

FORMACIÓN EN ESCRITURA ACADÉMICA DE DOCENTES UNIVERSITARIOS DEL ÁREA DE LENGUA MATERNA

TRAINING IN ACADEMIC WRITING OF UNIVERSITY TEACHERS FROM
THE MATERNAL LANGUAGE AREA

MELISSA MANRIQUE

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DEL TÁCHIRA, VENEZUELA

melissalogreira@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0681-4166>

MARISOL GARCÍA ROMERO

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES, VENEZUELA

profesoramarisolgarcia@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0003-0970-1877>

Fecha de recepción: 23 abril 2020

Fecha de aceptación: 20 julio 2020

RESUMEN

La formación del docente universitario debe enfocarse desde una mirada integral: la vinculación de lo pedagógico y lo disciplinar con los procesos de investigación en consonancia con la cultura institucional y su visión del ser docente. Por tanto, la finalidad de esta investigación¹ es determinar y analizar cómo ha sido el proceso de formación con respecto a la enseñanza de la escritura del docente de la unidad curricular Lenguaje y Comunicación de la UNET² y qué saberes disciplinares subyacen en su discurso. Reflexionar en y sobre su formación se constituye en uno de los primeros pasos de los docentes para reconocer el crucial papel que ejerce su objeto de enseñanza, la escritura, en la adquisición de aprendizajes significativos. Esta investigación se fundamentó en el paradigma interpretativo y como método la etnometodología, a través de una entrevista semiestructurada aplicada a siete docentes encargados del área de lengua. Los resultados evidenciaron que estos, dada su formación continua, poseen una mayor inclinación hacia la enseñanza de la escritura desde un enfoque gramatical más que procesual; además, no todos poseen una formación epistemológica y pedagógica consolidada sobre la escritura. Se concluye que el docente de lengua de la UNET no lleva a cabo unas prácticas de enseñanza de la escritura en las que se conjuguen elementos formativos de carácter disciplinar, pedagógico y, como eje transversal, investigativo; esto es responsabilidad tanto de los docentes como de la institución. Se requieren planes de formación sobre escritura académica sistematizados, coherentes con las políticas institucionales; que vinculen los saberes (gramaticales y procesuales) para la enseñanza de la escritura con fines académicos, así como la reestructuración de la unidad curricular y conformación de trabajos interdisciplinares.

PALABRAS CLAVE: formación; escritura; docente universitario; prácticas de enseñanza.

¹Este trabajo forma parte de la tesis doctoral titulada *Formación del docente de lengua en las prácticas de enseñanza de la escritura en la universidad* (2018).

² Siglas referentes a la Universidad Nacional Experimental del Táchira, ubicada en la ciudad de San Cristóbal, estado Táchira, Venezuela.

ABSTRACT

The training of university teachers must be approached from a comprehensive perspective, by linking the pedagogical and the disciplinary factors with the research processes in line with the institutional culture and its vision of how to be teacher. Therefore, the purpose of this research [3] is to determine and analyze how the training process has been with respect to the teaching of writing by the teachers of the Language and Communication curricular unit at the UNET, and what disciplinary knowledge underlies their discourse. Reflecting on and about their training constitutes one of the first steps for teachers to recognize the crucial role that their teaching object —writing— plays in acquiring meaningful learning. This research was based on the interpretive paradigm and the Ethnomethodology as a method, through a semi-structured interview applied to seven teachers in charge of the language area. The results showed that these, because of their continuous training, have a greater inclination towards the teaching of writing from a grammatical rather than a process approach. Furthermore, not all have a consolidated epistemological and pedagogical background on writing. It is concluded that the UNET language teachers does not carry out writing teaching practices in which disciplinary and pedagogical elements —along with an investigative one as transversal axis— are combined. This is the responsibility of both the teachers and the University. Systematic academic writing training plans are required, consistent with academic policies, that link knowledge of grammar and that of writing process, for the teaching of writing for academic purposes, as well as the restructuring of the curricular unit and the shaping of interdisciplinary works.

KEY WORDS: training; writing; university teacher; teaching practices.

1. INTRODUCCIÓN

Es reconocido que dentro de los principios del ser universitario está el forjar un pensamiento crítico en consonancia con el pensamiento universal y, por supuesto, los docentes son los encargados de fortalecer ese pensamiento crítico a través de los conocimientos y el ejemplo. En el profesor universitario recae parte de la responsabilidad del progreso educativo y económico de una nación; subvalorado o no su papel, es una realidad tangible. Reflexionar sobre la formación del profesor universitario como un imperativo que debe regularse en todas las reformas educativas no es un tema nuevo; sin embargo, pareciera que no ha logrado salir de la academia y ha pasado desapercibido por los responsables de las políticas educativas del Estado.³

En este sentido, se requiere de un profesor universitario de lengua dotado de una formación integral, en el que el espíritu de emprendimiento y de trabajo colaborativo e interdisciplinario coadyuven al establecimiento de saberes; un docente que, gracias a las políticas institucionales, profundice en los conocimientos propios de su disciplina a través de la investigación, en conjunción con la reflexión e interiorización de su praxis y de los saberes enseñados. Tal es el perfil del docente de lengua que requiere una institución con las particulares características de la UNET.

³ En los niveles de primaria y secundaria, los cambios curriculares exigen una formación docente antes de su aplicación; no suele ser así en el nivel universitario.

Pero esta formación integral presupone una universidad comprometida con el desarrollo de las competencias comunicativas básicas —con énfasis especial las de la escritura— en sus principales actores (docentes y estudiantes), como garantes de la construcción y difusión científica. En este entendido, se vislumbra la necesidad del trabajo interdisciplinario como una responsabilidad concerniente a los especialistas de las disciplinas y a la institución (cf. Peña, 2014; Villalobos, 2014; Carlino, 2013, 2005; Mateos y Solé, 2009; Henao y Toro, 2008); en definitiva, se busca el fortalecimiento epistemológico y metodológico de saberes que coadyuven en la eficacia de su labor educativa.

