguntas que solo pueden ser respondidas si se ha logrado la comprensión del tema en cuestión. (Erika, texto reflexivo 1).

En este orden de ideas, vemos cómo ambas docentes, asimismo, tienen una visión de la escritura como acto que se circunscribe solo a los aspectos formales como la gramática y la ortografía, nivel superficial y normativo de la lengua y sujeto a la propiedad de la coherencia. De esto nos pudimos percatar cuando le preguntamos a las docentes cómo era, en general, la escritura de los estudiantes, y ellas, básicamente, señalaron lo siguiente:

Primero con una ortografía terrible [...] Errores ortográficos, eh, tienden a escribir mucho como escriben en los celulares, muchas veces yo no les entiendo, nada de escritura, viven, como niños, este no saben generar frases, no saben qué es el verbo, no saben qué es el predicado. Este, nada. (Ifigenia, entrevista 1).

Muy pobre la escritura. Ellos no ven la importancia de escribir, y, ellos de hecho no saben expresarse verbalmente. Así como hablan escriben, entonces, hablan para atrás para adelante, las ideas que quieren decir, lo más importante lo dicen al final, redundan mucho, o sea, no saben hacer una escritura coherente [...] cometen muchos errores ortográficos, demasiados errores ortográficos. (Erika, entrevista 1).

Es así como Ifigenia y Érika se apegan al modelo tradicional de enseñanza de la lengua que “sólo repara en los ‘errores’ o ‘vicios del lenguaje’, en los aspectos superficiales de la construcción del texto que a veces dependen más de habilidades poco desarrolladas o inadecuadamente conducidas por la acción docente” (Mostacero, 2010: 13).

También pudimos observar que estas docentes también conciben la escritura

como una “labor instantánea”, que genera un producto único y definitivo; pues el hecho de que se les encargue a los estudiantes a realizar un resumen para saber qué entendieron o que se espere que demuestren mediante un texto un concepto clave y luego no se revise ni reescriba, hace evidente esta noción: “Cuando les doy un tema les hago que me hagan, ahí mismo en el salón, un resumen de lo que entendieron” (Erika, entrevista 1).

**Categoría 2: Función de la escritura (función epistémica y función social):**

Las docentes desconocen y, desaprovechan el potencial epistémico de la escritura. Asimismo, desconocen su importancia como medio social y cultural, dentro del cual se construyen y manejan discursos propios que circulan por medio de los textos que allí se generan.

Esto se comprueba por el hecho de que Ifigenia y Erika tienen la creencia de que el dictado en clases y una explicación posterior de los conceptos, o de que la copia textual a mano es una práctica favorable para que ellos retuvieran la información y la aprendieran, debido a la atención que debían prestar al transcribirlo (además de ser una garantía de que no iban a copiarse de internet). Es así como la práctica de escritura se centraba en la transcripción textual para aprender contenidos y conceptos disciplinares que luego se demostraban mediante este proceso:

Cuando les asigno un trabajo escrito lo pido a mano, ya que, aunque solo transcriben, aseguro que por lo menos hayan tenido que leer el tema para resumirlo y pido la defensa de los trabajos (Erika, texto reflexivo)

Les dije que me hicieran un manuscrito que no quería nada a computadora que fuera corto que fuera máximo 10 páginas pero lo quería en manuscrito con eso yo manejaba qué cosas, primero que la información ellos la iban a leer iban a transcribir lo más importante. Segundo: cómo escribían y tercero: las fallas ortográficas (Ifigenia, entrevista 1).

Esta práctica de enseñanza y aprendizaje de la escritura y, por ende, del discurso disciplinar, se aleja de la finalidad de la escritura orientada a la transformación del conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1992), pues, de acuerdo con lo que declararon las docentes, por ejemplo, de los diversos textos que se solicitan a sus estudiantes no hay planificación, ni lectura, ni cruce de textos de distintos autores, no hay oportunidad de revisión ni reelaboración textual, y solo se atienden aspectos superficiales. De esta manera, la escritura en el aula de cada docente no se usa como herramienta para producir conocimiento, y desarrollar el pensamiento, se usa como herramienta de evaluación.

