

¿Cuáles textos académico-profesionales escriben los estudiantes universitarios venezolanos de formación docente inicial?¹

Which academic- professional texts do the venezuelan students of initial teacher training write?

Elisa Bigi²

elisabigi05@gmail.com
ORCID 0000-0003-2556-5318
Universidad de Los Andes (Venezuela)

Marisol García³

profesoramarisolgarcia@gmail.com
ORCID 0000-0003-0970-1877
Universidad de Los Andes (Venezuela)

Edixon Chacón⁴

edixon.chacon@gmail.com
ORCID 0000-0003-1519-5456
Universidad de Los Andes (Venezuela)

Artículo recibido: 07/07/2020
Aceptado para publicación: 12/04/2021

Resumen

Este artículo muestra una sección de la investigación titulada “La producción de textos escritos en el ámbito universitario: los géneros discursivos académicos y laborales”. Se presentan los resultados sobre los géneros discursivos de carácter académico-profesional que escriben los estudiantes de la carrera de Educación, mención Básica Integral, de la Universidad de Los Andes (Táchira, Venezuela). El estudio se apoyó en el concepto de alfabetización académica (Carlino, 2005, 2013) y de géneros discursivos (Bajtin, 1990; Todorov, 1996; Parodi, 2008). La metodología fue complementaria (Cook y Reichardt, 1982, 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 en profundidad a 10 profesores; y se aplicaron dos cuestionarios, uno dirigido a los docentes y otro a los estudiantes. Los resultados apuntaron a la necesidad de seleccionar los géneros académicos-profesionales según el perfil del egresado para ser enseñados a través del currículo y formar a los docentes universitarios para que realicen la mediación.

Palabras clave: alfabetización académica, géneros discursivos, géneros académico-profesionales, teoría fundamentada, perfil del egresado.

Abstract

This article shows one section of the research titled “The production of written texts in the university field: the discursive academic and labor genres”. The results presented are related to the academic- professional discursive genres written by the Education Students, Básica Integral mention, of the University of Los Andes (Táchira, Venezuela). The study was supported by the concepts of academic literacy (Carlino, 2005, 2013) and discursive genres (Bajtin, 1990; Todorov, 1996; Parodi, 2008). The methodology was complementary (Cook y Reichardt, 2000; Creswell, 2009), with a predominant qualitative approach in which the grounded theory was used, framed in the interpretative approach. An in-depth interview with 10 teachers was made, and two questionnaires were applied, one to the teachers and another to the students. The results pointed to the need of selecting the academic- professional genres according to the graduate profile to be taught through the curriculum and train the university teachers to do mediation process.

Key words: academic literacy, discursive genres, academic- professional genres, grounded theory, graduate profile.

²Doctora en Innovaciones Educativas (UNEFA). Miembro de la Cátedra UNESCO-Venezuela, subsede ULA. Profesora Asociada e investigadora de la ULA.

³Doctora en Filología Española (UAB). Miembro de la Cátedra UNESCO-Venezuela, subsede ULA. Profesora Titular e investigadora de la ULA.

⁴Doctor en Psicología. Profesor Titular e investigador de la ULA, Táchira.

I.- INTRODUCCIÓN

Al tratar el tema de la lectura y la escritura en la universidad, nos ubicamos en un conjunto de prácticas lectoras y de producción textual según sea la carrera que estemos cursando o en la que laboremos. Sin duda, preocupados por el panorama que observamos a diario en nuestras aulas como también por la creciente productividad de este campo de conocimiento (escritura académica, alfabetización académica –AA–, didáctica de la lengua basada en enseñanza de géneros, etc.), hemos sentido la necesidad de profundizar en estas prácticas (cfr. Bigi, Chacón y García, 2013; Bigi, García y Chacón, 2014 y Bigi, García y Chacón, 2019). Entre otras razones, porque estamos conscientes de que se dan dos enseñanzas en este campo: una explícita, referida a los contenidos contemplados en los programas de las unidades curriculares (UC), y otra implícita, pues, aun cuando en los programas no se contemple directamente la didáctica de la escritura, en el hecho de asignar una tarea, revisarla y evaluarla, subyace una enseñanza, un modelaje en estos procesos, que pudieran influir en el futuro quehacer en el aula de los estudiantes de formación docente inicial o en sus concepciones personales acerca de cómo manejar la escritura en el aula con adultos. De ahí que nos planteamos preguntas como ¿de qué manera se enseña la escritura en la universidad?, ¿qué textos solicitamos escribir en la carrera?, ¿esos textos son académicos, propios de la profesión o ambos?, ¿los textos que se solicitan escribir se relacionan con el perfil profesional de la carrera cursada?, ¿los profesores conocemos las características de los textos que pedimos escribir?, ¿de qué forma interviene el profesor en el proceso de producción textual estudiantil?

Es obvio que no pretendemos responder todas estas interrogantes, nos limitaremos a cumplir dos propósitos: primero, subrayar la importancia de realizar investigaciones sobre la lectura y la escritura en la universidad vinculadas con los géneros/tipos de texto; y segundo, compartir una sección del estudio titulado “La producción de textos escritos en el ámbito universitario: los géneros discursivos académicos y profesionales”, con lo cual mostraremos ciertos aspectos sobre los que deberíamos reflexionar e indagar como profesores y estudiantes universitarios de carreras de formación docente. Del mencionado estudio, expondremos parte de los resultados vinculados con el objetivo específico: determinar los géneros discursivos de carácter académico-profesional que escriben los estudiantes de la carrera de Educación, mención Básica Integral⁵, de la Universidad de Los Andes (ULA), Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez (Venezuela).

Cabe mencionar que en Venezuela hay un cúmulo de investigaciones sobre lectura y escritura en la universidad (cfr. los repertorios bibliográficos de García Romero, 2004, 2007 y 2017), específicamente, la ULA es pionera (cfr. Dubois, 1989) y ostenta la mayor productividad sobre el tema (cfr. los análisis cuantitativos de Andrade y García, 2015; Guerrero y Zambrano, 2012; Zambrano y Guerrero, 2015). No obstante, son escasos los estudios sobre los géneros vinculados con las disciplinas (cfr. las investigaciones de Mogollón, 2003, 2006, 2010 y 2011, Zambrano 2009, Zambrano y García Romero, 2014 para las ingenierías; Adoumieh, 2014, 2017 para el área de Didáctica en Ciencias Sociales) o carreras determinadas, en este sentido, es indispensable citar a López (2002), quien propone una tipología de textos producidos en carreras de formación docente en el ámbito de un instituto pedagógico.

II.- MARCO TEÓRICO

Nos fundamentamos teóricamente en el concepto de alfabetización académica (AA), visto como un proceso continuo que amerita de la mediación de los profesores y de políticas institucionales, por cuanto los cambios esperados (en la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita) deben tener el apoyo directo de las diversas instancias universitarias. Esto implica que los diseños curriculares deberían contemplar el establecimiento de determinados lineamientos y estrategias que respalden las buenas prácticas de la lectura y la escritura en concordancia con los géneros discursivos propios de las carreras. Carlino (2013) recalca que la AA contiene dos objetivos que, si bien se entrelazan, es preciso diferenciar, estos son:

(...) enseñar a participar en los géneros propios de un saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. En el primer caso, se trata de formar para leer y escribir como lo hacen los especialistas; en el segundo, enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos (p. 370).