En consecuencia, en el caso particular de la UNET, la resolución de esta premisa solo puede concretarse si los docentes de lengua (e incluso los de otras disciplinas) cuentan con los saberes para conseguir este objetivo institucional (cf. Carlino, 2013; Caldera y Bermúdez, 2007). Por ello, es necesario que estos, apoyados por iniciativas institucionales, adquieran las herramientas conceptuales y didácticas para enseñar a sus estudiantes cómo asumir la escritura académica; deben convertirse en mediadores reflexivos para que estos aprecien la importancia que tiene esta competencia tanto en su formación académica como en su campo laboral, entendida como un proceso epistémico que les permite acceder al conocimiento (Solé y Castelló, 2004).

Por tanto, la universidad debe insertar, dentro de sus políticas de formación, programas dirigidos a los docentes de lengua (en la UNET, esta área se denomina unidad curricular Lenguaje y Comunicación, suscrita al núcleo académico de Idiomas) y de las distintas áreas disciplinares, que tengan como norte formarlos con competencias escriturales (en conjunción con lo pedagógico) para contribuir a que los estudiantes universitarios accedan completamente, o al menos en parte, a su comunidad discursiva más próxima. Esto solo lo podrán conseguir con la mediación de un profesor universitario formado con sólidas competencias en escritura y de unas políticas institucionales; el camino en solitario es imposible (Carlino, 2013).

La inserción de los estudiantes universitarios en los discursos escritos de sus áreas de conocimiento ya es asunto de vieja data en otros contextos. Tal es el caso de varias universidades australianas las cuales -desde finales de los noventa del siglo pasado- asumieron la postura de que la escritura es un aprendizaje inacabado y que varía según las convenciones retóricas de cada disciplina. En este sentido estas universidades, dentro de sus políticas institucionales, comenzaron a crear programas de formación en alfabetización académica no con fines remediales sino como parte intrínseca de las competencias que todo estudiante universitario debe poseer para ingresar a sus comunidades discursivas. Así como la concepción de que la escritura académica debe ser una competencia que atañe no solo a los especialistas sino a toda la comunidad universitaria, por lo que desarrollaron programas de formación dirigido a los docentes, indistintamente de su especialidad, con el fin de, a su vez, formar a los estudiantes (Carlino, 2002).

De igual modo, reseña la autora con respecto a las experiencias de los programas de escritura canadienses y estadounidenses para escribir a través del currículum y la creación de los centros de escritura como una instancia en la que un grupo de “tutores de escritura”

brindan asesorías a los estudiantes sobre las producciones escritas exigidas en las distintas asignaturas, así como actividades de formación dirigidas a los docentes.

Incluso, en el contexto venezolano, son prolíficos los trabajos que se han realizado acerca de la escritura académica, si bien pocos sobre la formación del docente de lengua como tal, sí existen algunas propuestas teóricas interesantes que dan cuenta de cómo las universidades venezolanas están abriendo caminos para que se incorporen transformaciones curriculares que estimulen la enseñanza de la escritura disciplinar o de los géneros, tal es el caso, por ejemplo de la compilación realizada por Serrano y Mostacero en el 2014.

Por esto se requiere de docentes que perfeccionen y actualicen sus conocimientos sobre escritura académica y que conozcan la naturaleza de los géneros con los que el estudiante se encontrará en el transcurso de su pregrado y, posteriormente, en su área laboral, ello particularmente en universidades que poseen comunidades discursivas tan disímiles al bachillerato, como es el caso de la UNET, en la cual predominan las carreras con carácter tecnológico, desde ingenierías (Industrial, Mecánica, Electrónica, Civil, Informática, entre otras) hasta Electromedicina, algunas con un matiz más humanístico, como la Licenciatura en Música, Entrenamiento Deportivo y, hasta cierto punto, Arquitectura.

Ahora bien, dado este panorama, es pertinente considerar cómo ha sido el proceso de formación con respecto a la enseñanza de la escritura del docente de la unidad curricular Lenguaje y Comunicación de la UNET y qué saberes disciplinares subyacen en su discurso. Reflexionar en y sobre su formación se constituye en uno de los primeros pasos para reconocer el crucial papel que ejerce su objeto de enseñanza, la escritura, en la adquisición de aprendizajes significativos de las áreas disciplinares, es decir, el enseñar a aprender a través de la escritura.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. Formación del docente universitario

La calidad de la docencia universitaria, en el contexto mundial, ha revelado en las últimas décadas la necesidad de incorporar transformaciones académicas que vayan a la par de los cambios de la sociedad. Estos van desde modificaciones curriculares hasta proyectos de reforma de la enseñanza vinculados a la incorporación de las TIC, todo ello en conjunción con las comunidades, para adecuarse a las demandas de formación que hoy se plantean. Ciertamente, los docentes y sus prácticas juegan un papel crucial (cf. Cid, Pérez y Zabalza, 2013; Astudillo y Rivarosa, 2010; Zabalza, 2002).

Ante los nuevos escenarios es preciso repensar las prácticas que se dan en el interior de las instituciones universitarias, en especial las relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es un imperativo que redundaría en mejoras de la calidad institucional y, por ende, en la formación de profesionales competentes para encarar la realidad de sus entornos sociales y laborales. Por tal razón, estas se han convertido en objeto de reflexión y de transformación en varias universidades de habla hispana: en España, con los proyectos dirigidos por Miguel Zabalza; en Colombia, México y

Venezuela, con los trabajos realizados en algunas universidades, particularmente vinculados con las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad, que pretenden transformaciones curriculares y didácticas avaladas institucionalmente (cf. Cid y otros, 2013; Serrano y Mostacero, 2014; Astudillo y Rivarosa, 2010).

