

## Estrategias de enseñanza: análisis relacionado con la producción escrita en la universidad

Elisa Bigi Osorio<sup>1</sup>

elisabigi05@gmail.com

Marisol García Romero<sup>2</sup>

marisolgarcia1966@hotmail.com

Edixon Chacón Guerrero<sup>3</sup>

edixonch@yahoo.com

Universidad de Los Andes  
Venezuela

Recibido: Noviembre, 2016

Aceptado: Marzo, 2017

### RESUMEN

El artículo presenta un estudio cualitativo sobre las distintas concepciones que tiene un grupo de profesores de la carrera de Educación, mención Básica Integral, de la Universidad de Los Andes-Núcleo Táchira, en torno a las estrategias de enseñanza de la lengua escrita que utilizan en sus clases. Con base en el concepto de alfabetización académica y en las concepciones docentes, se utilizó el método teoría fundamentada para analizar las entrevistas efectuadas a diez docentes de la carrera. La investigación permitió advertir que las concepciones reflejadas en las estrategias didácticas se relacionan con una enseñanza de la lectura y la escritura como aprestamiento de habilidades, el cual dista de los postulados actuales de la alfabetización académica. Estos resultados reflejan la necesidad de fomentar la formación del profesorado en este ámbito, para lograr una efectiva y necesaria mediación en los procesos de comprensión y producción de textos en la universidad.

**Palabras clave:** Alfabetización académica, concepciones docentes, estrategias de enseñanza, actividades didácticas

---

<sup>1</sup> Profesora asociada de la Universidad de Los Andes, Núcleo del Táchira (Departamento de Educación Básica Integral). Doctora en Innovaciones Educativas de la Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada Nacional. Especialista en Promoción de la Lectura y la Escritura (ULA). Actual coordinadora de la Especialización en Promoción de la Lectura y Escritura (ULA, núcleo Táchira). Autora y coautora de artículos **sobre** prácticas de lectura y escritura en la universidad y en promoción de la lectura. Fue coeditora de la revista *Legenda* (postgrados Maestría de Lectura y Escritura y Especialización en Promoción de la Lectura y Escritura de la ULA).

<sup>2</sup> Profesora titular de la Universidad de Los Andes, núcleo del Táchira (Departamento de Español y Literatura). Es Doctora en Filología Española de la Universidad Autónoma de Barcelona. Magíster en Lingüística (ULA), con Diplomado en Estética de la Corrección (Pontificia Universidad Javeriana). Investigadora nivel B del Premio del Estímulo al Investigador. Ha publicado artículos sobre escritura académica en revistas nacionales e internacionales. Ha dictado cursos y talleres sobre redacción de tesis y corrección de estilo.

<sup>3</sup> Profesor asociado de la Universidad de Los Andes, núcleo del Táchira (Departamento de Evaluación y Estadística). Doctor en Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid, Programa: Metodología de las Ciencias del Comportamiento. Licenciado en Informática y Matemáticas. Experto en Sistemas de Información. Dirige actualmente el GAPSIFE, grupo de investigación integrado por especialistas de distinta formación, y la Revista *Acción Pedagógica*. Miembro de la Comisión evaluadora de los Proyectos de Investigación en el Área Científica del Consejo de Desarrollo Científico, Tecnológico y Humanístico (ULA). Autor y coautor de artículos científicos publicados en revistas arbitradas e indexadas de difusión nacional e internacional.

## **Teaching strategies: related analysis to the written production in College level**

Elisa Bigi Osorio

elisabigi05@gmail.com

Marisol García Romero

marisolgarcia1966@hotmail.com

Edixon Chacón Guerrero

edixonch@yahoo.com

Universidad de Los Andes  
Venezuela

*Received: November, 2016*

*Accepted: March, 2017*

### **ABSTRACT**

This article presents a qualitative study about study about the different conceptions hold by a group of professors from the Education program, Elementary Education major (Universidad de Los Andes, Táchira branch) about the teaching strategies of the written language used in class. Based on the concept of academic literacy and the teaching conceptions, the Grounded Theory methodology was used to analyze the interviews of ten professors from the same department. This investigation warned that the reflected conceptions in the didactic strategies relate to one reading and writing teaching as an acquisition of abilities, which differentiates from the actual academic literacy principles. These results reflect the need to foment the formation of the faculty in this area to achieve an effective and necessary mediation in the processes of comprehension and production of the texts in the university.

**Keywords:** Academic literacy, professors' conceptions, teaching strategies, teaching activities.

## **Estratégias de ensino: análise relacionada com a produção escrita na universidade**

Elisa Bigi Osorio

elisabigi05@gmail.com

Marisol García Romero

marisolgarcia1966@hotmail.com

Edixon Chacón Guerrero

edixonch@yahoo.com

### **RESUMO**

O artigo apresenta um estudo qualitativo sobre as diferentes concepções que tem um grupo de professores da carreira de Educação, menção Básica Integral, da Universidade de Os Andeos-Núcleo Táchira, em torno das estratégias de ensino da língua escrita que utilizam em suas classes. Com base no conceito de alfabetización académica e nas concepções docentes, utilizou-se o método teoria fundamentada para analisar as entrevistas efetuadas a dez docentes da carreira. A investigação permitiu advertir que as concepções refletidas nas estratégias didáticas se relacionam com um ensino da leitura e a escritura como aprestamiento de habilidades, o qual dista dos postulados atuais da alfabetización académica. Estes resultados refletem a necessidade de fomentar a formação do profesorado neste âmbito, para conseguir uma efetiva e necessária mediação nos processos de entendimento e produção de textos na universidade.

Palavras chaves: Alfabetización académica, concepções docentes, estratégias de ensino, atividades didáticas.

## Introducción

La Universidad es una institución cultural que trasluce su estrecha relación con la lengua escrita, debe constituir un espacio idóneo para fomentar la producción, uso, difusión de los saberes de diversas áreas de conocimiento. La consecución de estas funciones es un compromiso esencial de los actores de esta institución: profesores y estudiantes. Los primeros, entre otras tareas, tienen que contribuir a acrecentar las competencias comunicativas de los segundos, para ayudarlos en su ingreso a las comunidades discursivas particulares de las carreras que cursan, por medio de la apropiación de las formas expresivas orales y escritas disciplinares.

Estos principios se hallan en la definición de alfabetización académica, considerada una alfabetización avanzada porque alude a la necesidad de mediar con los estudiantes para ayudarlos a interpretar y producir los textos particulares de las cátedras universitarias (cfr. Carlino, 2004, 2005, 2013). Para Carlino (2013), las acciones que se desarrollen con este propósito deben tener respaldo institucional, de manera que se establezca un enlace adecuado entre las acciones pedagógicas con las políticas universitarias.