Con esto se enfatiza que la AA es un proceso continuo que se da en el transcurso de los estudios, y que las actividades en torno a la lengua escrita planificadas para desarrollar en las cátedras tienen que tener sentido, contextualizarse e, incluso, establecer relaciones interdisciplinarias para alcanzar logros concretos.

En esta misma línea, Castelló (2014) plantea que este concepto propone la enculturación académica en los códigos, discursos y convenciones disciplinares, “como una forma específica de alfabetización que las instituciones de Educación Superior deberían promover para garantizar que sus estudiantes puedan ser miembros activos de –y por consiguiente, comunicarse de manera adecuada con– sus respectivas comunidades profesionales” (p. 350).

En relación con el concepto de géneros discursivos tomamos las posturas de Bajtín (1990), Todorov (1996) y la concepción integral bosquejada por distintos autores. El primero, los visualiza como zonas de la actividad humana mediados por el uso de la palabra en las que el discurso se emplea por necesidad y con convenciones que poseen ciertos estándares. Por su parte, Todorov (1996) explica que los géneros existen como institución porque funcionan como horizontes de expectativa para los lectores y como modelo de escritura para los autores, es así como los géneros se comunican con la sociedad en la que están vigentes. A estas nociones sumamos la concepción integral con un enfoque pragmático y sociocognitivista planteado por autores como Bathia (1993), Ciapusio (2000), Swales (2001), Parodi (2008 y 2009), entre otros. López Ferrero (2002) refiere que, desde este enfoque, los géneros son formas discursivas estereotipadas que se definen “principalmente por sus características externas, de carácter social y cultural. Son reconocidos por los hablantes por su formato externo y según los parámetros situacionales en que se suelen producir, muy ligados a las prácticas sociales de una comunidad” (“La aproximación pragmática y sociocognitiva”, párr. 2).

Parodi (2008) expone que estos conocimientos convencionalizados, “construidos cognitivamente a partir de contextos culturales, orientan los procesos discursivos que los sujetos participantes ponen en práctica en el contrato social” (p. 27). Para que esto suceda es requisito indispensable la participación de sujetos conscientes de su rol activo en la comunicación, pues ellos son quienes planifican, monitorean y revisan su participación para regular el cumplimiento del acto comunicativo.

En cuanto a los géneros académico-profesionales, partiremos de la noción de género profesional. Navarro (2012) puntualiza que el discurso profesional es “el conjunto de géneros discursivos que llevan a cabo los objetivos específicos de las organizaciones donde circulan” (p.1297). Especifica que su espacio principal de circulación son las organizaciones, privadas y públicas. En ellas se incluyen los centros de formación e investigación (por ejemplo, las universidades) por estas dos razones: primero, en las instituciones científicas ocurren fenómenos organizativos equiparables a los de una empresa; y segundo, el discurso académico es, también, un discurso profesional. Asimismo, precisa que estos géneros constituyen prácticas discursivas dominantes, estandarizadas y reguladas por las instituciones, en consecuencia, cumplen un rol clave en los campos de desempeño escolar y laboral respectivos.

En las prácticas discursivas universitarias se observa una continuidad entre los géneros académicos y profesionales de acuerdo al propósito para el cual se produce (Parodi, 2008). Es decir, se solicitan escritos que, si bien cumplen con propósitos de la evaluación académica de las diferentes UC, forman parte de los escritos que los futuros profesionales tendrán que efectuar en su campo laboral; por esta doble función que cumplen, y en atención al principio de situacionalidad de los géneros, asumimos que pueden

denominarse como textos académico-profesionales. En el caso de la carrera de Educación, mención Básica Integral, se tiene como ejemplo el género diseño de estrategias didácticas⁶ que puede desarrollarse en algún grado de la educación primaria; este texto en oportunidades se redacta como tarea, es decir que no será aplicado directamente en una práctica profesional sino que se efectúa como un ejercicio de escritura para enseñar y aprender qué debe ir en cada una de sus partes; pero en otras ocasiones, aparte de ser evaluado en la UC que lo ha requerido, los estudiantes tienen que ejecutar su diseño en alguna institución escolar. Este caso confirma la continuidad que puede presentarse entre los textos académicos y profesionales en determinadas situaciones del ámbito universitario.

Como se ha expuesto existe una relación intrínseca entre los géneros discursivos y el contexto de producción, por ello, una didáctica de la lengua materna orientada a la enseñanza de estos géneros debe tomar en cuenta el perfil de egreso del futuro docente que se desea formar. Cabe mencionar que en una investigación previa (Bigi, Chacón y García, 2013) se puso en evidencia que el Perfil del estudiante, emanado de las opiniones de los profesores, tenía escasa correspondencia con lo planteado en el Diseño curricular de la carrera de Educación, mención Básica Integral (Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez, 2009), enmarcado dentro del currículum por competencias, en el que uno de sus principios es “el desarrollo de un perfil profesional orientado a la formación y consolidación de competencias” (p. 55), y dentro de estas se encuentran las competencias lingüísticas y comunicativas. Este diseño curricular establece:

(...) se espera que el estudiante desarrolle, use y consolide sus capacidades de comunicación, es decir, las competencias de producción y de comprensión discursivas, entre ellas: fluidez verbal oral, riqueza léxica, manejo consciente de la normativa y del registro formal, habilidades para la escritura (especialmente, el proceso de composición de textos académicos: artículos, ensayos, informes de investigación, monografías...), escucha activa y lectura analítico-crítica (p.88).

Cabe mencionar también que en el Currículo nacional bolivariano (2007, p. 767) se representa a los docentes como propiciadores de experiencias de aprendizaje, en una unidad dialéctica entre teoría y práctica; promotores del diálogo, la discusión y el autoaprendizaje, desde una relación comunicativa centrada en un ambiente de afectividad y tolerancia; capaces de despertar en el estudiante el deseo de ser útil a la sociedad (...). Deben ser éticos, comunicativos, accesibles, congruentes en el pensar, actuar y sentir, con amplio patrimonio cultural, sensibles al lenguaje y a la cultura popular, y propiciar el aprender a reflexionar.

Por consiguiente, la atención a la lengua escrita debe constituirse en prioridad porque de lo contrario estos universitarios y futuros docentes replicarán en sus espacios laborales modos de enseñar caducos, imitarán las estrategias de otros sin tomar la iniciativa de desarrollar la formación lingüística requerida para las nuevas generaciones. En otras palabras, necesitan prepararse para el debate, la argumentación y la postura crítica que apoya la lectura, la escritura y la participación en las realidades y las exigencias que envuelven al ser humano y sus circunstancias (cf. Andreu y Eusebio, 2002; Domínguez, 2007; Duarte, 2007; Pasut y Fortunato, 2004).

III.- METODOLOGÍA

A fin de conocer los textos académico-profesionales que circulan en el contexto de la carrera de Educación, mención Básica Integral, optamos por una metodología de investigación complementaria (Cook y Reichardt, 2000; Creswell, 2009; Reichardt y Cook, 1982), con predominio en la perspectiva cualitativa interpretativa pues, si bien incorporamos el enfoque cualitativo con el cuantitativo con la aspiración de lograr una comprensión más amplia, se procura conocer la realidad educativa con base en los significados que las personas atribuyen a sus acciones (cfr. Latorre, Rincón y Arnal, 2005).