En general, esas universidades están apostando por un reconocimiento general sobre la importancia de la formación pedagógica en los docentes universitarios, a partir de trabajos interdisciplinarios, con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza. Lamentablemente, en el contexto venezolano, las universidades públicas y privadas no están obligadas a realizar evaluaciones institucionales que garanticen la calidad de la formación del profesorado para, en consecuencia, medir la calidad de los egresados. De manera que las políticas universitarias parecieran no ir en consonancia con la realidad: existe un dislate marcado entre lo que se plantea en los planes curriculares y la población profesional que está ingresando al campo laboral en las diferentes áreas del conocimiento. Incluso, la deserción y el fracaso escolar de los estudiantes de reciente ingreso a las universidades es cada vez mayor (Lugo, 2013). Las razones son de distinta naturaleza: desde problemas socioeconómicos y falta de identificación con la carrera, hasta dificultades relacionadas con la adquisición de los saberes disciplinares por una deficiente preparación previa, que es producto, en muchos casos, de la formación de los docentes universitarios.

La formación humana es el eje fundamental para el desarrollo del hombre y de la sociedad, por lo cual las instituciones educativas, junto con las instancias y los actores que las componen, se instauran como definitorias en la concreción de este objetivo. Según Espinoza y Pérez (2003), los docentes, como actores mediadores del aprendizaje, deben considerar:

reflexionar, visualizar y valorar el deber y el derecho que posee (...) para formarse. Esta formación, además de contribuir en su propio desarrollo personal y profesional, beneficia a todo el proceso socioeducativo y representa una alternativa en estos tiempos en los cuales se está evidenciando cambios significativos en la sociedad. (p. 485)

En definitiva, el docente universitario debe concebirse con una formación pedagógica y disciplinar sólida, que le permita guiar a los estudiantes por la senda del saber, revestido de autoridad gracias a su experiencia y junto con los elementos afectivos necesarios para forjar relaciones basadas en la aceptación, el respeto mutuo y la tolerancia. Al ser una figura clave en la formación de ese otro, la universidad debe garantizar, asimismo, su formación permanente, para que responda a la calidad académica y profesional de los egresados en consonancia con la cultura institucional y las competencias laborales requeridas por la sociedad. Docentes formados derivan en estudiantes formados: unos seres humanos que forman a otros y a la vez se retroalimentan de esto.

De modo que delimitar el concepto de *formación de profesores* se torna tan complejo como intentar elaborar un concepto unívoco de *formación*. Fragoso (2009) explica que la formación de profesores debe atender a dos planos: el de su reflexión y el de su práctica. Con respecto al primero, propone que esta surge de las investigaciones y aportes realizados por expertos (especialistas, investigadores, autoridades) sobre el

quehacer docente, con el fin de mejorar su calidad; también hace referencia a la autorreflexión sobre su práctica, en conjunción con otros factores que intervienen en su desarrollo: “se trabaja en el nivel del reconocimiento y sentido del yo” (p. 59). Mientras que, en el plano de la práctica, la formación docente se encarga de articular los planes y proyectos de formación gestionados por las instituciones y está mediada por el contexto histórico y social, y por la propia cultura e institución en la que se ejerce la docencia. Bajo esta doble perspectiva se erigirá en este trabajo el análisis del contenido en el discurso de los docentes de la presente investigación.

Es innegable la necesidad de formación permanente del docente universitario, con el objetivo de mejorar en lo profesional y en lo humano, y adecuarse a los cambios científicos y sociales del entorno. Ello incluye, como señala Imbernón (1994), “la actualización científica, psicopedagógica y cultural, complementaria y, a la vez, profundizadora de la formación inicial, con la finalidad de perfeccionar su actividad profesional” (p. 13).

Olmos (2009), por su parte, explica que son tres los elementos implicados en dicha formación y que responden al qué y cómo enseñar:

- a) las disciplinas que el docente va a enseñar, concebidas como conocimientos que se construyen y reconstruyen de manera constante; b) los métodos de las disciplinas para acercarse al conocimiento; y c) la teoría pedagógica, suponen la plataforma para que el docente aborde una práctica pedagógica adecuada al estudiante y al contexto histórico, social y cultural donde se desarrolla (p.12).

Esta formación debe enfocarse desde una mirada transdisciplinar, en la que lo pedagógico se integre con lo disciplinar, en equilibrio con la concepción que se tiene del ser docente, de la enseñanza, de la universidad y de la formación propiamente dicha. En definitiva, la formación docente debe asumirse como un proceso socio-histórico que debe planificarse y gestionarse, al atender las necesidades que partan del mismo, del perfil de los estudiantes y de la misión y visión de la institución en la que hacen vida académica.

2.2. Una aproximación hacia la escritura en la universidad

Es indiscutible que la escritura está presente en cualquier contexto en que el ser humano se desenvuelva, de manera que muchos de los aprendizajes, académicos o no, se adquieren a través de la producción escrita, independientemente del formato (impreso, digital u otro). Sin embargo, la escritura, al igual que la lectura, se constituyen en un mecanismo epistémico por excelencia; es decir, que gracias a estos procesos tenemos la posibilidad de acceder a información variada, transformar el conocimiento y consolidar nuestras estructuras conceptuales (Solé y Castelló, 2004). Por otra parte, es una acción cuya finalidad es la construcción de significados que están determinados por una retórica y unas situaciones particulares (Flower y Hayes, citados en Bruno y Beke, 2004).

En los primeros años de la educación superior la escritura se vuelve cada vez más específica, debido a que converge en torno a discursos disciplinares más complejos, en los que la estructura de los textos, los formatos utilizados, son disímiles (cf. Mateos y Solé, 2009; Marín, 2006). Por ello, para los estudiantes resulta imperativo adquirir estrategias

que permitan el acceso a los mismos. Por otro lado, el docente debe organizar sus propios saberes disciplinares de forma tal que estos faciliten el aprendizaje.

Para lograr las consideraciones propuestas por estas autoras, es oportuno establecer la necesidad del trabajo interdisciplinario entre el docente de lengua y el de otras áreas (cf. Carlino, 2013; 2006), pues se supone que el primero no conoce lo epistémico de las otras disciplinas y viceversa. Ello se traduce en la necesidad de un proceso formativo para ambos actores.