El alcance del término alfabetización académica, unido a las situaciones observadas en nuestro contexto universitario, y la necesidad de ofrecer aportes que favorezcan cambios ha generado investigaciones en torno a la enseñanza de los géneros discursivos académicos y profesionales en la carrera de Educación. Esta línea la venimos desarrollando por la escasez de estudios en esa dirección y, al ahondar en profundidad en este contexto sobre los procesos de lectura y escritura, y en las concepciones docentes al respecto, confirmamos la importancia que reviste

este conocimiento por su vinculación directa con el fomento de la calidad académica sustentada en la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad (parte de los resultados de estos estudios se han expuestos en otros artículos: Bigi, Chacón y García, 2013, 2014).

En el presente artículo, sobre la base de un estudio cualitativo, se analizan las distintas concepciones que tiene un grupo de profesores de la carrera de Educación de la Universidad de Los Andes, en torno a la adopción e implementación de estrategias de enseñanza de la lengua escrita en la universidad. Esta investigación nos permite advertir hacia dónde los docentes dirigen sus acciones didácticas, como también reflexionar y trazar propuestas que fomenten la calidad académica.

Los fundamentos teóricos que tomamos como soporte para la investigación desarrollada fueron la definición de alfabetización académica (Carlino, 2004, 2005, 2013) y los estudios sobre las concepciones (Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez, 2006; Pozo, 2009).

En cuanto a la definición de alfabetización académica, Carlino (2013) propone denominar de esta manera “al 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” (p. 370), implica una intención exteriorizada a través de las estrategias que realicen los profesores, con el apoyo explícito institucional, para acompañarlos en sus prácticas letradas, a fin de que aprendan a exponer, analizar, localizar información, entre otros, de acuerdo con las maneras particulares de las distintas áreas de conocimiento.

Con este concepto se reconoce que los estudiantes se enfrentan a nuevos desafíos en el ámbito universitario y que es necesario desarrollar estrategias que les ayuden a acceder a esas formas de expresión oral y escrita, con lo cual se fomenta la construcción de aprendizajes. Para ello, se amerita no solo la intervención de los profesores desde sus aulas sino que es imperioso el compromiso institucional.

El debate en torno a cómo se debe implementar y desarrollar la alfabetización académica en las universidades ha generado bastantes discusiones, pues, como bien expone Carlino (2013), es un asunto que “afecta hondamente nuestras concepciones de qué es aprender, qué es enseñar, además de involucrar nuestras ideas sobre qué es leer y escribir” (p. 367). Por esto es preciso recalcar algunas de las ideas inherentes en esta alfabetización:

- La lectura y la escritura son necesarias para aprender a pensar con sentido crítico dentro de cada disciplina.
- Para ingresar en la cultura escrita de cualquier conocimiento, se requiere dominar sus prácticas discursivas particulares.
- La producción e interpretación de textos especializados, de acuerdo a los modos académicos, entrena capacidades que no se alcanzan de manera espontánea.

De lo anterior se deriva la necesidad de que los alumnos universitarios puedan contar con un mediador que les ofrezca estrategias didácticas para manejar la multiplicidad de temas, tipos de textos, propósitos, interlocutores, contextos con los que se encontrará a lo largo de sus estudios. A esto, se añade la necesidad de considerar los requerimientos comunicativos de los futuros profesionales y formar graduados que puedan seguir aprendiendo por sí mismos, logro que dependerá no

sólo de las intenciones, acciones, construcciones y reconstrucciones cognitivas y metacognitivas de los alumnos, sino de las condiciones didácticas que ofrezcan los profesores y que apoyen las instituciones.

Respecto al término concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez (2006) las definen como teorías implícitas suscitadas por aprendizajes inconscientes, no intencionales, producidas “como consecuencia de la exposición repetida a situaciones de aprendizaje, culturalmente organizadas, en las que se repiten ciertos patrones” (p. 101). Alegan que estas teorías implícitas “son parte del currículum oculto compartido, a veces incluso instituido, pero nunca explicitado” (p. 103). Lo anterior implica que estos aprendizajes se manifiestan como resultado de nuestra experiencia en escenarios culturales de aprendizaje, y son difíciles de exponer debido a que se representan en códigos no formalizados. Además, estos aprendizajes son informales por cuanto no son producto de una enseñanza explícita, a pesar de que se puede producir en contextos de enseñanza y aprendizaje formales.

Es así como las teorías implícitas de los profesores, en torno al conocimiento y cómo se adquiere, se advierten, especialmente, en la manera de pensar y planificar las actividades de clase. Comenta Pozo (2009), y en la actualidad se observa en nuestras casas de estudio, que la mayoría de los profesores universitarios no reciben una formación explícita –promovida institucionalmente– en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que es su particular experiencia (bien como docente o como alumno) la que le provee de creencias sólidas sobre estos procesos. En otras

palabras, la mayoría de las veces las concepciones implícitas no se enseñan, “se aprenden en el marco de pautas de acción” (Pozo 2009, p. 72).

En el plano que nos ocupa, indagar acerca de las concepciones de los profesores sobre la enseñanza de la lengua escrita en la universidad significó acercarse a las estrategias y prácticas que efectúan en sus clases con los estudiantes, al proceso de mediación que realizan para orientar la lectura y la escritura dentro de sus disciplinas y, luego, intentar analizarlas bajo el marco de las orientaciones que se vienen desarrollando en el ámbito de la alfabetización académica.

En referencia a las estrategias de enseñanza, tomamos el concepto de Díaz-Barriga y Hernández (2006), para quienes estas son “procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos” (p. 141). Es decir, son medios o recursos pedagógicos para ofrecer ayuda pedagógica. En el ámbito de la alfabetización académica actual, Carlino (2013) explica que las estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita en la universidad el profesor no es un mero expositor de contenidos disciplinares, sino que “dedica tiempo de clase para ayudar a ejercer la lectura y escritura requeridas en la materia. Promueve que los alumnos sean activos y participativos respecto del conocimiento que les quiere comunicar” (p. 369). Es una enseñanza de prácticas en contexto, que se aprenden a través de la ejercitación y con la mediación o ayuda pedagógica *in situ*.

Carlino (2013), también, especifica que entre las actividades que organizan los profesores, que asumen un enfoque pedagógico situado, se encuentran el



proponer proyectos de lectura y escritura, negociados y asumidos por los estudiantes; las miniescrituras, hechas en clase, con contenidos leídos y escritos en sus asignaturas; discusiones colectivas sobre los textos leídos y producidos, de manera que entre todos se ofrecen orientaciones sobre el particular.