Elegimos como método la teoría fundamentada (Grounded Theory), cuya finalidad es generar teoría sustentada en los datos (Strauss y Corbin, 2002). Con este método el proceso de análisis se profundiza, lo esencial es encontrar el significado de los datos empíricos luego de codificarlos, compararlos entre sí, determinar abstracciones teóricas por medio de conceptos y códigos, percibir las propiedades de las dimensiones, organizar las subcategorías, examinar constantemente los datos por medio del muestreo teórico. Como afirman Andreu, García y Pérez (2007), este proceso se desarrolla mediante el método de comparación constante, el cual “supone comparar los datos, elaborar conceptos, compararlos estableciendo similitudes y diferencias y así sucesivamente hasta contrastar y verificar el desarrollo teórico” (p. 78).

Es importante agregar que en el muestreo acordamos entrevistar a los profesores del Departamento de Básica Integral y sumar otros pertenecientes a los demás departamentos que administran asignaturas de la carrera. Seleccionamos diez sujetos de estudio⁷ considerando estos criterios: tener al menos dos años como profesor(a) en la carrera de Educación, mención Básica Integral; ser parte de alguna de las áreas académicas de la carrera⁸ y manifestar una buena disposición para conversar sobre el tema objeto de estudio. La información recogida se procesó con el programa para análisis cualitativo de datos Atlas-ti, versión 7.5.

La distribución de los profesores encuestados según el departamento al cual están adscritos, se puede observar en la tabla 1.

Tabla 1. Distribución de la población docente encuestada por departamento de adscripción

Departamento	n.º de cuestionarios llenados	%
Básica Integral	16	40.00
Español y Literatura	2	5.00
Idiomas Extranjeros	1	2.50
Ciencias Sociales	7	17.50
Pedagogía	8	20.00
Evaluación y Estadística	3	7.50
Informática	1	2.50
Ciencias	2	5.00
Total	40	100.00

Fuente: elaboración propia

Para el periodo de aplicación del instrumento el número total de profesores que impartían clases era de 44; en la tabla 1 se puede apreciar que 40 llenaron voluntariamente el cuestionario. Dados estos parámetros que apuntan hacia el censo poblacional, no se consideró pertinente usar los criterios del muestreo aleatorio. Un 40 % de los docentes participantes están adscritos al Departamento de Educación Básica Integral, 20 % al Departamento de Pedagogía y 17,5 % del Departamento de Ciencias Sociales. La mayoría de ellos con títulos de Licenciatura en Educación o Pedagogo, un pequeño porcentaje (18 %) posee otros vinculados con las ciencias sociales, como Sociólogo, Psicólogo, Abogado, entre otros.

Con el propósito de obtener información sobre el tema en un mayor número de profesores y de estudiantes de la carrera, elaboramos un cuestionario sobre los textos académico-profesionales que se solicitan leer y escribir. Para su diseño se revisó literatura alusiva sobre la aplicación de este instrumento en investigaciones análogas (Martins, 2008; Rincón y Gil, 2010; entre otros); asimismo, consideramos las primeras informaciones obtenidas en las entrevistas a los profesores.

Los ítems del cuestionario eran preguntas cerradas con un grupo de opciones para elegir de acuerdo con el escalamiento Likert, del tipo Frecuencia⁹. De esta manera se examinó la opinión de ambos actores en torno a la utilización de ciertos textos para leer y redactar en este contexto universitario. Al final de cada pregunta, se adicionó una opción abierta para que los encuestados agregaran textos no contemplados en la lista. En este artículo solo comentaremos sobre los textos académico-profesionales que se solicitan escribir. Para establecer la tipología textual consideramos los aportes de varios investigadores (López, 2002; Parodi, 2008; Rincón y Gil, 2010), de los entrevistados, ciertas observaciones derivadas de la prueba piloto, como también tomamos en cuenta estudios al respecto realizados en la ULA en carreras de formación docente (Bigi, 2007; Bigi, 2012; Campo, 2011; García Romero, 2004; García Romero, 2007; García Romero, 2009; Márquez, 2012).

Decidimos que el cuestionario dirigido a los estudiantes se aplicaría a partir del tercer semestre, bajo la suposición de que ellos poseen más experiencia universitaria para dar a conocer sus puntos de vista y, además, se obtendría la opinión de quienes estaban por egresar. Para determinar la cantidad de cuestionarios por aplicar se eligió la técnica del muestreo aleatorio, pues todos los individuos de la muestra se eligen al azar, de forma que cada miembro de la población tiene igual oportunidad de salir en la muestra. Dado que se trata de una población finita (N = 421) procedimos a aplicar la fórmula para determinar el tamaño de la muestra considerando un intervalo de confianza del 95 % (z = 1,96) y un error máximo de 4,35 % (e = 0,0435), de esta forma se obtuvo un tamaño de muestra de 230 estudiantes.

Respecto al cuestionario elaborado para los profesores, nos sustentamos en Bonilla y Rodríguez (2005), quienes exponen que al maximizar la representación de un rango de informantes se espera tomar en cuenta las opiniones de los grupos que en oportunidades no son representados. Por consiguiente, aplicamos este instrumento a los docentes adscritos al Departamento de Educación Básica Integral (en todas sus áreas) y a los pertenecientes a otros departamentos que impartieran clases en la carrera.

Los textos académico-profesionales reseñados por los entrevistados. La figura 1 muestra el conjunto de escritos de este tipo que se manifestó durante las entrevistas a los profesores.

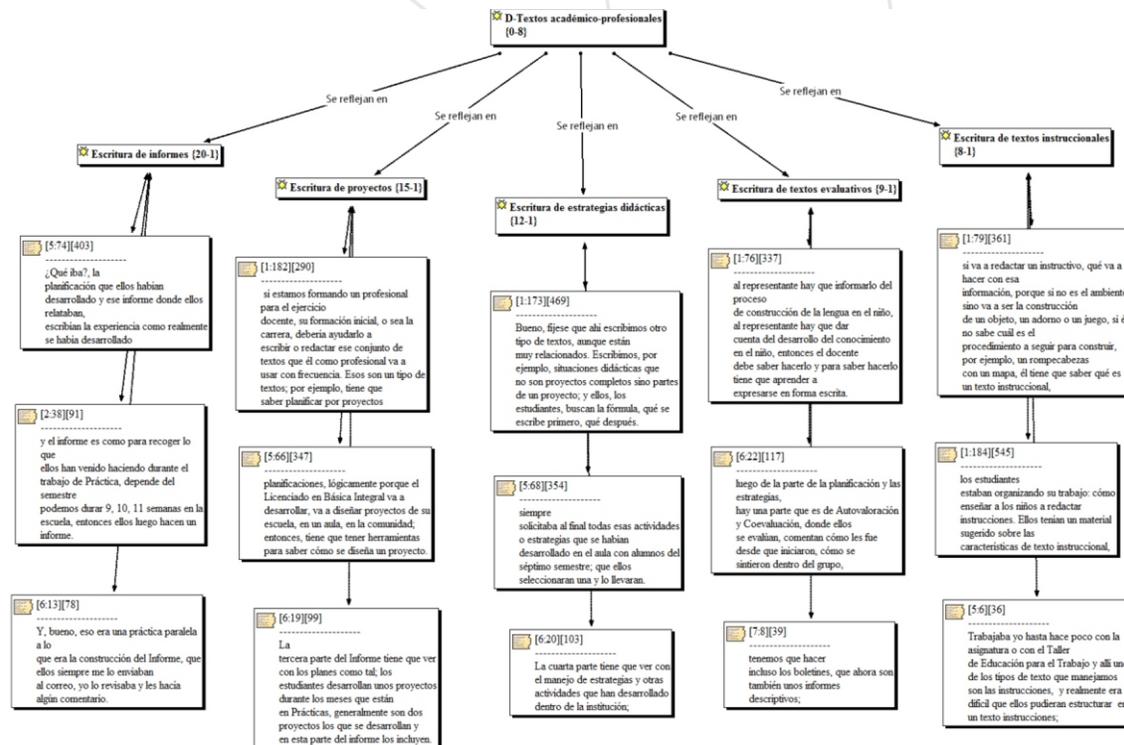


Figura 1. Dimensión Textos académico-profesionales

En primer término, se encuentra la Escritura de informes. Los entrevistados comunicaron el uso que le dan a este género, cuál es su contenido:

(...) y el informe es como para recoger lo que ellos han venido haciendo durante el trabajo de Práctica [Profesional], depende del semestre podemos durar 9, 10, 11 semanas en la escuela, entonces ellos luego hacen un informe. [2:38][91:94]

¿Qué iba?, la planificación que ellos habían desarrollado y ese informe donde ellos relataban, escribían la experiencia como realmente se había desarrollado (...) [5:74][403:405]

De acuerdo con los comentarios precedentes, estos informes se redactan para dar cuenta de las experiencias pedagógicas¹⁰ desarrolladas por los estudiantes en las escuelas, actividades llevadas a cabo como parte de los contenidos programáticos en algunas cátedras, en distintos semestres. Dichos escritos pueden presentar variaciones según los criterios planteados por los profesores en sus disciplinas, debido a que las pautas, por ejemplo, que se dan en una UC vinculada con la enseñanza de la lengua no necesariamente son iguales a las concertadas en el área de Ciencias.

La Escritura de proyectos aparece como el segundo tipo de texto más referenciado. En la formación de los futuros docentes, este texto está incluido dentro de los tipos de planificación en el Subsistema de la Educación Primaria Venezolana¹¹. Respecto a su escritura, unos profesores expresan lo siguiente:

(...) si estamos formando un profesional para el ejercicio docente, su formación inicial, o sea la carrera, debería ayudarlo a escribir o redactar ese conjunto de textos que él como profesional va a usar con frecuencia. Esos son un tipo de textos; por ejemplo, tiene que saber planificar por proyectos (...) [1:182][290:294]

(...) planificaciones, lógicamente, porque el Licenciado en Básica Integral va a desarrollar, va a diseñar proyectos de su escuela, en un aula, en la comunidad; entonces, tiene que tener herramientas para saber cómo se diseña un proyecto. [5:66][347:350]

Se destaca que esos proyectos van más allá de conocer cómo se escriben, los estudiantes los elaboran para ejecutarlos en las instituciones educativas en donde realizan sus experiencias pedagógicas y prácticas docentes¹². Por ello, tienen que tener conocimientos del entorno escolar, del grado, de los niños, para que ese proyecto se ajuste a ese contexto.

La Escritura de estrategias didácticas se ubica como el tercer elemento de la figura 1. Este es un texto que se incorpora en algunos de los tipos de proyecto mencionados en el código anterior, pero –en la universidad–, algunos profesores lo requieren como texto independiente, en el sentido de que solo se incluyen las actividades por efectuar en un momento determinado (la animación de un cuento para un grado específico, por ejemplo). Entre los comentarios de los informantes, se tienen los siguientes:

(...) siempre solicitaba al final todas esas actividades o estrategias que se habían desarrollado en el aula con alumnos del séptimo semestre; que ellos seleccionaran una y la llevaran. Por ejemplo, si estábamos trabajando sobre el reciclaje y otros tópicos el alumno tenía la oportunidad de seleccionar uno de esos temas y diseñar un proyecto de aula para el grado que él quisiera, con las estrategias que él quisiera desarrollar con los niños. [5:68][354:359]

La cuarta parte tiene que ver con el manejo de estrategias y otras actividades que han desarrollado dentro de la institución (...) [6:20][103:105]

Como se expresa en las citas, los alumnos tienen que diseñar las estrategias y desarrollarlas en diversos grados de la educación primaria. Al igual que los proyectos, los profesores que solicitan estos textos quieren que los estudiantes pongan en práctica lo propuesto. Es un texto por medio del cual se aprende a vislumbrar la ayuda pedagógica que se puede concretar con los niños de esos grados.

El cuarto elemento que se aprecia en la figura 1 es la Escritura de textos evaluativos, citado por cuatro de los informantes:

(...) al representante hay que informarlo del proceso de construcción de la lengua en el niño, al representante hay que dar cuenta del desarrollo del conocimiento en el niño, entonces el docente debe saber hacerlo y para saber hacerlo tiene que aprender a expresarse en forma escrita. [1:76][337:341]

(...) luego de la parte de la planificación y las estrategias, hay una parte que es de autovaloración y coevaluación, donde ellos se evalúan, comentan cómo les fue desde que iniciaron, cómo se sintieron dentro del grupo (...) [6:22][117:120]

Estos comentarios manifiestan los diversos tipos de evaluaciones que los estudiantes deberán escribir. El primero, alude a la redacción de los textos de evaluación que los futuros profesionales tienen que manejar para llevar registro del proceso de aprendizaje y de la actuación escolar de los niños y, posteriormente, comunicarlo a los padres y representantes (incluso a los directivos del plantel). Por consiguiente, los estudiantes tienen que aprender a diseñar algunos de los instrumentos de evaluación que se utilizan en el Subsistema Educación Primaria Venezolano. Por ejemplo: registros narrativos y descriptivos, listas de verificación de aprendizajes¹³.

El segundo comentario se refiere a los procedimientos de evaluación del aprendizaje –aplicados por algunos docentes en la universidad– que incorporan la valoración del alumno, por tanto, este interviene directamente en el proceso evaluativo. Entre esos tipos de textos se encuentran la autoevaluación y la coevaluación, cuyas pautas de redacción las indican los profesores.

Siguiendo con los elementos de la figura 1, se halla la Escritura de textos instruccionales¹⁴. Los comentarios reseñan lo siguiente:

(...) si va a redactar un instructivo, qué va a hacer con esa información, porque si no es el ambiente sino va a ser la construcción de un objeto, un adorno o un juego, si él no sabe cuál es el procedimiento a seguir para construir, por ejemplo, un rompecabezas con un mapa, él tiene que saber qué es un texto instruccional (...) [1:79][361:365]

Trabajaba yo hasta hace poco con la asignatura o con el Taller de Educación para el Trabajo y allí uno de los tipos de texto que manejamos son las instrucciones, y realmente era difícil que ellos pudieran estructurar, en un texto, instrucciones que ellos decían verbalmente: “Hay que hacer esto, primero tomamos esto, después esto otro...”, o sea que para ellos escribir el procedimiento era sumamente difícil (...) [5:6][036:042]

Se refleja, en la primera cita, que el informante conoce que estos textos son los que ofrecen indicaciones concretas para efectuar actividades diversas, como las que señala en el comentario; igualmente, aspira a que los estudiantes manejen este tipo de discurso. La segunda cita menciona las dificultades de los alumnos para redactar estos escritos. No se sugiere si el profesor brindó algún tipo de ayuda para la elaboración de las instrucciones o dio por sentado que tenían experiencias previas al respecto.