En cuanto a la función comunicativa y retórica, pudimos observar que las docentes solicitan textos cuyos destinatarios son solo ellas. En virtud de esto, según lo que hemos venido observando, la escritura es una actividad monológica (Carlino, 2006), pues, en su creación no se toma en cuenta a la audiencia, ni se espera respuesta de esta, además, no hay intertextualidad, pues los textos no se producen a partir de la lectura y referencia de textos de otros, asimismo, no hay un propósito claro en la escritura de cualquier texto.

### **Categoría 3: Alfabetización académica**

Entre los aspectos que indagamos para acercarnos y conocer la actuación docente por parte de Érika e Ifigenia fue la Valoración de la escritura de los estudiantes. Al respecto, Ifigenia y Érika expresan una queja y preocupación sobre la escritura de sus estudiantes. La valoración de las prácticas de escritura de sus estudiantes se circunscribía a opiniones negativas:

Muy pobre la escritura [...] no saben hacer una escritura coherente.  
[...] cometen muchos errores ortográficos (Érika, entrevista 1).  
Es muy poco coherente en todos los tipos de escrituras usadas en la clase (evaluaciones, talleres y exposiciones) (Ifigenia, texto reflexivo 1).

Aparte de estas quejas sobre los aspectos formales de la escritura, ambas profesoras coinciden en que sus alumnos presentan una redacción incompleta. Es decir, no terminan las ideas o no desarrollan en su totalidad los conceptos de los temas que se estudian en clases:

“¿Por qué el calcio es importante en el deporte?” Entonces me colocan “porque fortalecen los huesos”, más nada, o sea, no me dan un ejemplo, no hablan un poco más, no son capaces de decir, por ejemplo, “en la disciplina del voleibol si el atleta no consume suficiente calcio a la hora de saltar, a la hora de estirar, a la hora de hacer un remate”... no ellos simplemente: “porque fortalece los huesos”, o sea, todo como que no van más allá de lo que ven en los libros o lo que leen por internet (Erika, entrevista 2).

Entonces si el concepto decía “porque la carga eléctrica es el traspaso de electrones de un lugar al otro” entonces, simplemente, ellos ponen “la carga eléctrica es un traspaso” y con eso ellos ya tienen el concepto listo. Creen que lo tienen listo. (Ifigenia, entrevista 2).

Además, aunque propicien actividades escriturales como la copia y el dictado, las docentes expresan que sus estudiantes son “caletreros” y suelen realizar el “corte y pegue” de internet. Asimismo, distinguen que la escritura en la universidad debe ser distinta de la del bachillerato, pero sus estudiantes no han trascendido ese nivel: “Si llevamos el concepto de bachillerato, malo, por supuesto, que tenemos que aprendernos las cosas al caletre porque el profesor se va a saber todas las comas...” (Ifigenia, Entrevista 1). La diferencia que se remarca entre la escritura del bachillerato y la de la universidad, permite constatar que las docentes mantienen la creencia de que las incompetencias en la escritura debieron ser superadas al terminar el nivel secundario, pero sus estudiantes no lo hicieron.

Otro punto que exploramos fue conocer de qué manera las docentes se ocupan de la enseñanza y aprendizaje de la escritura de sus estudiantes, es decir, qué tipo de orientación les ofrecen en el proceso de lectura para la producción textual.

Ifigenia y Érika exponen que las prácticas de lectura de sus estudiantes son insuficientes, lo que incide directamente en sus respuestas escritas: “Ellos no leen por eso no son capaces de responder un parcial o hacer bien un trabajo o hacer bien una exposición” (Erika, entrevista 1); “Leen pero no comprenden lo que allí se dice” (Ifigenia, entrevista 1). Asimismo, con respecto a estas prácticas de lectura de sus estudiantes, por sus declaraciones pudimos percibir que este acto deben hacerlo sus estudiantes en

solitario, “Pero tomar un libro por sí solos de física y ojearlo no lo hacen” (Ifigenia, entrevista 1). En ningún momento ellas expresaron si los orientaban o de qué manera discutían los textos. Solo Ifigenia expresó que ellos se apoyaban en “guías” creadas por colegas de su departamento y que también ella les facilitaba fotocopias de libros de física.