Peña (2011, 2014) esboza una serie de orientaciones didácticas que los profesores deberían considerar en el proceso de la enseñanza de la escritura académica, todas dirigidas hacia el fomento de la comprensión lectora y la producción textual. Algunas de estas son utilizar la lectura de investigación como base para la escritura; fomentar el desarrollo de las habilidades cognoscitivas para comprender la información contenida en cada texto, habilidades que se relacionan con la identificación de las tipologías textuales; propiciar la escritura por grupos, para que los alumnos compartan la búsqueda de información, la transformación y confrontación de ideas y opiniones para llegar a plasmarlas, siempre y cuando logren un consenso al respecto.

En el análisis que presentaremos se podrá advertir la manera como se vinculan las concepciones docentes con los factores antes mencionados para la atención de la lengua escrita en sus clases.

### **Marco metodológico del estudio**

Para esta investigación, enmarcada en el paradigma cualitativo, se asumió una postura interpretativa, ya que dirige su atención hacia aquellos aspectos no observables ni susceptibles de cuantificación, tales como las creencias, concepciones, intenciones, motivaciones, significados (cfr. Latorre, del Rincón y

Arnal, 2005). Por tanto, el estudio se inscribió en el paradigma cualitativo, y se utilizó como método la teoría fundamentada (TF) para analizar la información obtenida, la cual se recogió a través de la realización de entrevistas en profundidad a 10 profesores de la carrera de Educación, mención Básica Integral, de la Universidad de Los Andes - Núcleo Universitario del Táchira Dr. Pedro Rincón Gutiérrez (en adelante ULA Núcleo Táchira).

La TF es un método de análisis encaminado hacia la generación de teoría basada en los datos (Strauss y Corbin, 2002). El proceso de análisis se inicia con una codificación abierta para continuar con el proceso de codificación axial y la inducción analítica, de la que se deriva el sistema de categorías emergentes. En la investigación de campo, se consideró la estrategia muestreo teórico (propia del citado método; es decir, la recolección de datos es guiada por los conceptos derivados de la teoría en construcción y basada en el concepto de “hacer comparaciones”, lo cual pretende ubicar personas, acontecimientos o lugares que, de acuerdo con los citados autores, “maximicen las oportunidades de descubrir variaciones entre los conceptos y que hagan más densas las categorías en términos de sus propiedades y dimensiones” (p. 219).

En el proceso de análisis y categorización de los datos empíricos se refinan o extienden los conceptos o teorías hasta alcanzar la saturación teórica y percibir que los nuevos datos se repiten y no aportan nueva información. La aplicación de esta estrategia nos confirma que la muestra se construye según las necesidades reflejadas por la teoría emergente.

Por esta razón, durante el proceso de muestreo se decidió entrevistar a los profesores del Departamento de Educación Básica Integral, de la ULA Núcleo Táchira, e incorporar a otros, adscritos a los departamentos que administran asignaturas de la carrera, de esta forma obtuvimos otras informaciones vinculadas a los puntos de interés en la investigación hasta que se llegó a la saturación teórica (Strauss y Corbin, 2002). En total, fueron diez los sujetos de estudio y los criterios básicos para su escogencia fueron los siguientes: tener un mínimo de dos años como profesor(a) en la carrera de Educación, mención Básica Integral; pertenecer a las áreas vinculadas con la enseñanza de la lengua o a cualquiera de las otras que conformaban el departamento que administra la carrera; y disponer de tiempo y poseer una actitud cordial para conversar del tema objeto de estudio. Cabe señalar que, de los diez profesores entrevistados, tres se vinculaban con el área de la enseñanza de la lengua y/o literatura mientras que los otros siete estaban en las demás áreas académicas de la carrera, las cuales para el momento de desarrollar las entrevistas eran Currículo, Ciencia integrada, Formación para el trabajo y Expresión artística, Salud y recreación, Extensión universitaria y Práctica profesional.

En referencia a la validez y confiabilidad de los datos obtenidos, una vez transcrito el contenido de las entrevistas, se envió por correo electrónico la versión digitalizada a cada uno de los informantes, con el fin de que editaran o ratificaran estos registros. La información obtenida fue procesada con el programa para análisis cualitativo de datos Atlas.ti, versión 7.5.

## Presentación de los resultados

Los resultados se generaron como producto de la aplicación de un proceso de inducción analítica. En torno a los datos emerge la categoría *Estrategias de enseñanza* y dentro de ella, las subcategorías; *Actividades de enseñanza* y *Recursos didácticos* con sus respectivos aspectos conceptuales derivados del proceso de codificación abierta. Siguiendo este orden se presenta el análisis. La figura 1 permite visualizar la disposición organizada de los elementos conceptuales que resumen la fase analítica.

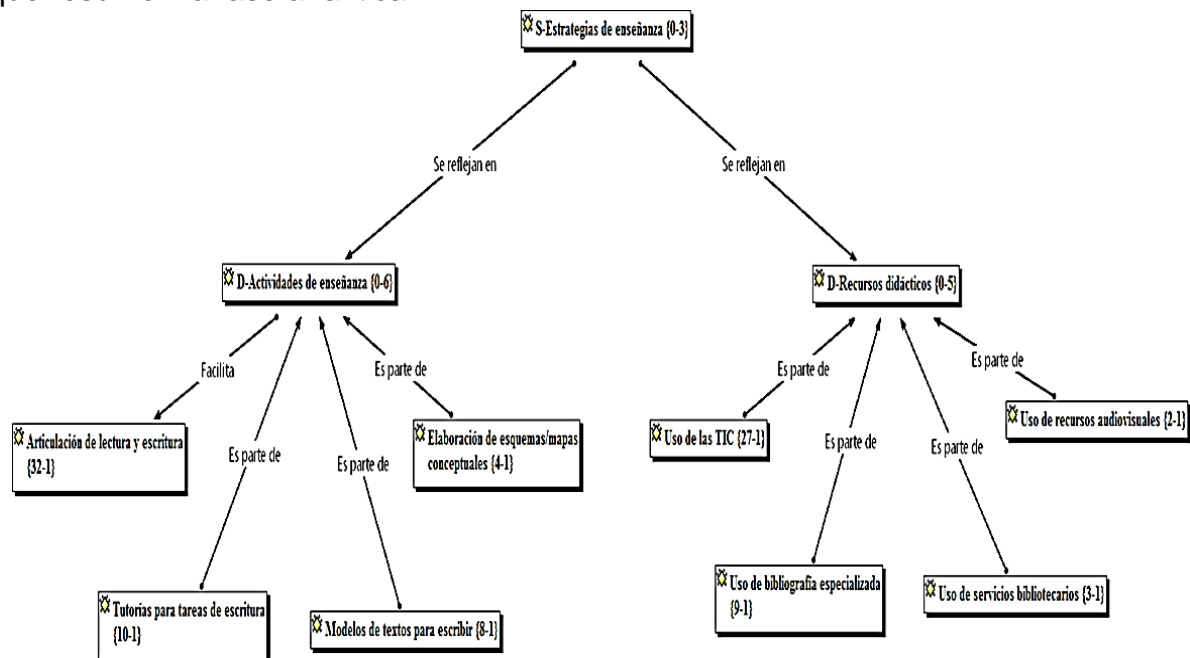


Figura 1. Configuración de las Estrategias de enseñanza en el marco del contexto analizado