Los datos de los cuestionarios aplicados

Textos profesionales solicitados por los profesores para escribir. La tabla 2 muestra los resultados a la pregunta sobre los textos profesionales de la carrera que según los profesores piden escribir a sus alumnos, como parte de las actividades en sus unidades curriculares. Los porcentajes indican cierta similitud en los resultados de algunos textos. Es el caso de los mapas conceptuales y los esquemas, ubicados con una mediana representación (55 %) entre los textos que más solicitan escribir. Luego se encuentran los proyectos pedagógicos de aula/proyectos pedagógicos de aprendizaje, con un 45 %; y los planes de experiencias pedagógicas para aulas de primaria junto a los registros anecdóticos, ambos con el 40 %. Los resultados de los estudiantes contradicen los dos últimos porcentajes dado que ellos consideran

que rara vez redactan estos escritos. No obstante, durante las entrevistas a los profesores surgió la escritura de estrategias didácticas y de textos evaluativos, por tanto, los registros anecdóticos entrarían en esta última tipología; asimismo, los docentes mencionaron la elaboración de distintos proyectos pedagógicos.

La tabla 2, además, refleja otros textos solicitados para escribir que tienen una baja representación, es el caso del plan diario de clase para grados de educación primaria (37,5 %) y los informes de evaluación (32,5 %). Este último también se incluiría en el grupo de textos evaluativos reseñados durante las entrevistas.

Tabla 2. Textos profesionales solicitados por los profesores para escribir

	NS/NC		Siempre		Casi Siempre		Algunas Veces		Pocas Veces		Nunca	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Proyectos educativos integrales	10	25,0 %	5	12,5 %	5	12,5 %	5	12,5 %	4	10,0 %	11	27,5 %
Proyectos pedagógicos de aula/de aprendizaje	5	12,5 %	8	20,0 %	10	25,0 %	4	10,0 %	5	12,5 %	8	20,0 %
Planes de experiencias pedagógicas	5	12,5 %	8	20,0 %	8	20,0 %	6	15,0 %	5	12,5 %	8	20,0 %
Plan diario de clase	4	10,0 %	12	30,0 %	3	7,5 %	7	17,5 %	4	10,0 %	10	25,0 %
Informes de evaluación	6	15,0 %	8	20,0 %	5	12,5 %	7	17,5 %	4	10,0 %	10	25,0 %
Registros anecdóticos	5	12,5 %	11	27,5 %	5	12,5 %	6	15,0 %	4	10,0 %	9	22,5 %
Mapas conceptuales	2	5,0 %	13	32,5 %	9	22,5 %	7	17,5 %	3	7,5 %	6	15,0 %
Esquemas	4	10,0 %	10	25,0 %	12	30,0 %	6	15,0 %	3	7,5 %	5	12,5 %
Actas escolares	7	17,5 %	1	2,5 %	1	2,5 %	2	5,0 %	9	22,5 %	20	50,0 %
Convocatorias escolares	7	17,5 %	2	5,0 %	1	2,5 %	4	10,0 %	4	10,0 %	22	55,0 %
Informes estadísticos escolares	6	15,0 %	3	7,5 %	4	10,0 %	5	12,5 %	4	10,0 %	18	45,0 %
Otros textos	26	65,0 %	2	5,0 %	2	5,0 %	1	2,5 %	1	2,5 %	8	20,0 %

Fuente: elaboración propia

Entre los textos que nunca se solicitan redactar, los más altos porcentajes fueron obtenidos por las convocatorias escolares (55 %), las actas escolares (50 %) y los informes estadísticos escolares (45 %). Estos mismos tienen muy baja representación en el grupo de los textos que siempre se escriben (2,5 %, 5 % y 7,5 % respectivamente). Como se verá más adelante, todos los porcentajes especificados coinciden con lo expresado por los estudiantes en el cuestionario aplicado.

El 65 % del profesorado no añadió ningún otro texto para incorporar en la lista. Los aportes de profesores que sí contestaron la citada opción, se reseñan a continuación: memorias y relatos de su actuación personal (textos que, junto con los diarios, fueron aludidos por algunos profesores durante las entrevistas y ubicado en esta investigación como académicos); proyecto de servicio comunitario¹⁵; informe de experiencia de pasantía (pedido por algunos docentes de las cátedras Prácticas Profesionales); reflexiones sobre experiencias familiares, sociales, académicas, con fundamento sobre los contenidos de la asignatura, sobre técnicas aplicadas en el aula y fuera de ella.

La opinión de los estudiantes. La tabla 3 contiene el registro de las respuestas de los estudiantes en torno a la misma pregunta: ¿Qué textos profesionales de la carrera de Básica Integral han seleccionado sus profesores(as) para que los alumnos escriban como parte de los contenidos de las unidades curriculares? Se comenzará por describir que los porcentajes más altos se localizan en aquellos textos que nunca han escrito, siendo estos las convocatorias escolares (67,8 %), las actas escolares (63 %) y los registros estadísticos escolares (59,6 %). Este conjunto de textos se ubica dentro de las actividades administrativas que cumple un maestro en las instituciones escolares, además constituye algunos de los medios a través de los cuales se efectúa la comunicación entre los distintos actores de la comunidad educativa.

En cuanto a las convocatorias, estos son textos escritos cuyo propósito es citar a los padres y representantes de una institución para que asistan a una reunión u otro acto, usualmente dentro de la escuela, con los maestros y directivos; también el cuerpo directivo emplea este tipo de texto para citar al personal.

En lo concerniente a las actas, Parra (1996) comenta que estos textos presentan –en forma objetiva– lo sucedido, tratado y acordado en una reunión. En su estructura predomina la narración porque “relacionan hechos sucedidos en un tiempo y espacio determinado; además, tienen estructura enunciativa ya que informan sobre acuerdos y decisiones” (p. 139). Por estas funciones, las actas son de obligatoria escritura en las instituciones educativas.

Los informes estadísticos escolares son formatos llenados por los docentes en las escuelas para registrar los datos básicos de los grupos de niños (edad, sexo, grado que cursa), llevar el control de asistencia y la estadística mensual, días laborados, contenidos desarrollados, entre otros. Los datos recolectados son enviados al nivel central para servir de insumo en la elaboración de informes nacionales, por lo que contribuyen con la memoria educativa.

Tabla 3. Textos profesionales escritos por los estudiantes

	NS/NC		Siempre		Casi Siempre		Algunas Veces		Pocas Veces		Nunca	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Proyectos educativos integrales	5	2,2 %	51	22,2 %	51	22,2 %	47	20,4 %	46	20,0 %	30	13,0 %
Proyectos pedagógicos de aula/de aprendizaje	3	1,3 %	67	29,1 %	55	23,9 %	57	24,8 %	38	16,5 %	10	4,3 %
Planes de experiencias pedagógicas	3	1,3 %	36	15,7 %	50	21,7 %	83	36,1 %	35	15,2 %	23	10,0 %
Plan diario de clase	8	3,5 %	32	13,9 %	50	21,7 %	77	33,5 %	30	13,0 %	33	14,3 %
Informes de evaluación escolar	5	2,2 %	26	11,3 %	31	13,5 %	55	23,9 %	72	31,3 %	41	17,8 %
Registros anecdóticos	7	3,0 %	21	9,1 %	38	16,5 %	57	24,8 %	60	26,1 %	47	20,4 %
Mapas conceptuales	5	2,2 %	59	25,7 %	71	30,9 %	58	25,2 %	31	13,5 %	6	2,6 %
Esquemas	6	2,6 %	44	19,1 %	58	25,2 %	60	26,1 %	45	19,6 %	17	7,4 %
Actas escolares	4	1,7 %	7	3,0 %	9	3,9 %	22	9,6 %	43	18,7 %	145	63,0 %
Convocatorias escolares	6	2,6 %	3	1,3 %	9	3,9 %	19	8,3 %	37	16,1 %	156	67,8 %
Registros estadísticos escolares	5	2,2 %	7	3,0 %	8	3,5 %	19	8,3 %	54	23,5 %	137	59,6 %
Otros textos	200	87,0 %	0	,0 %	1	,4 %	1	,4 %	0	,0 %	28	12,2 %

Fuente: elaboración propia

También se añade que los textos que en escasas oportunidades escriben y que muestran una mediana representación son: los informes de evaluación escolar (55,2 %), los planes de experiencias pedagógicas (51,3 %) y los registros anecdóticos¹⁶ (50,9 %). Haciendo una adaptación de los criterios utilizados por López (2002), en su tipología de textos académicos estudiantiles y profesoriales, se toma esta última, de tal manera que se pudiera indicar que el primero y el tercero se ubicarían dentro de los textos que evalúan el proceso de enseñanza; mientras que el segundo se situaría en los textos para planificar la actividad del aula. Es decir, este grupo de escritos tiene que ver con tareas pedagógicas como la organización de las estrategias didácticas que desarrollará el futuro maestro en los grados de primaria y el seguimiento al desempeño de los niños que están bajo su responsabilidad.