En esta categoría nos preguntamos qué acciones tomaban las docentes para mejorar la situación de las prácticas de escritura de sus alumnos. Ambas intentaban hacerse cargo, de la escritura de sus estudiantes; de esta manera, Ifigenia y Erika, con el fin de que sus estudiantes mejoraran su escritura, les corregían los mismos aspectos, limitados a la acentuación y ortografía, con la diferencia de que la primera solo les llamaba la atención sobre sus errores y la segunda los penalizaba:

Yo les corrijo la ortografía y les bajo nota, y les digo que si cometen errores, porque si están copiando algo directo del texto por qué tienen que copiarlo mal; entonces yo les digo y bajo nota y qué me contestan “profe, es que ningún otro profesor corrige eso” (Erika, entrevista 2).

Yo les corrijo siempre los errores ortográficos, claro yo no les bajo puntos ni nada pero siempre les hago allí como un llamado de atención “esto no se escribe así, esto está mal escrito”. Ellos siempre me echan a mí sus cuentos “ay, profe pero esto no es lenguaje esto es física” (Ifigenia, entrevista 2).

Ifigenia declara que ella ofrece revisión a los estudiantes. Exploramos sobre este aspecto, y pudimos percibir que el tipo de revisión es un procedimiento normativo que se efectúa luego de corregido el parcial para que los estudiantes observen cuáles fueron sus aciertos y desaciertos. Ante los desaciertos conceptuales, Ifigenia señala que retoma la explicación para que los estudiantes de manera objetiva identifiquen su error. La revisión no traspasa el reconocimiento de las fallas conceptuales y escriturales, es decir, no hay reelaboración, a partir del proceso de revisión:

**Ifigenia:** Entonces si el concepto decía “porque la carga eléctrica es el traspaso de electrones de un lugar al otro” entonces, simplemente, ellos ponen “la carga eléctrica es un traspaso” y con eso ellos ya tienen el concepto listo. Entonces me toca, me he dado cuenta que me toca, otra vez que explicarles el concepto.

**Rosmar:** ¿En la revisión?

**Ifigenia:** En la revisión, y me doy cuenta que no entendieron el concepto.

**Rosmar:** Después de esta revisión ¿Ud. se los vuelve a revisar? ¿Ellos tienen la oportunidad de reelaborárselo?, o sea, ¿volver a hacer la respuesta?, no sé, ¿subir la nota? y ¿Ud. lo vuelve a revisar?

**Ifigenia:** No, solo se les dice y explica, pero claro ya queda de parte de ellos acomodarlos y aprendérselos como es para el próximo parcial (Entrevista 2).

En cuanto a la responsabilidad de la enseñanza de la escritura de los estudiantes, ambas docentes declararon que todos los docentes la tenemos:

Yo pienso que todos los docentes en todas las áreas deberíamos tener precaución en cuanto a la parte de escritura del fondo y la forma de la escritura de los muchachos (Ifigenia, entrevista 1).

Entonces, todos somos responsables de que esos niños, empezando por el bachillerato, y si llegan a la universidad y tampoco les corregimos entonces a la final todos somos responsables (Erika, entrevista 1).

Sin embargo, aunque en sus repuestas esta creencia no se haya manifestado explícitamente, por la manera como se expresan de las debilidades de sus alumnos, pudimos ver que, realmente, las docentes los responsabilizaban a ellos de sus prácticas de escritura; de las cuales, como hemos visto, no se ocupaban, a pesar de que asumen su responsabilidad en este hecho.

Ellos no ven la importancia de escribir, y, ellos de hecho no saben expresarse verbalmente. Así como hablan escriben, entonces, hablan para atrás para adelante, las ideas que quieren decir, lo más importante lo dicen al final, redundan mucho, o sea, no saben hacer una escritura coherente (Erika, entrevista 1).

...Leen pero no comprenden lo que allí se dice y escriben pero no plasman ideas claras y precisas. (Ifigenia, texto reflexivo 1).