En el análisis del contenido de las entrevistas efectuadas emergió como primer elemento teórico importante las *Actividades de enseñanza* (ver figura 2), que engloban las labores en las que los informantes ofrecen ayuda pedagógica. Dicha dimensión agrupa los siguientes códigos: *Articulación de lectura y escritura*, *Tutorías para tareas de escritura*, *Modelos de textos para escribir* y *Elaboración de esquemas/mapas conceptuales*. Antes de presentar cada elemento conviene aclarar el significado de los números que aparecen al final de cada cita: en el primer corchete, la primera cifra refiere el número del documento primario (es decir, el registro escrito de cada entrevista en el programa Atlas.ti); mientras que la segunda alude el número de la cita en dicho documento. En el segundo corchete, los números representan la ubicación de la cita dentro de las líneas del mencionado documento.

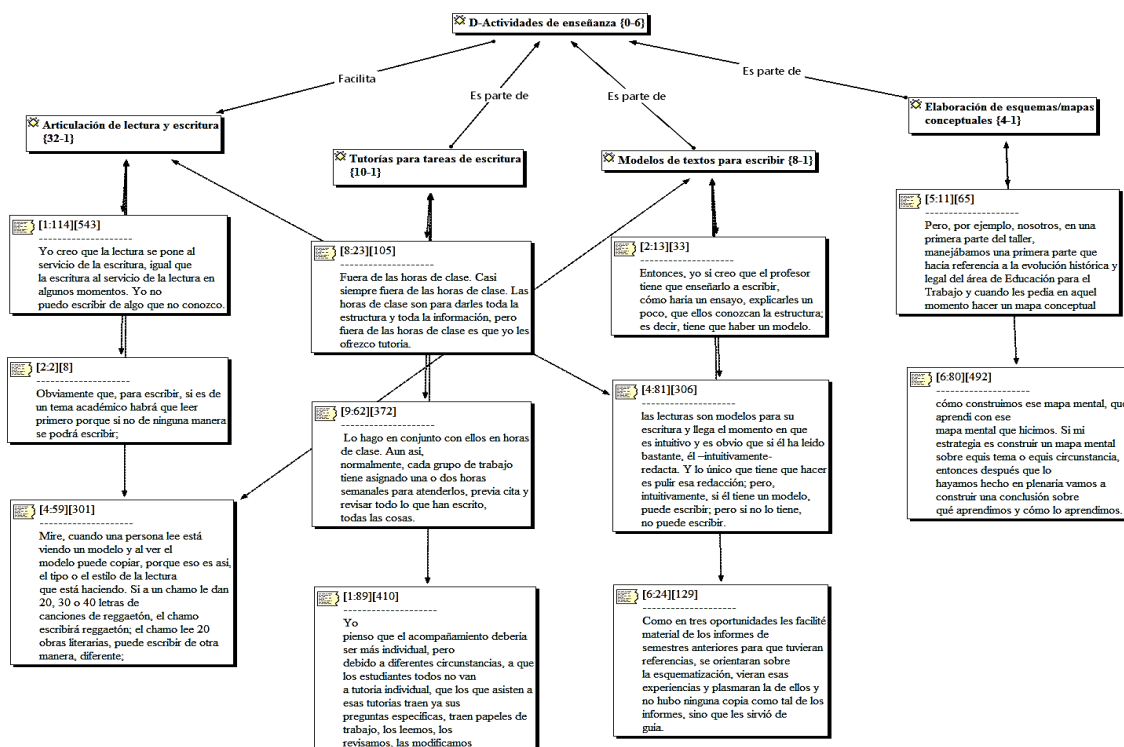


Figura 2. Configuración de la dimensión Actividades de enseñanza

*Articulación de lectura y escritura* fue un elemento comentado por nueve de los diez informantes; congrega aquellas citas en las que se destacan los vínculos entre estos dos procesos, tal como lo expresaron dos de los entrevistados, en estos términos:

*Yo creo que la lectura se pone al servicio de la escritura, igual que la escritura al servicio de la lectura en algunos momentos. Yo no puedo escribir de algo que no conozco. [1:114][543:545]*

*Obviamente que, para escribir, si es de un tema académico, habrá que leer primero porque si no de ninguna manera se podrá escribir (...). [2:2][8:9]*

La mayor tendencia de los docentes es a mencionar que la lectura precede a la escritura, impulsa la capacidad para redactar porque nutre el pensamiento de conocimientos requeridos para efectuar la composición textual.

El código *Tutorías para tareas de escritura* informa sobre los encuentros entre profesor y alumnos en los que se atienden asuntos específicos de los contenidos programáticos. Es nombrado por la mitad de los informantes. Algunos comentarios indican las particularidades que se dan al respecto; por ejemplo: las atenciones se ofrecen para grupos de trabajo, rara vez son individuales, tal como lo expresa uno de los entrevistados:

*Yo pienso que el acompañamiento debería ser más individual, pero debido a diferentes circunstancias, a que no todos los estudiantes van a tutoría individual, que los que asisten a esas tutorías traen ya sus preguntas*

*específicas, traen papeles de trabajo, los leemos, los revisamos, las modificamos. [1:89][410:415]*

Asimismo, hay pocos docentes que consideran las tutorías como los espacios de atención fuera de las horas de clase, así se observa en este comentario:

*Fuera de las horas de clase. Casi siempre fuera de las horas de clase. Las horas de clase son para darles toda la estructura y toda la información, pero fuera de las horas de clase es que yo les ofrezco tutoría. [8:23][105:107]*

Con relación a los *Modelos de textos para escribir*, cinco informantes mencionan la necesidad de que los profesores ofrezcan a los estudiantes explicaciones y apliquen estrategias para redactar los textos solicitados en las asignaturas:

*Entonces, yo sí creo que el profesor tiene que enseñarlo a escribir, cómo haría un ensayo, explicarles un poco, que ellos conozcan la estructura; es decir, tiene que haber un modelo. [2:13][33:35]*

Lo anterior pudiera indicar la preocupación del docente por enlazar sus exigencias y las perspectivas del alumno en las tareas de escritura. Cabe enfatizar que se conecta con el código *Articulación de la lectura y la escritura*, cuando uno de los entrevistados subraya lo siguiente:

*(...) las lecturas son modelos para su escritura y llega el momento en que es intuitivo y es obvio que si él ha leído bastante, él –intuitivamente– redacta. Y lo único que tiene que hacer es pulir esa redacción; pero, intuitivamente, si él*

*tiene un modelo, puede escribir; pero si no lo tiene, no puede escribir.*

[4:81][306:310]

*Como en tres oportunidades les facilité material de los informes de semestres anteriores para que tuvieran referencias, se orientaran sobre la esquematización, vieran esas experiencias y plasmaran la de ellos y no hubo ninguna copia como tal de los informes, sino que les sirvió de guía.*

[6:24][129:133]

Estos profesores entienden que, durante el proceso lector, se construyen diferentes aprendizajes que se activarán al momento de redactar. Entre esas nociones se encuentra la estructura del texto, cómo se organiza el contenido, lo cual se aprehende en forma inconsciente a través de las lecturas asignadas o recomendadas, sobre todo, cuando estas corresponden al mismo tipo de texto que se ha solicitado producir.