Con una conservadora representación aparecen entre los textos laborales más redactados los mapas conceptuales (56,6 %) y los proyectos pedagógicos de aula/proyectos de aprendizaje (53 %). En las entrevistas hechas a los profesores, los mapas conceptuales se incluyeron como actividades de enseñanza por el potencial heurístico que poseen. Si bien fueron elegidos medianamente por los estudiantes, en escasas oportunidades fueron mencionados por los docentes entrevistados. La gran mayoría de alumnos (87 %) no respondió la opción referida a agregar otros escritos profesionales que pudieran demandar sus profesores y que no estaban dentro de las listas.

Con base en lo anteriormente expuesto, presentamos un resumen (cuadro 1) en el que se observan los textos académico-profesionales que escriben los estudiantes de acuerdo con los resultados obtenidos en los instrumentos aplicados.

Cuadro 1. Resumen de los textos académico-profesionales elaborados por los estudiantes según resultados de los instrumentos aplicados

Instrumento	Entrevista a profesores	Cuestionario profesores	Cuestionario estudiantes
Alta	Informes	Mapas conceptuales	Mapas conceptuales
	Proyectos	Esquemas	Proyectos pedagógicos
Media	Informes	Proyectos pedagógicos	Proyectos educativos integrales
		Planif. experiencias pedagógicas	Esquemas
		Registros anecdóticos	Planif. experiencias pedagógicas
		Plan diario de clase	Plan diario de clase
		Informes de evaluación	Registros anecdóticos
Baja	Textos evaluativos	Proyectos educativos integrales	Informes de evaluación
	Textos instruccionales	Registros estadísticos escolares	Actas escolares
	Mapas conceptuales	Convocatorias escolares	Registros estadísticos escolares
		Actas escolares	Convocatorias escolares

Fuente: elaboración propia

Es evidente que los textos con una prioridad media o baja, como los evaluativos, instruccionales, administrativos, deberían tener una mayor demanda durante la carrera, pero, sobre todo, no deberían estar sujetos a prácticas pedagógicas aisladas y sin reflexión sobre ellas, sino que su producción tendría que estar coordinada en las áreas y luego a nivel de jefatura del departamento para garantizar que la mayor parte de los géneros solicitados correspondan con los exigidos en el campo laboral. Por supuesto, una vez se determinen cuáles géneros son los prioritarios, los docentes universitarios deben asumir el acompañamiento durante su producción, pues solo así se garantizaría que la competencia discursiva forme parte de las competencias profesionales de un docente de educación primaria.

VI.- CONCLUSIONES

Los resultados expuestos se pueden vincular con la investigación de Pérez y Rincón (2013), donde exponen que las demandas de las universidades deberían corresponderse con propósitos formativos en función de un perfil del egresado, es decir, lo que se espera que los estudiantes realicen en su campo disciplinar o laboral, pero “al parecer, tales demandas no necesariamente preparan al estudiante para su desempeño profesional, sino que lo entrenan en la resolución de actividades que son más propias de las tareas escolares que de las profesionales” (p.176).

Un escenario similar se ha observado en la carrera de Educación, mención Básica Integral, se confirma a través de las respuestas de los alumnos. También, si se recurre a los resultados del análisis de las entrevistas se comprobará que estos textos profesionales de tareas administrativas no fueron referenciados por ninguno de los profesores, lo cual coincide con lo dicho por los autores citados en el párrafo anterior, en cuanto al hecho de que en muchas ocasiones dentro de las asignaturas se pautan actividades de lectura y escritura de manera genérica (por ejemplo, “Haga un trabajo escrito sobre...”), y hay cierta ausencia de prácticas que reflejen más lo que los estudiantes requieren saber escribir en concordancia con las características propias de la carrera.

Un elemento clave para esto lo sostiene García Romero (2009), quien destaca la necesidad de determinar los géneros académicos y laborales y la planificación de su enseñanza en el transcurso de la carrera. Enseñanza que no debe circunscribirse únicamente al área de lenguaje u otras asignaturas afines, sino que debe ampliarse a las diferentes áreas curriculares por cuanto cada profesor universitario debería manejar con propiedad “la gama de géneros de su área de conocimiento y son los más idóneos para acompañar a los estudiantes en el proceso de producción” (p. 130).

Es pertinente detenemos a comentar algunas de las estrategias que el profesorado pudiera desarrollar para introducir en sus cursos hacia el conocimiento de esta variedad de textos. Natale (2012), sustentándose en la Lingüística Sistémico Funcional, expone que en las clases de lectura y escritura se parte de una interacción entre todo el curso para compartir conocimientos “sobre los ámbitos en los que se producen e intercambian determinados textos, de modo de poder comprender el tipo de relaciones que se establecen entre los participantes en tales situaciones” (p. 11). De manera que conocer y reconocer los géneros particulares de ciertos ámbitos, cómo se componen y las situaciones propicias para manejarlos constituyen experiencias que apoyan la construcción de aprendizajes para transferirlos a sus futuros espacios laborales.

Es necesario articular el perfil del egresado de la carrera a lo largo de la ejecución práctica del currículum, para determinar cuáles son los textos profesionales que este alumno debe conocer y manejar. En este sentido, se requiere no solo que los profesores se formen en los procesos de lectura y escritura en sus disciplinas, sino que se fomente el trabajo interdisciplinario como principio que ayuda a integrar los saberes de distintas UC. Al articular el área de lengua materna con otras disciplinas se impulsa la capacidad de expresión oral y escrita, lo cual ayudará a la construcción de conocimientos entre las distintas áreas.

Esta formación ha de ser garantizada institucionalmente a través de políticas lingüísticas que respalden la planificación, ejecución y evaluación de programas de esta naturaleza para beneficio de la comunidad universitaria, con el fin de mejorar la calidad del egresado en su ámbito laboral. De ahí que también se requiera consultar constantemente con el personal directivo y de recursos humanos de las instituciones educativas, para conocer cuáles son las falencias en cuanto a competencias de la lengua escrita del pasante universitario o del maestro novel de reciente ingreso.

Por último, destacamos la importancia de continuar con esta línea de investigación sobre géneros profesionales del campo de la formación docente inicial, en particular, explorando entre directivos y maestros activos cuáles son los géneros que se escriben, a fin de recolectar y sistematizar datos para hacer ajustes curriculares en la carrera; pues, como afirma Navarro (2019, p. 26): “Lamentablemente, los géneros discursivos de formación suelen ser adquiridos mediante prácticas espontáneas de enculturación y muy pocas veces explicitados con fines de enseñanza o, menos aún, curricularizados”.★

NOTAS FINALES

¹ 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.