Un docente que pretenda enseñar los saberes necesarios para la producción de un texto académico deberá asumir que es un mecanismo complejo en el que confluyen múltiples factores, que abarcan la delimitación del tema, la selección de información, la textualización y la revisión posterior; en consecuencia, deberá construir, según Castelló, Bañales y Vega (2011):

una representación lo más estratégica posible del propósito comunicativo, el tema, los objetivos, la estructura retórica y el formato adecuado para producir el texto, considerando la comunidad desde la que escribe y a la que se dirige, además del género y del discurso disciplinar propios de dicha comunidad (p. 99).

Se hace imprescindible que los docentes adquieran las competencias disciplinares para facilitar la elaboración de producciones escritas a partir de múltiples textos, porque, como afirman Ivanic y Roach (citados en Castelló y otros, 2011), aprender a escribir textos académicos implica aprender un nuevo lenguaje, muy particular de cada comunidad discursiva; es, podría decirse, “convertirse en bilingüe”. La tarea es titánica, por cuanto los factores que influyen para concretar los procesos de escritura en los estudiantes universitarios son múltiples, ya que deberá atender aspectos propios de su capacidad cognitiva, tanto como lo afectivo y lo social, entre otros.

En este sentido, la escritura, con su carácter epistémico, conduce a la consecución de los saberes disciplinares, pues entre una y otra disciplina existen marcadas diferencias en el modo de escribir, y los textos en los que se hace tangible el saber presentan estructuras complejas tanto en sus formatos como en los temas, que las hacen disímiles unas de otras (Carlino, 2002). Se debe reconocer que muchos de los problemas que presentan los estudiantes para comprender y producir textos académicos se debe a la propia enseñanza universitaria (cf. Carlino, 2013; Mateos y Solé, 2009); es decir, al hecho de que el docente no cuenta con la formación específica para ejercer su rol como mediador de los aprendizajes (Bigi, 2014), ya que, por lo general, se trata de una formación intuitiva, producto de la experiencia o de los saberes modelados.

Independientemente de la disciplina, los docentes tienden a desentenderse de su responsabilidad con respecto a la formación de saberes dirigidos a la escritura. Nussbaum (2005) expresa esta preocupación cuando señala que la educación lingüística no es una tarea exclusiva del profesorado de lenguas:

La escuela tiene como meta enseñar a hablar y a escribir de la manera específica que se hace en cada disciplina. Por ello, desde las distintas áreas curriculares se

considera la lengua no solo un medio de apropiación de saberes. Los lenguajes específicos de cada disciplina son, así, objeto de aprendizaje y de reflexión. (p. 19)

En definitiva, la formación en escritura académica de los docentes requiere de un trabajo mancomunado e interdisciplinar entre los docentes de lengua y los de otras disciplinas, cuya finalidad sea formarse para enseñar a aprender aquellas habilidades comunicativas que, en la universidad, adquieren características metodológicas muy particulares. Deben constituirse en mediadores de todo el componente escritural, desde la selección de los temas que van a trabajar y la lectura de fuentes confiables, hasta la planificación, textualización y revisión de las producciones. El docente no solo debe ofrecer al estudiante los conocimientos que sabe sobre la disciplina; además, debe orientarlo sobre cómo indagar y pensar en la disciplina en que está inserto y sobre cómo traducir ese pensamiento en textos académicos propios de su área de conocimiento.

Y esto se consolida gracias a la mediación de carácter epistemológico y metodológico que ejerce el docente universitario de lengua, principalmente. Esta debe ser la premisa. Sin embargo, nos hemos preguntado, en primer lugar, ¿cómo enseña el docente de lengua lo que aprendió de su dominio disciplinar?, ¿cómo fue su proceso formativo para llevar a cabo sus prácticas de enseñanza de la escritura?, ¿cómo internaliza la transformación de los saberes disciplinares en saberes enseñados o enseñables?, ¿qué estrategias de enseñanza y de evaluación utilizan para hacer efectivo el aprendizaje?

El docente debe fungir como un elemento mediador entre el objeto de enseñanza y el estudiante, apoyarlos y facilitarles la construcción de matices y procedimientos especializados que los lleven a desarrollar estados superiores de pensamiento (cf. Zabalza, 2002; Villarroel, 1995; Flórez, 1994, (Vigotsky, 1985)). Pero, para lograr este cometido, los docentes deben poseer una formación pedagógica y disciplinar sólida que permee sus prácticas a partir de la reflexión constante sobre las mismas. Por tanto, es necesario que las conciben como un conjunto de acciones orientadas, planificadas, con unos fines determinados y organizadas en consenso entre los miembros que las ejecutan, al considerar que, dada su naturaleza contextualizada, deben estar situadas, y de allí su complejidad (cf. Zabalza, 2012; Alzate y otros, 2011); de manera que estas prácticas variarán según la naturaleza misma de la institución, de los elementos que la componen y del entorno.

Al reflexionar en y sobre su praxis, es imperativo que el docente reconozca su papel como mediador del aprendizaje, como un facilitador del acceso y la apropiación de los conocimientos legados por el medio cultural a través del lenguaje como instrumento de mediación semiótica (Vigostky, 1985), hecho que privilegia el protagonismo activo del alumno, en quien debe estar centrada la enseñanza, de modo que se genere un aprendizaje significativo (cf. Zabalza, 2002; Flórez, 1994).

Por otra parte, la escritura, dado su carácter epistémico –aunado a que permite el acceso a la cultura disciplinar del estudiante universitario–, es una de las competencias lingüísticas básicas que requieren del desarrollo de procesos cognitivos superiores, por cuanto se constituye en un medio que lleva al descubrimiento y creación de nuevas formas de pensamiento, con una fuerte presencia en los contextos académicos (Mostacero, 2014; Peña, 2014; Carlino, 2013, 2005; Díaz, 2008; Cassany, 2006, 1990). De modo que los

profesores, independientemente de la carrera o de la cultura institucional, deben asignar actividades de escritura como una estrategia que permita al alumno adquirir conocimientos, además de que es uno de los instrumentos de divulgación del conocimiento.