El último código de esta dimensión es la *Elaboración de esquemas/mapas conceptuales*. Estas son estrategias que ayudan a aprender y desarrollan la capacidad cognitiva y metacognitiva, dado su carácter visual, estructural y conceptual. Un docente dijo usarlo, específicamente, para una mayor comprensión de datos históricos:

*Pero, por ejemplo, nosotros, en una primera parte del taller, manejábamos una primera parte que hacía referencia a la evolución histórica y legal del área de Educación para el Trabajo y cuando les pedía en aquel momento hacer un mapa conceptual. [5:11][65:68]*



Del testimonio de otro informante se deduce el uso de mapas mentales y esquemas como sistemas de representación, medios gráficos para promover la construcción de aprendizajes vinculados con un asunto específico:

*(...) cómo construimos ese mapa mental, qué aprendí con ese mapa mental que hicimos. Si mi estrategia es construir un mapa mental sobre equis tema o equis circunstancia, entonces, después que lo hayamos hecho en plenaria, vamos a construir una conclusión sobre qué aprendimos y cómo lo aprendimos. [6:80][492:496]*

En la misma cita, se percibe que el profesor promueve la metacognición, pues solicita a sus estudiantes que piensen acerca de la manera como elaboraron el mapa mental, qué actividades cognitivas aplicaron para ello. Asimismo, maneja una estrategia similar para reflexionar la forma como aprendieron.

El segundo aspecto teórico de interés hace referencia a los *Recursos didácticos* (ver Figura 3), reúne aquellos medios que emplean los docentes para apoyar sus estrategias de enseñanza, incluso para proyectar la interacción académica más allá del ámbito presencial. Estos recursos se configuran como medios necesarios en el proceso educativo; los docentes se apoyan en ellos para planificar y desarrollar sus clases.

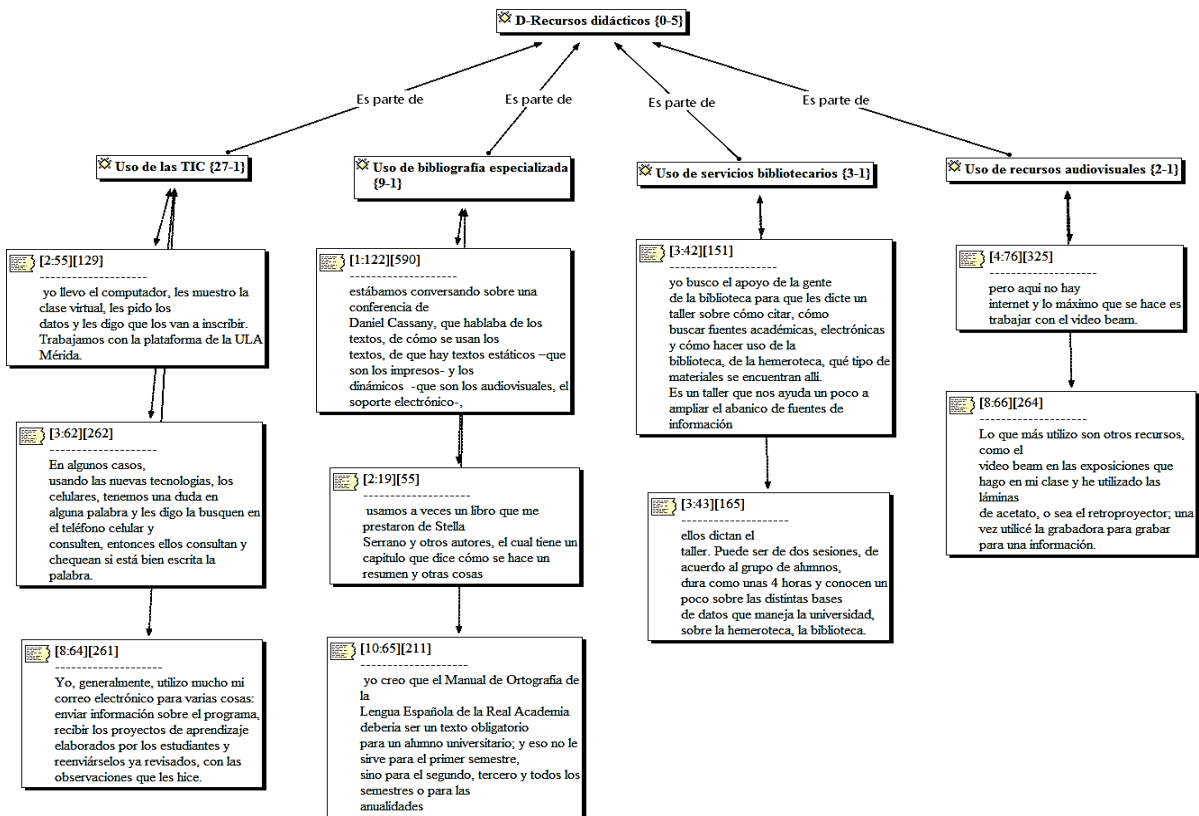


Figura 3. Configuración de la dimensión Recursos didácticos

El recurso más aludido por todos los informantes fue el *Uso de las TIC*. Dentro de la carrera su implementación se registra a través de diversas formas, el correo electrónico es el más comentado:

*Yo, generalmente, utilizo mucho mi correo electrónico para varias cosas: enviar información sobre el programa, recibir los proyectos de aprendizaje elaborados por los estudiantes y reenviárselos ya revisados, con las observaciones que les hice. [8:64][261:264]*

El comentario anterior respalda lo dicho por gran parte de los profesores, quienes especificaron que usan este medio para remitir avisos, programas y otros textos relacionados con aspectos particulares de las asignaturas, de igual manera

para recibir y reenviar algunos de los trabajos escritos que han requerido. Esto hace percibir la coexistencia entre los diversos soportes: el de papel y el digital.