Esto último, se puede apoyar también en las creencias de las docentes sobre *el origen de los problemas de la escritura o los factores que influyen para obstaculizar su enseñanza y aprendizaje*. Ifigenia y Érika coinciden que los estudiantes no leen, y eso les impide aprender y, por ende, escribir: “Casi no leen no leen a ellos les da flojera leer, o sea, tomar un libro y leer” (Ifigenia, entrevista1). Asimismo, ambas señalan que sus alumnos malinterpretan la esencia de su carrera universitaria y/o priorizan un aspecto de esta sobre otro, y por eso no prestan atención a su escritura y en general al discurso disciplinar:

Probablemente es porque creen que en el deporte no es tan necesario escribir como el esfuerzo físico que requiere la disciplina deportiva. Así como no se preocupan por como escriben, tampoco se preocupan por entender lo que leen... (Erika, entrevista 1).

La mayoría de los estudiantes que están en hora de clase son de agronomía, producción animal y ambiental son de carreras que digamos que del agro y ellos siempre pensando en su cabeza que de qué les sirve saber de electricidad “para qué me sirve saber de átomos, de materia” [...] Los estudiantes piensan que están centrados en el campo y no les interesa escribir, ni siquiera la física (Ifigenia, entrevista 1).

#### **Categoría 4: Experiencia y prácticas de escrituras académicas y su relación con la práctica docente profesional**

Ifigenia señala que a los docentes que la enseñaron escribir les faltó más empeño en este proceso, que pasó su primaria con muchas fallas de escritura. A pesar de estos obstáculos, Ifigenia cuenta que en su paso por el bachillerato, reconociendo sus deficiencias, tomó la iniciativa de mejorar su escritura, y realizó actividades como caligrafías y leyó y estudió manuales de ortografía; de esta manera, expone que gracias a estas acciones: “mejoró un poco la forma de la misma y los apuntes que tomaba en las clases eran de alguna manera más ordenados y se entendía mucho mejor” (texto reflexivo 1).

Al llegar a la universidad, como estudiante, al ver que continuaban sus desaciertos en la escritura, se tomó la tarea de revisar sus escritos académicos y se dio cuenta de que lo que escribía no era muy coherente, pues lo que redactaba no era lo que ella quería decir; asimismo, declara que era “caletrera”, conducta que traía del bachillerato; sin embargo, luego de aprobar el primer semestre toma conciencia de que esa prácti-

ca no es la vía para desempeñarse. De esta manera, señala lo siguiente:

Me doy cuenta que tengo que mejorar la forma con la que voy a estudiar y me costó los primeros semestres, a mi me costó mucho. Yo... que digamos que buscar el camino por dónde yo iba a estudiar, cuál iba a ser la mejor forma. Fue como una prueba ensayo y error, voy a estudiar de esta manera, no me fue muy bien. Algunas materias tenía que estudiarla de una forma, otras de otra forma. Entonces ya como a mediados de carrera me di cuenta que tenía que leer, tenía que entender, incluso hacía sumarios, este, pequeños recordatorios de cosas claves, conceptos claves, si los extraía del libro, yo tengo memoria escrita yo siempre escribo las cosas para recordarme entonces yo escribía y eso me generó el razonar el momento en que me llegaba el problema un ejercicio (entrevista 1).

Por su parte, Érika nos comenta que durante sus estudios, tanto en el bachillerato como en la universidad, pudo desempeñarse muy bien. Cuenta que en sus parciales y trabajos escritos casi siempre se destacaba por sus resultados. También comenta que en la universidad formaba parte de un grupo de estudio, lo que hizo que el paso por la universidad no fuese tan difícil. Esta profesora cuenta que debido a sus esfuerzos pudo graduarse con honores y quedar de primera en su promoción. En cuanto al tema particular de la escritura, ella señala lo siguiente: “Desde mi posición de escritora puedo decir que mi experiencia acerca de la escritura en la universidad, fue placentera, debido a que los pocos trabajos de investigación realizados, ameritaban pocas correcciones” (Texto reflexivo 1).

Asimismo, señala que tomó conciencia sobre su escritura; esto la llevó a que, por su cuenta, realizara acciones para mejorar su producción textual, por ejemplo, se tomaba el tiempo para buscar una palabra en el diccionario, y de esta manera, eran pocos los errores que podía cometer. Sobre este aspecto señala:

Yo siempre me preocupé, este, por tener buena ortografía en la universidad, cuando me surgía una duda dejaba lo que estaba haciendo y me iba al diccionario. Trataba siempre de escribir ideas claras en los trabajos escritos y en los exámenes, y por esa parte casi no tuve inconvenientes en mi carrera. Yo tuve que estudiar mucho, no fue fácil, pero si uno pone de su parte sale bien y lo más importante aprende. (Entrevista 1).