⁵ La carrera de Educación Básica Integral (cursada en diez semestres) pasó por una reforma en su diseño curricular, y actualmente se denomina la carrera de Educación, mención Básica Integral (con ocho semestres de duración). Este último nombre será el que usaremos para referirnos a la carrera objeto de estudio.

⁶ Este tipo de texto suele revisarse en diversas áreas de la carrera. Por ejemplo, en el área de Procesos de Lectura y Escritura, constituida por tres unidades curriculares (asignaturas) obligatorias y una optativa, se realizan prácticas de escritura de estrategias didácticas (como también de otros géneros académicos y profesionales), bien sea como ejercicio o para aplicarlas con niños de educación primaria. Estas UC están distribuidas en distintos semestres, las obligatorias son: Procesos de Construcción de la Lengua Escrita, en el III semestre; Alfabetización y Diversidad Cultural, en el IV; y Estrategias para la Enseñanza de la Lengua Materna, en el VII. La optativa, Producción y Comprensión de Textos, se ubica en el VI semestre.

⁷ Con respecto a las características de este grupo de profesores, nueve son personal fijo y una contratada; ocho son Licenciados en Educación, uno es Pedagogo y otro es Licenciado en Letras.

Referente a los estudios de cuarto nivel, seis son magíster, uno es especialista y dos son doctores. Para el tiempo de las entrevistas, un solo docente tenía menos de 5 años de experiencia docente universitaria, los demás superaban los 5 años.

⁸ Gracias a este criterio se contó con una muestra de las áreas académicas de la carrera que administra directamente el departamento, siendo estas: Procesos de Lectura y Escritura, Currículo, Formación para el Trabajo y Expresión Artística, Ciencia Integrada, Salud y Recreación y Extensión Universitaria. A estas se añaden las áreas Enseñanza y Práctica del Español y Arte y Literatura, ambas del Departamento de Español y Literatura, más Práctica Profesional, perteneciente al Departamento de Pedagogía.

⁹ La escala Likert de tipo Frecuencia tiene las siguientes categorías de respuesta: Siempre – Casi siempre – Algunas veces – Pocas veces – Nunca.

¹⁰ Nos referimos a aquellas actividades concretas que los estudiantes en formación docente realizan con niños de educación primaria, en las que ponen en práctica contenidos teóricos específicos estudiados en las cátedras. Estas experiencias buscan articular la teoría con la práctica, ameritan de una planificación previa, revisada y aprobada por el profesor, y se efectúan en distintas unidades curriculares a lo largo de la carrera. Suelen ser actividades breves, es decir, pueden durar una hora, media jornada, según el grado al que se dirija y los criterios acordados en las cátedras.

¹¹ Para mayor información sobre los tipos de planificación de proyectos educativos estipulados por el Ministerio del Poder Popular para la Educación puede leer a través de este enlace: http://www.me.gob.ve/Descargas/contenidos/2012/d_26076_312.pdf

¹² Utilizamos la expresión prácticas docentes para referirnos a las actividades que los estudiantes realizan en las instituciones educativas durante el período de pasantías, las cuales se ubican en el último semestre de la carrera.

¹³ Los registros recogen información sobre los avances y logros del aprendizaje de los niños, enfatizando en el cómo aprender, con quién y cómo aplicarlos en la realidad. Las descripciones señalan lo que sucede, sin emitir juicios calificativos. En cuanto a la lista de verificación, también es un instrumento para acopiar información referida al cuándo los alumnos alcanzan los aprendizajes. Su diseño es de tipo cuadro de doble entrada, similar a la lista de cotejo, en cuya parte izquierda contiene los indicadores que proyectan el avance de los componentes, y en la parte superior horizontal se escribe el nombre de los alumnos. Para mayor información sobre la evaluación en el Sistema Educativo Bolivariano se puede consultar este enlace:

http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102008000100024

¹⁴ Los textos instruccionales son aquellos que ofrecen indicaciones precisas para realizar diversas actividades. Marín (2008) expone que las formas escritas de mayor circulación social del discurso instruccional se caracterizan porque su contenido ordena los procedimientos necesarios para realizar algún tipo de tarea (por ejemplo, la receta, las instrucciones para ejecutar alguna actividad o utilizar un artefacto determinado), o porque determina modos de comportamiento de carácter obligatorio (por ejemplo, las normas, reglamentos, leyes).

¹⁵ Este proyecto se propone y ejecuta dentro de los macroproyectos autorizados por la ULA para el cumplimiento de la Ley del Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior (Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, n.º 38272, 2005). Es un texto académico, en tanto se efectúa como requisito académico para graduarse en la universidad; pero entra dentro de lo profesional, debido a que se concibe como la aplicación de los diversos conocimientos universitarios adquiridos por los estudiantes en beneficio de la comunidad.

¹⁶ El registro anecdótico es un instrumento de evaluación educativa en el que se detallan las actuaciones más relevantes del niño(a) en las situaciones cotidianas de la escuela.

Como citar el artículo:

Bigi, E., García, M., y Chacón, E. (2021). ¿Cuáles textos académico-profesionales escriben los estudiantes universitarios venezolanos de formación docente inicial? Caracas: Revista Docencia Universitaria. Edición Especial. Volumen XXI N° 1, Año 2021, pp. 120-136. Disponible en: [Colocar el enlace](#)

V.-REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adoumieh, N. (2014). Escribir desde las disciplinas: una experiencia pedagógica en Ciencias Sociales. *Paradigma*, vol. XXXV, 1, 183-213. Disponible en: revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/download/1553/644
- Adoumieh, N. (2017). Aproximación de la estructura retórica del informe de prácticas de laboratorio de Física. *Acción Pedagógica*, 26, 28-46. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/44471>
- Andrade, E. y García, M. (2015). Investigaciones sobre escritura académica realizadas por la comunidad científica de la ULA (2009-2013): alcances y limitaciones. *Educere*, 19, 63, 465-468. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/41125/3/inv3.pdf>
- Andréu, J., García, A. y Pérez, A. (2007). *Evolución de la Teoría Fundamentada como técnica de análisis cualitativo*. Colección Cuadernos Metodológicos, n.º 40. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Andreu, L. y Eusebio, P. (2002). La formación del maestro y la situación de la escuela en el siglo XXI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(4). Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1034291>
- Bajtín, M. (1990). El problema de los géneros discursivos. En: *Estética de la creación verbal*. 4ª edic. (pp. 248-293). México: Siglo XXI.
- Bhatia, V. K. (1993). *Analysing Genre - Language*. Use in Professional Settings, London, Longman, Applied Linguistics and Language Study Series.
- Bigi, E. (2007). La reescritura de proyectos pedagógicos: Una experiencia de redacción con estudiantes universitarios. En: García Romero, M. (comp.) *Investigaciones sobre escritura universitaria en Venezuela* (pp. 206-224). Recuperado el 9 de junio de 2011, en: 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. Disponible en: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/3922/3786>
- Bigi, E.; Chacón, E. y García, M. (2013). ¿Cuáles textos académicos leen los estudiantes universitarios de Educación? *Legenda*, 17(17), 127-145. Disponible en: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/4644/4413>
- Bigi, E.; García, M. y Chacón, E. (2014). Acercamiento al perfil del estudiante universitario según las concepciones docentes. *Acción Pedagógica*, 23, 30-37. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/40897>
- Bigi, E.; García, M. y Chacón, E. (2019). ¿Qué textos académicos escriben los estudiantes universitarios de Educación? *Zona Próxima*, 31, 25-55. Disponible en: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/11017/214421444271>
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos*. La investigación en ciencias sociales. 3ra. edic. Bogotá: Norma.