De igual manera, tres profesores apuntaron sacar provecho de otros medios tecnológicos para emplearlos como fuente de consulta en ciertas situaciones de clase, es el caso de la telefonía celular:

*En algunos casos, usando las nuevas tecnologías, los celulares, tenemos una duda en alguna palabra y les digo que la busquen en el teléfono celular y consulten, entonces ellos consultan y chequean si está bien escrita la palabra.*

[3:62][262:266]

Con experiencias de esta naturaleza, tanto estudiantes como profesores aprovechan las aplicaciones que poseen estas tecnologías para las situaciones didácticas. Por otra parte, solo dos de los entrevistados mencionaron la implementación de aulas virtuales como apoyo de los encuentros presenciales, y orientan a los alumnos sobre el particular:

*(...) yo llevo el computador, les muestro la clase virtual, les pido los datos y les digo que los van a inscribir. Trabajamos con la plataforma de la ULA Mérida. [2:55][129:131]*

Aun cuando estos entornos virtuales de aprendizaje pueden ser alojados en la plataforma tecnológica *Moodle* de la ULA, su uso no se ha expandido en el contexto de estudio: muy pocos profesores de esta carrera han creado sus aulas virtuales.

El siguiente recurso encontrado es el *Uso de bibliografía especializada*. Cuatro de los entrevistados reseñaron algunas de las fuentes que consultan y/o recomiendan en sus clases, dos de ellos lo expresaron de esta manera:

*(...) estábamos conversando sobre una conferencia de Daniel Cassany, que hablaba de los textos, de cómo se usan los textos, de que hay textos estáticos –que son los impresos– y los dinámicos –que son los audiovisuales, el soporte electrónico– (...). [1:122][590:593]*

*(...) usamos, a veces, un libro que me prestaron de Stella Serrano y otros autores, el cual tiene un capítulo que dice cómo se hace un resumen y otras cosas (...). [2:19][55:57]*

Los comentarios muestran que ciertos profesores están al tanto de cuáles son las fuentes acreditadas dentro del campo de la lectura y la escritura, y buscan documentos para estudiarlos con los alumnos durante las clases.

En lo referente al tercer código, el *Uso de los servicios bibliotecarios*, pocos profesores declararon aprovechar este recurso institucional, de hecho, solo un informante describe su interés por proporcionar al estudiantado herramientas para la búsqueda de información:

*Yo busco el apoyo de la gente de la biblioteca para que les dicte un taller sobre cómo citar, cómo buscar fuentes académicas, electrónicas y cómo hacer uso de la biblioteca, de la hemeroteca, qué tipo de materiales se encuentran allí. Es un taller que nos ayuda un poco a ampliar el abanico de fuentes de Información. [3:42][151:156]*

Este profesor sabe que el acceso a los servicios bibliotecarios de la ULA (SERBIULA) constituye un gran beneficio para docentes y alumnos, por cuanto significa aprender a ubicar información académica y profesional en las bases de datos

disponibles y proyectarla en los trabajos por efectuar en las asignaturas. Además, en el taller ofertado por el citado servicio, los facilitadores exponen las normas para la presentación de trabajos como, por ejemplo, la forma de citar.

El elemento menos mencionado de esta dimensión es el *Uso de recursos audiovisuales*, al cual aludieron solo dos informantes:

*(...) pero aquí no hay Internet y lo máximo que se hace es trabajar con el video beam. [4:76][325:326]*

*Lo que más utilizo son otros recursos, como el video beam en las exposiciones que hago en mi clase y he utilizado las láminas de acetato, o sea el retroproyector; una vez utilicé la grabadora para grabar una información.*

*[8:66][264:267]*

En el primer segmento, el profesor expone que emplea el *video beam* debido a que las aulas donde tiene sus clases no cuentan con el servicio de Internet. En el siguiente comentario se afirma que desarrollar las clases universitarias con el apoyo de un *video beam* y la computadora portátil es una práctica extendida, tanto en las clases del profesor como en las exposiciones que efectúan los estudiantes; asimismo, el entrevistado indica que emplea el retroproyector y, eventualmente, una grabadora.

### **Discusión y conclusiones en torno a los resultados**

Entre los aspectos teóricos sustantivos, derivados de esta investigación, en relación con las concepciones docentes respecto a las *Estrategias de enseñanza* resalta que los elementos que los profesores toman en cuenta para ofrecer ayudas

pedagógicas en sus clases tienen un superficial acercamiento a las estrategias que se deben fomentar en el marco de la alfabetización académica universitaria.

En lo que respecta a las *Actividades de enseñanza*, destacamos que si bien la mayoría de los informantes reconoce que la lectura es parte del proceso de composición textual, hay escasa alusión a las estrategias que efectúan con los alumnos cuando les solicitan leer determinados textos. Diversos autores (Creme y Lea, 2000; Aguirre, 2012; Serrano, 2012; Peña, 2014; por citar algunos) comentan que muchos estudiantes encuentran complicado abordar las lecturas en sus carreras universitarias, lo cual se debe en parte a las dificultades producidas por el desconocimiento de la términos especializados utilizados en los textos, como también por el modo de exponer conceptos e ideas.

En el contexto universitario es indiscutible la necesidad de leer antes de escribir por las condiciones de las tareas de escritura que solicitan los profesores, tal es el caso de realizar un ensayo sobre lecturas recomendadas, contestar las preguntas de un examen, elaborar un mapa conceptual, por citar algunas. La interconexión entre la lectura y la escritura se hace patente en la producción de los textos solicitados por los docentes en sus cátedras, puesto que el proceso de comprensión lectora envuelve aspectos como el conocimiento del género discursivo, el propósito del autor, la forma como él ha organizado la información, el conocimiento de los referentes de quien escribe, por mencionar algunos (cfr. Cassany, 2006; Parodi, 2010; Serrano, 2012).

Por lo tanto, una actividad necesaria para fortalecer la composición escrita es la de ofrecer modelos de textos para escribir, que –de acuerdo con lo relatado por los

informantes– ocasionalmente aplican en algunas cátedras y debería llevarse a cabo con mayor frecuencia dentro de la carrera de Educación, mención Básica Integral, pues de esta forma se lograría más cohesión entre las exigencias del profesor y las perspectivas del alumno hacia las tareas de escritura. En el marco de la alfabetización académica se subraya la conveniencia de analizar los elementos discursivos (tipo de género, sus regularidades estructurales, maneras de citar, etc.) y contextuales (funciones que pueden desempeñar, ámbito social en que se usa, autores, lectores, etc.) de un texto con el propósito de “tomarlo como modelo para escribir un texto semejante” (Zayas, 2011:4), lo cual también servirá para regular el proceso de producción escritural y evaluar el resultado.