Como se puede observar, cada docente tuvo una experiencia distinta durante su paso como estudiante por la universidad. Sin embargo, de sus vivencias particulares se pueden registrar algunos puntos similares que ellas, en su individualidad, resaltan con el mismo valor: fueron estudiantes preocupadas por su actuación a lo largo de su carrera; ello las llevó a tomar consciencia sobre su manera de estudiar y escribir, pero sobre todo de reconocer sus aciertos y desaciertos en este proceso. Ifigenia y Érika señalan que por su cuenta tuvieron que hacer esfuerzos adicionales para mejorar diversos aspectos que influían en su aprendizaje y rendimiento, entre estos aspectos, la escritura.

Las docentes reconocen que no fue fácil ir superando obstáculos durante sus estudios, pero lo lograron a partir de sus esfuerzos. Asimismo, en el contenido de su discurso se revela la escasa interacción que tuvieron con sus profesores en su formación disciplinar, pues en ningún momento ellas mencionan alguna experiencia que señale la asistencia de importancia proporcionadas por estos durante sus estudios. Ifigenia y Érika remarcan su esfuerzo, su toma de conciencia, su disposición para mejorar y aprender, pero en solitario.

## *Discusión y conclusiones*

Entre los principales hallazgos tenemos que las docentes conciben la escritura como a) un medio o canal para “plasmear ideas” o un medio para comunicar y demostrar lo que se ha entendido, lo que ya se sabe o no; b) un medio de registro c) un proceso circunscrito solo a los aspectos formales; d) una labor instantánea y e) una habilidad que se aprende en un momento determinado de la vida como se pueden aprender los aspectos formales.

2) En cuanto a la función de la escritura, las docentes desconocen el potencial epistémico de la escritura 3) Asimismo, al respecto de la escritura para comunicarse o escritura con función retórica estas docentes desconocen su importancia como medio social y cultural, dentro del cual se construyen y manejan discursos propios que circulan por medio de los textos o géneros que allí se desarrollan. 4) las docentes no se responsabilizaban por las prácticas de escritura de sus estudiantes; es decir, no toman una posición activa y explícita frente a la enseñanza y aprendizaje de este proceso, a pesar de que declaraban que todos los profesores debían hacerse cargo de ello. 5) Las profesoras llevan a cabo su labor docente partiendo de sus teorías implícitas (Pozo et al., 2006) sobre la enseñanza, el aprendizaje y la escritura académica. Esto quiere decir que, tanto en Érika como en Ifigenia, la experiencia estudiantil a la que estuvieron expuestas es un punto de partida que ellas toman como referente para desempeñarse en sus clases. De esta manera, ellas inconscientemente actúan como actuaron sus docentes, a la vez que esperan que sus estudiantes se conduzcan y hagan los esfuerzos que ellas como alumnas universitarias hicieron para llevar a buen término su carrera de pregrado.

Vemos, entonces, cómo su teoría implícita sobre el aprendizaje, la escritura y el rol del estudiante inciden directamente en su práctica docente. En virtud de esto, su actuación profesional como docentes universitarias está basada en sus “teorías pedagógicas personales, reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica educativa” (Marrero, 1993: 245).

Estos resultados coinciden con algunas de las premisas de estudios de corte teórico y reflexivo como los presentados por Carlino (2013, 2006, 2005, 2003), Cassany & Morales (2009), Harran (2011), Mostacero (2011, 2012), Paretto (2011), Serrano (2010), entre otros. De igual manera, presentan similitud con resultados de investigaciones que han realizado un trabajo de campo en el que se ha buscado indagar las concepciones y prácticas de lectura y/o escritura de docentes universitarios (Castillo, 2012; Duque & Serrano, 2012; López y Pedraza, 2012; Martins, 2013, 2012, 2008; Narváez et al., 2009; Serrano et al., 2012).