La responsabilidad en la formación no recae en el estudiante sino en el docente universitario (Nárvaez y Cadena, 2009) y en la institución (Carlino, 2013). Por tal razón, estos deben aprender a identificar los géneros propios de las disciplinas. En el caso del docente de lengua, si bien es cierto que debería tener las mismas competencias discursivas que sus colegas de otras disciplinas y dominar los textos propios de sus áreas del saber, en realidad carece de tales competencias. Por ello, se hace imperioso que trabaje en conjunto con los docentes de las otras disciplinas (Narváez y Cadena, 2009), y así, al conocer los géneros correspondientes a las prácticas de lectura y escritura de esas comunidades discursivas, podría “romper” con la cultura institucional en la que solo se enseña dentro de una parcela de conocimiento.

Es indispensable que el docente de lengua y los de otras áreas disciplinares comprendan que enseñar a escribir un texto académico no es solo una cuestión gramatical o lexical, ya que intervienen normas socioculturales propias de cada disciplina, de la institución en que se desarrollan, así como del propio docente y el estudiante. De igual modo, es preciso considerar la impronta de trabajar de forma colaborativa para reflexionar sobre la escritura en las disciplinas (Mostacero, 2015; Guerrero, 2015; Carlino, 2013; Cassany, 2006).

3. MÉTODO Y PROCEDIMIENTO

Esta investigación en su totalidad se fundamentó en el paradigma interpretativo, con un enfoque complementario, predominantemente cualitativo, es decir, para la obtención de los resultados definitivos y su posterior análisis se procedió a contrastar las entrevistas realizadas a los docentes con una técnica de carácter cuantitativo (cuestionario aplicado a los estudiantes de los últimos semestres que cursaron la unidad curricular Lenguaje y Comunicación), y así proceder al proceso de triangulación de los datos, dentro del ámbito de la etnometodología. Sin embargo, para los efectos de este apartado de la investigación, por su naturaleza misma, solo se hizo énfasis en las entrevistas semiestructuradas aplicadas a siete docentes que dictaron la unidad curricular Lenguaje y Comunicación⁴ durante el semestre 2017-1.

En definitiva, la finalidad de esta investigación fue identificar y analizar cómo ha sido la formación disciplinar de los docentes de lengua de la UNET para llevar a cabo la enseñanza de la escritura, su naturaleza, sus características y los elementos que las definen. Gracias a la etnometodología, como método de carácter cualitativo, se logró reconstruir sus prácticas de enseñanza en consonancia con la formación pedagógica y disciplinar que han tenido a lo largo del ejercicio de la docencia.

⁴ Los años de experiencia docente (desde 57 años de servicio hasta el más novel, que contaba con seis años de experiencia), los estudios de posgrado, la formación inicial y continua, la edad, entre otros aspectos, eran notablemente disímiles entre los docentes entrevistados.

Por otra parte, el análisis de los resultados se constituyó en un proceso fundamental, por cuanto facultó a los investigadores a examinar los datos recogidos a partir de procedimientos de descubrimiento, denominación, organización, descripción e interpretación de los mismos. Este se hizo a partir de la interpretación por inducción analítica, la cual conduce a generar una teoría a partir del ejercicio de codificación, reducción y comparación de los datos que hayan emergido hasta lograr una aproximación a la construcción teórica (Taylor y Bogdan, 1987).

Este proceso de teorización supone un trabajo cognitivo en que el investigador descubre y manipula categorías abstractas, es decir, agrupa los datos en categorías o constructos, de acuerdo con su grado de relación. Rodríguez y otros (1996) estructuran su operatividad de la siguiente manera:

- Análisis exploratorio: en este se descubren las unidades de análisis, es decir, las categorías bajo las cuales se agruparán los datos. A este proceso se le conoce como codificación.
- Descripción: supone la comparación, contrastación y ordenación de las categorías de los datos.
- Interpretación: tiene como finalidad la proyección de hipótesis, según el análisis de las diversas categorías.
- Por último, la teorización (formulación de teorías basadas en el análisis de datos): postula nuevas relaciones entre categorías o constructos a ser explorados.

Por tanto, el investigador debe, primeramente, generar afirmaciones empíricas producto de su capacidad de inferir, las cuales se realizan a través de lo que se denomina el “análisis por inducción” (Schettini y Cortazzo, 2015). Para iniciar este proceso, se examinó el conjunto de datos obtenidos a través de la aplicación de las entrevistas. Estos se detallaron como un todo, se les asignó un nombre (códigos) y se fueron vinculando entre ellos hasta generar las dimensiones, las subcategorías y, por último, las categorías (ver Cuadro 1). Esto se va desarrollando al integrar el análisis textual, a partir de los códigos que forman parte de las dimensiones, hasta llegar al sustento teórico o presentación de la teoría que subyace en las subcategorías y categorías.

Para facilitar el análisis, se cuenta con programas informáticos que ayudan a los investigadores en la organización y uso de numerosos datos textuales. En el caso de las entrevistas, se utilizó el Atlas.ti. Este permite codificar y recuperar texto, realizar memos y redes, vincular conceptos, en fin, organizar la información. No solo ofrecen diagramas y gráficos para automatizar el proceso de análisis de forma real, sino que estos representan los conceptos e ideas desarrollados por el investigador al analizar la información (Valles, 1999). A tal efecto, se utilizó este programa para facilitar la diagramación de los datos extraídos de las entrevistas (ver Gráficos 1 y 2) aplicadas a los docentes informantes y, posteriormente, servir como una referencia visual para proceder al análisis de las mismas. Requena, Carrero y Soriano (2006) señalan que este programa informático facilita:

la organización, búsqueda y recuperación de cada uno de los elementos que necesitamos en cada momento y en tiempo real. Estas actividades que se han denominado tareas mecánicas, dan paso a las actividades de tipo conceptual como

por ejemplo el establecimiento de relaciones entre elementos y la elaboración de modelos mediante representación gráfica. (p. 120)

Finalmente, en un proceso de reducir y eliminar códigos (codificación), el programa permitió llegar a la agrupación de los datos para delimitar las dimensiones, subcategorías y categorías de la investigación. La codificación es fundamental para la posterior interpretación de los resultados, puesto que demarca la ruta interpretativa que conducirá a la obtención de los datos necesarios de una forma cuidadosa, reflexiva y selectiva (Padilla, Vega y Rincón, 2014).