En referencia a las tutorías para tareas de escritura, conviene especificar que aun cuando la reestructuración del Diseño curricular de la carrera de Educación, mención Básica Integral (Universidad de Los Andes, 2009) se enmarca dentro del currículum por competencias –y dentro de este, las tutorías forman parte de las metodologías de enseñanza y aprendizaje requeridas bajo dicho enfoque–, en las entrevistas hechas a los profesores de la carrera se advirtió que estas actividades todavía no se han implementado en toda su extensión. En el ámbito específico de la alfabetización académica, tradicionalmente se entiende que las tutorías de escritura constituyen espacios en los que un profesor acompaña a pequeños grupos de alumnos en el proceso de redactar sus textos, de acuerdo con sus particulares intereses y las exigencias académicas (Carlino, 2005; Mostacero, 2016).

Ahora bien, ¿qué tipo de tutoría ofrecen los profesores de la carrera a sus estudiantes, en la carrera de Educación, mención Básica Integral? De acuerdo con

la información dada por los entrevistados, se infiere que ofrecen tutorías de tipo académico, pues en estas tratan contenidos específicos de los programas de estudio o bien ofrecen algunas explicaciones en torno a tareas de escritura asignadas. En general, se puede afirmar que la atención a través de las tutorías no es una práctica continua ni regulada dentro de la carrera. Hay desconocimiento de su potencial para fomentar determinadas competencias escriturales por parte de los estudiantes.

En cuanto a la elaboración de esquemas/mapas conceptuales, ambas son técnicas que representan gráficamente la información, se consideran herramientas heurísticas porque ayudan a la construcción del conocimiento. Para su elaboración es necesario haber comprendido el orden de las ideas centrales en los materiales de lectura de los cuales se tomarán los datos, y emplear un número reducido de palabras en la organización escrita de estos textos. En el contexto de la carrera analizada, las informaciones ofrecidas por los profesores revelan que esta técnica es pocas veces requerida en las unidades curriculares, por lo que sería conveniente proponerla por su utilidad para favorecer la comprensión lectora, el repaso de los contenidos e, incluso, la memorización de algunos temas de interés.

En lo que atañe a la dimensión *Recursos didácticos*, en la sección anterior, se indicó que los informantes manifestaron utilizar las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), bibliografía especializada, servicios bibliotecarios y recursos audiovisuales. Respecto al uso de las TIC, en las entrevistas efectuadas se observó que, si bien existen algunas experiencias de su utilización en la carrera, estas resultan escasas, si tomamos en cuenta el avance y la aplicación que tienen estos medios en la sociedad actual. Las TIC han traído consigo nuevas formas de comunicación, de



lectura, de escritura, de estrategias, recursos, por ello, en la universidad se debe acompañar a los estudiantes ante los desafíos y bondades que comportan estos soportes y articularlos con los otros.

Afirma Perelmann (2011) que en el contexto actual ser ciudadano de la cultura letrada entraña penetrar en ese mundo y llegar a ser un lector asiduo y “esto trae aparejada la necesidad de apropiarse de prácticas de lenguaje que son altamente específicas y complejas, vinculadas con la adquisición de los contenidos de las áreas del saber” (p.15). De modo que en la carrera de Educación, mención Básica Integral, tanto profesores como estudiantes tendrían que prepararse para la interacción en los entornos digitales, en factores tan primordiales como, por ejemplo, la validación de las fuentes, lo cual guarda estrecha relación con la lectura crítica; el desarrollo de la competencia multimodal (cfr. Cassany, 2004), es decir, integrar los diversos sistemas de representación del conocimiento (habla, escritura, imágenes, audio, entre otros) para que el formato se considere multimedia.

En referencia al uso de bibliografía especializada, en cualquier nivel educativo es imprescindible sustentar los conocimientos en fuentes fiables, como también mantenerse al día en los avances y cambios suscitados en las diversas áreas de estudio. En este sentido, los profesores tienen que convertirse en “buscadores” de las referencias más idóneas y actualizadas para fundamentar teóricamente sus unidades curriculares.

Por otra parte, el abordar la lectura de distintos tipos de textos de los campos disciplinares implica exigencias académicas para el estudiante universitario, pues – como refiere Carlino (2007)– requiere operar sobre el texto con categorías de análisis

especificadas, que provienen de una determinada comunidad lectora y la caracterizan. Debido a ello, y como lo declara la autora citada, no es suficiente que los profesores determinen qué han de leer los alumnos, también “que tomemos conciencia de los propósitos que cumple la bibliografía elegida según los objetivos de la asignatura, a fin de comunicar a nuestros estudiantes *por qué* les pedimos que lean y *para qué*” (p. 72).

Bajo esta perspectiva, el uso de los servicios bibliotecarios entra en este contexto para jugar un papel esencial en la formación de los usuarios, ya sean estudiantes, profesores u otros miembros de la comunidad. En la presente investigación, se observó un bajo nivel de vinculación entre los profesores, alumnos y bibliotecarios. En otras palabras, hay poca realización de actividades conjuntas, la mayoría de las veces cada quien acude por su cuenta a buscar información en estos servicios y, en oportunidades, sin saber con claridad cómo puede hacerlo. Incluso hay estudiantes en semestres avanzados que ignoran los servicios con que cuenta la biblioteca, debido a fallas en la gestión de la comunicación institucional.

Esta situación se pone de manifiesto en el estudio de Jáimes y García (2011), quienes refieren que en la Sala de Computación de la Biblioteca Luis Beltrán Prieto Figueroa, de la ULA Núcleo Táchira, se ha evidenciado el uso de la Internet más para actividades sociales (juegos en línea, redes sociales, por ejemplo) que para asuntos de carácter académico. Además, indican que los usuarios presentan dificultades para reconocer la confiabilidad y veracidad de la información ubicada en la red.

Siguiendo con el análisis de los recursos mencionado por los informantes, por último, se reseña el uso de recursos audiovisuales para apoyar el desarrollo de las

clases. La utilización de la computadora portátil y el *video beam* en las clases, casi siempre se realiza para mostrar los contenidos programáticos a través de las presentaciones hechas en programas como *Power Point*. Diseñar estas presentaciones demanda de una serie de conocimientos, ya que para su organización tanto docentes como estudiantes han de realizar varias de estas actividades: selección de las ideas centrales del contenido por exponer, desglose del tema en las diapositivas, elección del diseño y de las imágenes, en fin, es una actividad de escritura que requiere de varias habilidades lingüísticas e informacionales. No es solo manejar la información que se quiere mostrar, se debe conocer las particularidades de los textos presentados en este soporte, por lo que sería importante que la universidad ofrezca formación para que los docentes dominen el diseño de estas presentaciones y puedan orientar a sus alumnos sobre el particular, de esta manera se ayudaría a dirigir la atención hacia ideas centrales de los temas, fijar conocimientos y orientar el pensamiento.