Por último, nos parece importante destacar que el hallazgo reportado en el punto cinco de esta discusión tiene cierta correspondencia con alguno de los resultados referidos por Martins (2013). Aparte de este, no hemos encontrado otro estudio que apunte a explorar la experiencia lingüística pretérita de los docentes universitarios, desde el enfoque de las representaciones o concepciones, para contrastarla con la labor docente actual de los profesores, y tomarla como punto importante para entender las creencias y actitudes de los profesores sujetos de investigación.

En virtud de esto, concluimos que el hecho de que los docentes especialistas no han sido formados, como estudiantes, ni como docentes bajo la perspectiva de la alfabetización académica trae como consecuencia que se tengan estas concepciones sobre la escritura y por ende, se sigan desarrollando prácticas tradicionales. Tomando en cuenta esto, creemos que urge un trabajo alfabetización académica que supere la mera capacitación o actualización teórica, y cree espacios para la reflexión, sensibilización y resignificación de los procesos de lectura y escritura académicas para los docentes no especialistas en lengua. Por último, es necesario remarcar la responsabilidad que tienen las instituciones con respecto a los cambios que deberían ocurrir en la Universidad venezolana.

## *Bibliografía*

Bazerman, C.; Little, J.; Bethel, L.; Chavkin, T.; Fouquette, D. & Garufis, J. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. West Lafayette: Parlor Press. Disponible en: [http://wac.colostate.edu/books/bazerman\\_wac/wac.pdf](http://wac.colostate.edu/books/bazerman_wac/wac.pdf)

Carlino, P. (2002). ¿Quién debe ocuparse de leer y escribir en la universidad? Tutorías, simulacros y síntesis de clases en las humanidades. *Lectura y Vida*, 23 (1), 6-14. Disponible en: [http://www.unisabana.edu.co/fileadmin/Documentos/Pedagogia\\_Infantil/QUIEN\\_DEBE\\_OCUPARSE\\_DE\\_ENSE\\_%C3%A6AR\\_A\\_LEER\\_Y\\_ESCRIBIR.pdf](http://www.unisabana.edu.co/fileadmin/Documentos/Pedagogia_Infantil/QUIEN_DEBE_OCUPARSE_DE_ENSE_%C3%A6AR_A_LEER_Y_ESCRIBIR.pdf)

Carlino, P. (2003a). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6 (20), 409-420. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19736/1/articulo7.pdf>

Carlino, P. (2003b). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenida a una cultura nueva. *Unipluri/versidad*, 3 (2), 17- 23. Disponible en: <file:///C:/Users/compaq/Downloads/12289-38555-1-PB.pdf>

Carlino, P. (2004a). ¿De qué modo incentivar en nuestras instituciones la responsabilidad compartida por cómo se lee y escribe en la universidad/IFD? Conferencia inaugural del Simposio “Leer y escribir en la educación superior (universidad e institutos de formación docente). Universidad Nacional de la Pampa. 1-3 julio 2004.

Carlino, P (2004b). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la Universidad. *Lectura y vida*, (25)1. Disponible en: <https://biblioguate.files.wordpress.com/2009/10/escribir-a-traves-del-curriculo-carlino.pdf>

Carlino, P. (2005). Leer, escribir y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2006). Concepciones y formas de enseñar la escritura, *Signo& Seña* (16), 71-117.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa. REDU*. vol. 18, núm. 57, 2013, pp. 355-381. Disponible en: <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. & Duque, Y. En Serrano de Moreno, S. & Mostacero, R. (Comps.), *La escritura*

Académica en Venezuela. Investigación, reflexión y propuestas (pp. 27-47). Mérida- Venezuela: Vicerrectorado administrativo. Universidad de Los Andes.

Castillo, M. (2012). Representaciones sociales acerca de la lectura y la escritura de los docentes universitarios que imparten asignaturas referidas a las ciencias sociales y humanísticas: aprendizaje y evaluación. *Legenda* (16) 14, 44-62.

Craig, L. (2013). Integrating writing strategies in EFL/ESL University contexts. A writing- across-the-curriculum approach. New York: Tailor & Francis.

Duque y Serrano (2012) Las prácticas de escritura en los programas de formación técnica de emergenciólogos. *Legenda*, (16), 14, 10-30. Disponible en: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/3917>

Harran, M. (2011). Engineering and Language Discourse Collaboration: Practice Realities. *Across the Disciplines*, 8(3). Disponible en <http://wac.colostate.edu/atd/clil/harran.cfm>

López & Pedraza (2012). Cambios en las representaciones y en la prácticas de docentes universitarios sobre la escritura a partir de una estrategia colaborativa de formación en alfabetización académica. (Trabajo de grado inédito) Universidad del Valle, Cali- Colombia.