Patton (2002) reconoce que este tipo de software cualitativo facilita el almacenamiento, decodificación, recuperación y comparación de los datos, y la creación de vínculos para agrupar las categorías, subcategorías y dimensiones, pero sin olvidar que no va más allá de ser un instrumento para facilitar el acceso y visibilidad de la información, pues el análisis es completamente producto del investigador.

Este procedimiento permitió que emergieran las categorías a partir de la teoría prevista y el campo experiencial del investigador y, además, hizo posible aproximarse a los significados y percepciones que subyacen en las acciones, manifiestas en comportamientos, actitudes, sentimientos y pensamientos del discurso de los docentes entrevistados sobre sus prácticas de enseñanza de la escritura y la incidencia de su formación en las mismas.

Cuadro 1. Sistema categorial

Códigos	Dimensiones	Subcategorías	Categorías
Modelo escritura gramatical	Concepción de escritura	Fundamentos teóricos sobre escritura	Formación y su influencia en prácticas de enseñanza
Modelo escritura como proceso			
Finalidades de la escritura			
Importancia de la escritura			
Competencias de escritura estudiante universitario			
Percepción formación continua UNET	Formación continua	Formación docente universitario en UNET	Formación docente universitario de lengua
Percepción formación investigativa continua UNET			
Percepción formación pedagógica continua UNET			
Percepción formación disciplinar UNET			
Percepción formación pedagógica inicial	Formación inicial	Formación docente universitario fuera de la UNET	
Importancia formación investigativa continua	Formación continua		
Necesidad formación disciplinar continua			
Percepción formación pedagógica continua			

Fuente: elaboración propia

En el caso de la presente investigación, se hizo énfasis en analizar solo las subcategorías y dimensiones relacionadas con la formación que los docentes de lengua de la UNET han tenido en sus diferentes etapas (formación inicial y continua), particularmente, sobre la escritura en la universidad.

4. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Para efectos de esta investigación solo se presentarán las subcategorías relacionadas con la formación del docente universitario en escritura, en este caso las subcategorías *Fundamentos teóricos sobre escritura* y *Formación docente universitario UNET* con sus respectivas dimensiones y códigos. En un primer apartado se presentará el primer nivel de teorización de cada subcategoría, en el que se hace un análisis descriptivo y comparativo del contenido en el discurso de los docentes entrevistados y, posteriormente, el análisis de los resultados representando un segundo y tercer nivel de teorización.

4.1. Subcategoría: Fundamentos teóricos sobre escritura

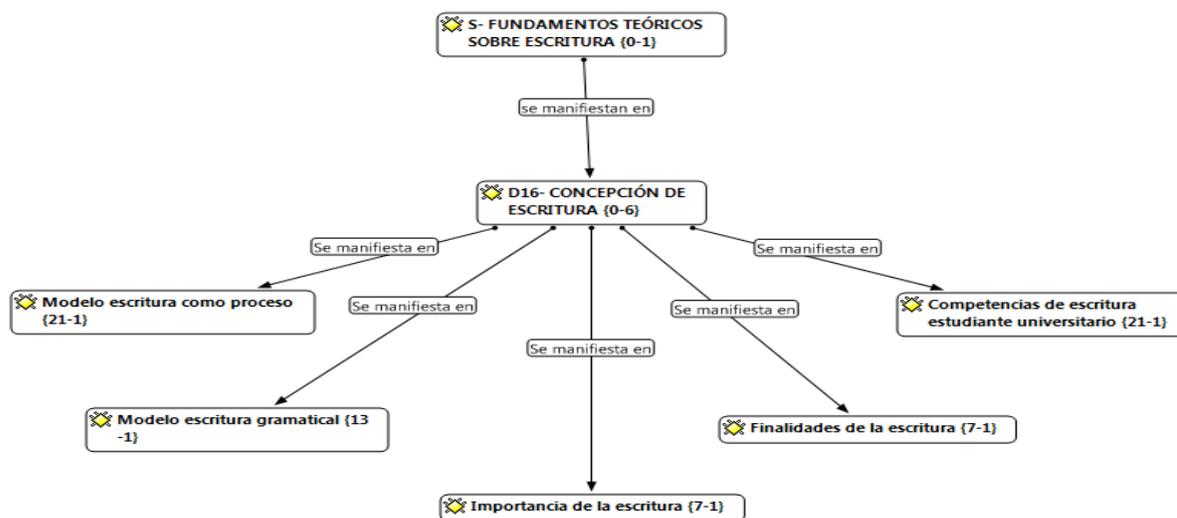


Gráfico 1. Subcategoría Fundamentos teóricos sobre escritura

4.1.1. Dimensión: Concepción de escritura

Esta dimensión, representada en el Gráfico 1, está vinculada con los códigos Modelo escritura gramatical, Modelo escritura como proceso, Finalidades de la escritura, Importancia de la escritura y Competencias de escritura estudiante universitario. Con respecto al código Modelo escritura gramatical, emergió del discurso de algunos docentes, particularmente del informante 4, una inclinación explícita hacia el enfoque gramatical, tanto el oracional como el textual, el cual, a su juicio, permite el desarrollo de competencias de escritura y, en consecuencia, la construcción de conocimientos en los estudiantes. Esto denota que su formación disciplinar ha estado mayormente orientada hacia esta área de los saberes lingüísticos:

Sobre eso, entonces voy construyendo la parte de la gramática que me gusta mucho, porque eso nos ayuda a escribir con corrección. Luego podremos examinar lo escrito desde la coherencia y la cohesión para construir dichos conocimientos. [4:164] [271:274]

Por su parte, el informante 3 señala abiertamente una posición contraria a la del informante 4, pues indica que un docente especialista en el área de lengua debe manejar esos saberes, pero considera que un estudiante de este nivel no necesita profundizar en el estudio de los elementos gramaticales oracionales:

A ver. No sé. Es que sinceramente no sé. Volvemos a lo mismo que hablábamos hace rato. Si me hablas de la escritura tradicional, yo te digo que tendría que caer en formación de oraciones, construcciones gramaticales, todos los postulados que yo como especialista tengo que saber, o como un profesor de Lenguaje tengo que saber. Pero para mi área no siento que sea una cosa extremadamente prioritaria para que el estudiante lo maneje. Es decir, tiene que entenderlo, tiene que saber cuáles son las construcciones, dónde está la oración, cuál es el sujeto, cuál es el predicado... pero no lo llevo a profundidad. [3:122] [372:379]

El código *Modelo escritura como proceso* se evidencia como el otro enfoque de escritura que algunos informantes reflejan expresamente en su discurso. Epistemológicamente, asumen la escritura como un proceso, por lo cual en sus prácticas de enseñanza la desarrollan sistemáticamente a través de tres momentos: planificación, producción y revisión. Particularmente, el informante 1 explica de forma detallada las actividades que organiza con sus estudiantes en cada fase:

Bueno, basándonos en el presupuesto de que la escritura no es un producto, sino un proceso, entonces se va dando paso a paso en cada una de las clases. Claro, hablando ya sobre esto, sobre la producción del ensayo, sería algo hecho paso a paso según las instrucciones que se vayan dando en cada una de las clases. Una primera clase en la que se aborda lo que sería qué es el ensayo y las fases de su producción. Una segunda clase en la que ellos ya traerían un tema seleccionado y, de manera redactada, por qué seleccionaron ese tema, qué conocen sobre el tema. Deben buscar artículos relacionados con ese tema, artículos científicos, libros o capítulos relacionados. Ya luego en una siguiente clase sería la elaboración de un esquema relacionado con lo que va a contener ese ensayo y basándose además en lo que ellos hayan investigado, en el arqueo bibliográfico que ellos hayan hecho. Y en una siguiente clase sí viene un primer momento de redacción solo de la introducción. Luego en otra clase el desarrollo, y en otra las conclusiones. Cada uno de esos momentos en los que ellos presentan ese avance se les revisa y se les hacen las correcciones pertinentes. [1:41] [204:218]

El informante 6 coincide con el informante 1 en asumir la escritura como un proceso que debe asumirse por fases:

Yo les digo a ellos que dejen descansar el texto dos días, que no lo elaboren en la noche anterior porque no es conveniente. En ese taller de escritura yo trabajo la planificación, la redacción y la corrección; entonces, en la planificación, y parte de esa bisagra que hay entre la planificación y la redacción. [6:52] [257:261]

Por su parte, el informante 7 coincide con los dos anteriores, particularmente con el informante 1, en su concepción de la escritura como un proceso y en la descripción

detallada de las actividades propuestas para cumplir con los objetivos de cada fase, pero como valor agregado enfatiza la importancia del texto escrito con fines divulgativos:

Entonces ahora pasamos al proceso de desarrollo. Entonces ellos reescriben en la misma clase. Vamos asesorando el proceso de escritura hasta llegar al cierre. Luego de que ellos hagan sus conclusiones y hagan sus referencias bibliográficas, ellos me entregan un primer borrador. Ese primer borrador yo lo corrijo, lo reviso, les digo qué tienen que mejorar, se los devuelvo, ellos me lo dan otra vez, yo les doy una lectura general, se los vuelvo a entregar y ahí sí ellos lo publican. [7:56] [250:256]

Se refleja, por tanto, una relación muy cercana entre la concepción de escritura que subyace en las prácticas de enseñanza de los informantes y la formación disciplinar que han tenido, la cual queda manifiesta ampliamente en la categoría *Formación docente de lengua UNET*, analizada en páginas siguientes.

En consonancia con lo expuesto, el código *Finalidades de la escritura* resalta los testimonios de los informantes 2 y 7, en los cuales se explica que la escritura puede concebirse para diversos fines; por ejemplo, el informante 2 sostiene que aprender a elaborar ensayos ayuda a desarrollar competencias escriturales pertinentes para el estudiante, tanto a lo largo de su pregrado como cuando requiera la elaboración del trabajo de grado.

El informante 7, por su parte, le atribuye una función epistémica a la escritura, es decir, a su juicio, la reescritura conduce a la consolidación de conocimientos:

Para mí es importantísimo generar conocimiento, pero generar conocimiento no implica que tú vas a hacer algo nuevo, porque no hay nada nuevo debajo del sol, pero este acto de reescritura, de reelaboración que tú haces como estudiante, eso es lo máximo. [7:162] [476:479]

Con respecto al código *Importancia de la escritura*, son diversas las posturas que presentan los docentes. El informante 5 describe las características de la escritura y destaca las diferencias que tiene con la oralidad; puntualiza que sin educación formal no hay escritura:

Bueno, la escritura es un concepto muy amplio. Básicamente significa poner un mensaje en términos escritos; lo que sucede es que la escritura tiene unas características muy distintas de la oralidad porque carece, para empezar, de los recursos del gesto; segundo, que la escritura es diferida y, tercero, que la escritura se da en términos formales siempre, lo cual la vuelve mucho más compleja porque es planificada, porque es intencionada, porque es diferida, porque no cuenta con los recursos de la gesticulación para apoyarse y porque también es producto básicamente de la educación formal; sin esa educación formal no hay escritura. [5:77] [371:379]

El informante 5 coincide con el 6 al exaltar la complejidad de la escritura, por lo que son pocas las personas que logran su dominio, y eso tiene consecuencias en la enseñanza de esa práctica:

Lo concibo como una las manifestaciones más altas de la intelectualidad humana; una persona que logra escribir eficazmente un tipo de texto es una persona que ha llegado a niveles intelectuales muy avanzados, muy grandes. Por eso cuesta tanto y por eso es un recurso tan poco frecuente; normalmente no es un recurso visible por ahí. [5:79] [384:388]

Entonces para mí es una experiencia maravillosa, porque transformar una idea utilizando un sistema de significación tan complejo como lo es el lenguaje humano y el escrito merece nuestro respeto, nuestra atención, nuestra consideración, y eso va a tener consecuencias en la enseñanza de esa práctica. [6:91] [472:476]