El análisis realizado a las entrevistas efectuadas, expuesto en los párrafos precedentes, nos conduce a afirmar que las concepciones docentes reflejadas en sus estrategias de enseñanza –que realizan la mayoría de los profesores– se relacionan más con un enfoque que concibe la enseñanza de la lectura y la escritura dentro de lo que Carlino (2013) categoriza como aprestamiento de habilidades o competencias parcelables, el cual dista de la concepción de enseñanza de prácticas en contexto, inherente a los postulados de la alfabetización académica. Los estudiantes precisan de atención en la producción textual y el docente debe asumir la responsabilidad de

guiarlos en el proceso de escritura, conocer cómo adecuar su mediación para potenciar las competencias escritas de estos aprendices.

Es imprescindible que en la ULA Núcleo Táchira se haga explícito este proceso de alfabetización, la cual puede implementarse a través de políticas lingüísticas institucionales en las que se establezca el nivel de compromiso de todas las instancias (no solo las académicas, también las administrativas) y se ofrezcan orientaciones en torno a cómo se realizará la formación del profesorado en didáctica de la lengua escrita, bajo un enfoque situado que fomente la construcción de conocimientos, en concordancia con el perfil del profesional que se aspira formar, tomando en cuenta la pertinencia de estos elementos con las necesidades del contexto, la transversalidad del componente lingüístico, entre otros.

De esta manera, la universidad cumpliría con su función de formación académica y de profesionales, en donde la lengua escrita ocupa un lugar preponderante, como medio para acrecentar las posibilidades expresivas, como factor que ayuda a la construcción de la identidad personal, social y laboral. Bien lo señala la investigadora Blanca González, en entrevista hecha por Duque (2012): “Enseñar a leer y a escribir es el acto más democrático que uno puede hacer en cualquier contexto” (p. 158).

## Referencias

- Aguirre, R. (2010) Decisiones que toman los estudiantes universitarios al escribir. *Legenda*, 14 (11), 8-23. Recuperado de: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/1130>
- Bigi, E.; Chacón, E. y García, M. (2014). Acercamiento al perfil del estudiante universitario según las concepciones docentes. *Acción Pedagógica*, 23, 30-37.
- Bigi, E.; Chacón, E. y García, M. (2013). ¿Cuáles textos académicos leer los estudiantes universitarios de Educación? *Legenda*, 17 (17), 127-145.
- Cassany, D. (2004). "La alfabetización digital". En: Sánchez, Víctor (ed.) *Actas XIII Congreso Internacional de ALFAL*. (pp. 3-20) San José de Costa Rica: Universidad de Costa Rica. Recuperado de: [http://www.academia.edu/5600410/La\\_alfabetizaci%C3%B3n\\_digital](http://www.academia.edu/5600410/La_alfabetizaci%C3%B3n_digital)
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Carlino, Paula (2004). "Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones", en P. Carlino (coord.), *Textos en Contexto*, núm. 6, Buenos Aires: Lectura y Vida, pp. 5-21.
- Carlino, Paula (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2007). "¿Qué nos dicen las investigaciones internacionales sobre la escritura en la Universidad?" Recuperado de: [http://www.uncoma.edu.ar/academica/programas\\_y\\_proyectos/publicaciones/](http://www.uncoma.edu.ar/academica/programas_y_proyectos/publicaciones/)

2011/libro/8%20-

%20Qu%C3%A9%20nos%20dicen%20las%20investigaciones%20internacionales.pdf

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 355-381. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>

Cremer, P. y Lea, M. (2000). *Escribir en la universidad*. Barcelona: Gedisa

Díaz-Barriga, F. y Hernández R., G. (2006). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. 2ª edic. México: McGraw-Hill.

Duque, Y. (2012). Para Blanca González la alfabetización le compete a la universidad como un todo: “Hay que sacar a la lectura y la escritura del terreno de los especialistas”. *Legenda*, 16 (14), 154-159. Recuperado de: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/viewFile/3924/3789>

Jáimes, N. y García, M. (2012). La promoción de textos académicos-científicos en formato electrónico en la Biblioteca Universitaria. *Legenda*, 16 (15), 209-224. Recuperado de: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/4271>

Latorre, A., del Rincón, D., y Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.

Marín, M. (2006). Alfabetización académica temprana. *Lectura y Vida*, 27 (4). pp. 30-39. Recuperado de: [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a27n4/27\\_04\\_MarIn.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a27n4/27_04_MarIn.pdf)

- Mostacero, R. (2016). *Modelo pedagógico multinivel para enseñar/aprender a escribir*. Tesis doctoral inédita. Caracas: Instituto Pedagógico de Caracas.
- Parodi, G. (2010). (coord.) *Saber leer*. Madrid: Instituto Cervantes – Aguilar.
- Peña, J. (2011). Leer y escribir. Prácticas necesarias en la universidad. *Educere*, 15 (62), 711-719. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/dspace/bitstream/123456789/35342/1/articulo16.pdf>
- Peña, J. (2014). Una aproximación pedagógica a la escritura académica. En: S. Serrano y R. Mostacero (comp.) *La escritura académica en Venezuela. Investigación, reflexión y propuestas*. (pp. 237-257) Mérida: Vicerrectorado Administrativo, Universidad de Los Andes.
- Perelman, F. (2011). (coord.) *Enseñando a leer en Internet: pantalla y papel en las aulas*. Buenos Aires: Aique.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M., y Pérez Echeverría, M. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En: J. I. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín, E. y M. De La Cruz (eds.) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Pozo, J. I. (2009). Adquirir una concepción compleja del conocimiento: Creencias epistemológicas y concepciones de aprendizaje. En: J. I. Pozo y M. Pérez Echeverría (coords). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. pp. 70-85. Madrid: Morata.
- Serrano, S. (2012). Enseñar a leer, escribir y aprender. El desafío de la formación docente en la sociedad del conocimiento. En: J. Peña y C. Cuesta (comps.)

*Diversas miradas a la cultura escrita en la universidad.* (pp. 97-125) Mérida: Vicerrectorado Administrativo, Universidad de Los Andes.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* Colección Contus. Medellín: Universidad de Antioquía.

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.

Zayas, F. (2011). Leer para escribir, escribir para leer. Palabras para hablar de los sentimientos. Recuperado de: [http://leer.es/documents/235507/242734/art\\_prof\\_ep\\_eso\\_leerparaescribir\\_felipezayas2.pdf/c7217216-7a82-486d-b40c-6090ef63e15c](http://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_ep_eso_leerparaescribir_felipezayas2.pdf/c7217216-7a82-486d-b40c-6090ef63e15c)