Marrero Acosta, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En M<sup>a</sup>J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero (Coords.): *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (243-276). Madrid: Aprendizaje Visor.

Martins, I. (2008). La enseñanza de la lengua desde la perspectiva de los profesores de la Universidad Simón Bolívar. *Acción Pedagógica* (17), 44-55.

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. Disponible en: <file:///C:/Users/compaq/Downloads/4263-16152-1-SM.pdf>

Martins, I. (2013). La formación profesoral en alfabetización académica en la Universidad Simón Bolívar: Un estudio de las transformaciones en los sistemas de creencias, representaciones y saberes de unos profesores sobre escritura académica. (Tesis de doctorado inédita). Universidad de Barcelona, España.

McLeod, S. (2000). Writing Across the Curriculum. An Introduction. En Susan McLeod & Margot Soven. Writing Across the Curriculum. A Guide to Developing Programs, 1-8. Newbury Park, California: Sage Publications. Disponible en: [http://wac.colostate.edu/books/mcleod\\_soven/mcleod\\_soven.pdf](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: In WAC for the New Millennium: Strategies for Continuing Writing- Across-the-Curriculum Programs. Urbana, IL: NCTE.

Miras (2000). La escritura reflexiva: aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y aprendizaje*, (89), 65-80.

Mostacero, R. (2010). La inversión de la pirámide cognitiva y la didáctica de la escritura. *Arjé, Revista de Postgrado* (4) 7, 11-38. Disponible en: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/arje/arj07/art01.pdf>

Mostacero, R. (2011). La escritura académica como discurso experto y como política de ingreso a la universidad. En: Bolet, F. (Comp.). *Discurso y Educación*, (1). (pp.11-33). Caracas: Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso.

Mostacero, R. (2012). Dificultades de escritura en el discurso académico: Análisis crítico de una situación problemática. *Legenda*, (16) 14, 63-88.

Mostacero, R. (2013). Modelo Pedagógico Multinivel para enseñar a escribir. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (material mimeografiado).

Mostacero, R. (2014). La escritura en la investigación: un recorrido entre lo epistémico y lo pedagógico. En Serrano de Moreno, S. & Mostacero, R. (Comps.), *La escritura Académica en Venezuela. Investigación, reflexión y propuestas* (pp. 197-228). Mérida- Venezuela: Vicerrectorado administrativo. Universidad de Los Andes.

Narváez, E.; Cadena, S.; & Calle, B. (2009). Una práctica de lectura académica en una experiencia de formación de docentes universitarios. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 371-382.

Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M., y Pérez Echeverría, M.P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz, (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-132). Barcelona: Graó.

Paretti, M. (2011). Interdisciplinarity as a lens for theorizing language/content partnerships. *Across the Disciplines*, 8(3). Disponible en: <http://wac.colostate.edu/atd/clil/paretti.cfm>

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* Vol.11 (1) 161-18. Disponible en: <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/584>

Russell, D.; Lea, M.; Parker, J.; Street, B. & Donahue, T. (2009). Exploring Notions of Genre in “Academic Literacies” and “Writing Across the Curriculum”: Approaches Across Countries and Contexts. En Charles Bazerman, Adair Bonini, & Débora Figueiredo (Eds.). *Genre in a changing world. Perspectives on writing*, 459-491. Colorado: WAC Clearinghouse/Parlor Press. Disponible en: <http://wac.colostate.edu/books/genre/chapter20.pdf>

Scardamalia, M. y Breiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.

Serrano de Moreno, S. (2010). Escritura académica en la Universidad de Los Andes: reflexiones sobre las prácticas en desarrollo. *Legenda*, (11), 78-97.

Serrano de Moreno, S.; Duque, Y. & Madrid, A. (2012). Prácticas de escritura académica en la universidad: ¿Reproducir o transformar? *Educere*, (16) 53, 93-108. Disponible en: <http://www.human.ula.ve/adocente/educere/>

Stake, Robert. (1998). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Ediciones Morata.