- Campo, Y. (2011). El uso del portafolio como estrategia metodológica para la producción de textos escritos. *Legenda*, 15(13), 57-79. Disponible en: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/3652/3522>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. Recuperado el 29 de abril de 2013. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 346-365. Disponible en: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/8256/10067>
- Ciapuscio, G. (2000). Hacia una tipología del discurso especializado. *Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad*, 2 (2), 39-71.
- Cook, T. D. y Reichardt, Ch. S. (2000). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. 4ª edic. Madrid: Morata.
- Creswell, J. W. (2009). The Selection of a Research Design. In: *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (pp. 1-22). 3rd. ed. Thousand Oaks, California, USA: Sage Publications.
- Domínguez, M. (2007). El maestro y la escritura desde la perspectiva de la formación docente. *SAPIENS*, 8(2), 57-65. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41080204>
- Duarte, J. (2007). *Formación permanente de docentes, alternativa para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita en la educación básica*. Tesis de doctorado inédita. Tarragona: Universidad Rovira i Virgili. Disponible en: <http://www.tdx.cat/TDX-1231107-141254>
- Dubois, M. E. (1989). *Las teorías sobre lectura y la educación superior*. *Lectura y Vida*, año 10, 3, 5-7.
- García Romero, M. (2004). Repertorio bibliográfico sobre la escritura académica de los estudiantes universitarios. *Acción Pedagógica*, 13, 102-106. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/17140?show=full>
- García Romero, M. (2007). Inventario bibliográfico de las investigaciones sobre la escritura académica de los estudiantes universitarios de Venezuela. *Textura*, 6(9), 173-190.
- 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. Disponible en: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/594/751>
- García Romero, M. (2017). Inventario de artículos de investigación sobre escritura y lectura académica producidos por miembros de la Universidad de Los Andes (Venezuela). *Acción Pedagógica*, 26, 176-184. Disponible en: http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/44482?show=full&locale-attribute=pt_BR
- Guerrero, R. y Zambrano, J. (2012). Las investigaciones sobre escritura académica en la Universidad de Los Andes – Venezuela. *Lengua y Habla*, 16, 204- 224. Disponible en: www.redalyc.org/pdf/5119/511951372015.pdf
- 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.
- López Ferrero, C. (2002). Aproximación al análisis de los discursos profesionales. *Revista Signos*, 35(51-52), 195-215. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342002005100013>
- Marín, M. (2008). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. 2ª edic. Buenos Aires: Aique.
- Márquez, E. (2012). El registro docente: producción escrita para redefinir la práctica pedagógica. *Legenda*, 16(14), 141-152. Disponible en: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/3923/3788>

- Martins, I. (2008). La enseñanza de la lengua desde la perspectiva de los profesores de la Universidad Simón Bolívar. *Acción Pedagógica*, 17, 44-55. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/27481/1/articulo5.pdf>
- Mogollón, I. (2003). Paradigma científico y lenguaje especializado. *Revista de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Central de Venezuela* 18(3). 5-14. Disponible en: <http://saber.ucv.ve/bitstream/123456789/6876/1/2003.%20Paradigma%20cient%C3%ADfico%20y%20lenguaje%20especializado.%20Iraima%20Mogoll%C3%B3n.pdf>
- Mogollón I. (2006). *Manual instruccional para docentes de procesamiento de textos técnicos*. Material inédito. Universidad Central de Venezuela.
- Mogollón, I. (2010). De redacción de informes a procesamiento de textos técnicos. *Acción Pedagógica*, 19, 28-37. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/31924/1/articulo3.pdf>
- Mogollón, I. (2011). Diseño del programa y del manual instruccional para la asignatura Redacción de Informes de la Facultad de Ingeniería-UCV. *Revista de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Central de Venezuela* 26(3), s/p. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-40652011000300004
- Natale, L. (2012). Prólogo. En: Natale, L. (coord.) *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales* (pp. 9-14). Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento. Disponible en: https://www.ungs.edu.ar/cm/uploaded_files/publicaciones/502_TB16%20-%20En%20carrera%202012%20-%20Web.pdf
- Navarro, F. (2012). ¿Qué son los géneros profesionales? Apuntes teórico-metodológicos para el estudio del discurso profesional. En: Cristófalo, A. y Ledesma, J. (edits.) *Actas del IV Congreso Internacional de Letras “Transformaciones culturales. Debates de la teoría, la crítica y la lingüística en el Bicentenario”* (pp. 1294-1303). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Disponible en: <http://cil.filo.uba.ar/sites/cil.filo.uba.ar/files/IV%20CONGRESO%20INTERNACIONAL%20DE%20LETRAS%20%282010%29%20-%20ACTAS.pdf>
- Navarro, F. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *DELTA*, 35(2), 1-32. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v35n2/1678-460X-delta-35-02-e2019350201.pdf>
- Parodi, G. (2008). Géneros del discurso escrito: Hacia una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva. En: Parodi, G. (edit.), *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. (2009). Géneros discursivos y lengua escrita: propuesta de una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva. *Letras*, vol. 51(80), 19-55. Disponible en: <http://www.scielo.org.ve/pdf/l/v51n80/art01.pdf>
- Parra, M. (1996). *Cómo se produce el texto escrito. Teoría y práctica*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Pasut, M. y Fortunato, L. (2004). *Cómo abordar las dificultades de lectura y escritura desde una institución de formación docente*. Actas del I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad. Tensiones educativas en América Latina. Universidad Nacional de La Pampa, Argentina, 1 al 3 de julio. Disponible en: <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/ponencias.php>
- 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. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/277305507_Para_que_se_lee_y_se_escribe_en_la_universidad_colombiana_Un_aporte_a_la_consolidacion_de_la_cultura_academica_del_pais
- Reichardt, Ch. S. y Cook, T. D. (1982). Más allá de los métodos cualitativos versus los cuantitativos. *Estudios de Psicología*, 11, 40-45. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2858142>

- República Bolivariana de Venezuela - Ministerio del Poder Popular para la Educación – Sistema Educativo Bolivariano. (2007). Currículo nacional bolivariano: Diseño curricular del sistema educativo bolivariano. *Educere*, 11(39), pp. 751-755. Disponible en: <http://www.scielo.org.ve/pdf/edu/v11n39/art20.pdf>
- 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. Disponible en: <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>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colección Contus. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Swales, J. (2001). *Genre Analysis*. English in Academic and Research Setting. 8th Ed. Cambridge: CUP.
- Todorov, T. (1996). *Los géneros del discurso*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- 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.
- Zambrano, J. (2009). *Proceso de producción de resúmenes en los estudiantes de Ingeniería Mecánica de la Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET)*. Trabajo especial de grado inédito. Disponible en: http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/33760/3/06_jusmeidy_zambrano.pdf
- Zambrano, J. y García Romero, M. (2014). La escritura de resúmenes con estudiantes de Ingeniería. *Letras*, 56(90), s/p. http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832014000100002&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Zambrano, J. y Guerrero, R. (2015). Escribir en la Universidad: Una revisión de las investigaciones de la Universidad de Los Andes, Venezuela. *Íkala*, (20) 3, 385-398. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/2550/255042795007.pdf>