Por su parte, el informante 7 se refiere a la escritura desde un punto de vista ontológico, como el medio que permite proyectar lo que somos y sentimos:

La escritura es para mí, desde el punto de vista ontológico del ser, para mí es la proyección de lo que yo pienso. Es el pensamiento. Para mí eso es la escritura. Es la esencialidad de cómo yo represento al mundo, de cómo yo veo al mundo y de cómo yo soy capaz de explicar al mundo. [7:98] [483:486]

Se denota en estas tres voces una postura muy personal sobre la importancia de la escritura, pero coinciden en exaltar su carácter epistémico y comunicativo. Algunas veces la conciben con una mayor fundamentación epistemológica disciplinar encauzada hacia lo gramatical y, en otros casos, hacia lo procesual, lo cual se complementa en el análisis del siguiente código.

Ahora bien, el código *Competencias de escritura estudiante universitario* junto con el código *Modelo de escritura como proceso* mostraron una importante presencia en el discurso de los entrevistados. Esto coadyuva a que las posiciones de estos con respecto a las competencias de escritura que los estudiantes universitarios deben desarrollar sean diversas. El informante 1 considera que estos ingresan a la educación superior sin dominar las competencias comunicativas básicas, por ende, el docente de lengua debe ocuparse de enseñarlas:

Bueno, tomando en cuenta que Lenguaje y Comunicación existe porque hace unas décadas se determinó que los estudiantes llegaban a la universidad sin dominar ciertas competencias consideradas básicas, y que esas son las mismas falencias que ellos siguen trayendo, entonces son esas las competencias que hay que atender primero que nada y según el contexto que tenemos hoy. [1:239] [487:491]

Más adelante expresa, en coincidencia con el informante 2, que las competencias a desarrollar deben ir orientadas hacia el conocimiento de los diversos tipos de textos, bien sean del campo académico o laboral. El informante 2, por su parte, añade que las competencias básicas de escritura y oralidad que el estudiante debe formar garantizarán su éxito o no en el campo laboral:

eso le va a permitir a lo mejor incorporarse en el medio laboral de una forma más óptima y proactiva que uno que no las tenga. Y a veces yo se los pongo a ellos de ejemplo, que una persona que no tenga esas competencias de escritura y de expresión oral en una sencilla entrevista laboral, si no tiene esas competencias,

quedara fuera, así de sencillo. Porque en esas entrevistas las personas o los expertos que están haciendo esas entrevistas solamente con escuchar hablar a una persona ya les está dando a ellos una información precisa. Igualito con la escritura. [2:137] [379:386]

Los informantes 3 y 4 exponen que las competencias de escritura deben estar encaminadas hacia la resolución de aspectos gramaticales, a fin de producir textos coherentes:

Siento que el estudiante debe manejar un conocimiento general de qué es lenguaje, de la estructura del lenguaje, de la estructura de la escritura, de los aspectos formales de la escritura, y que no puede hacer un discurso *metiendo la pata* y haciendo incoherencia, y eso lo debe manejar. [3:109] [380:384]

Lo importante es que logren redactar un párrafo con cohesión y coherencia; al paso, comenzarán a redactar textos argumentativos, expositivos, etc. [4:153] [325:327]

Por su parte, los informantes 5 y 6 coinciden en varios aspectos. Aunque no expresan de manera explícita su adhesión hacia un enfoque gramatical (incluso el informante 6 lo relega), se infiere, a partir de sus discursos, el desarrollo de competencias que encajan en este enfoque, tanto desde el punto de vista oracional como textual:

Bueno, manejar un amplio léxico, debe tener complejidad gramatical, tiene que conocer las pautas entonativas que marcan los signos de puntuación, tiene que conocer, además, cómo se escribe en su área específica, cuáles son los recursos de escritura de su área particular; tiene que ubicarse con el tipo de texto que está escribiendo, qué es lo que exige ese tipo de texto, cuáles son las partes que ese tipo de texto debe llevar, es decir, qué se espera que haga cuando escribe un informe, cuando escribe un reporte, por ejemplo, de visita a una empresa o cuando hace un trabajo de grado, es decir, cuáles son las partes y dentro de esas partes qué lleva cada una de esas partes. [5:82] [409:417]

Es importante que el alumno tenga —como te decía— en primer lugar un conocimiento reflexivo del lenguaje; tiene que manejar las normas, sin que la enseñanza de la escritura esté orientada hacia un modelo gramatical, pero tiene que tener un conocimiento básico de las normas académicas; las normas sociales en la cotidianidad nosotros las vamos aprendiendo y se puede hacer un refuerzo en ese tema, pero las normas académicas, que son las normas panhispánicas que rigen nuestro idioma, pues hay que conocerlas. En segundo lugar, los tipos de texto que elaboramos, cuál es la finalidad de esos tipos de textos, sus características, su estructura. [6:92] [485:493]

Finalizado este primer nivel de análisis, con mayor énfasis en lo descriptivo y comparativo, se abordará un análisis de segundo y tercer nivel en el que se vincularán las descripciones realizadas, desde la voz de los entrevistados, con fundamentos teóricos que permitirán definir hallazgos.

Se denota cómo los docentes manifiestan en las entrevistas la concepción epistemológica sobre la enseñanza de la escritura que subyace en sus prácticas y, por ende,

en su formación disciplinar: la planificación, la selección de contenidos, los recursos y estrategias utilizados, la dinámica de la clase y la organización de la misma dan cuenta de ello.

Cassany (1990) presenta cuatro enfoques metodológicos con los que puede enseñarse la lengua escrita: basado en la gramática, en las funciones, en los procesos y en los contenidos. Con respecto al *enfoque basado en la gramática* el autor explica que para aprender a escribir se debe aprender la gramática de la lengua (sintaxis, léxico, morfología, ortografía); por tanto, su enseñanza se basa en dos corrientes: modelo oracional (gramática tradicional) y modelo textual (lingüística del texto o gramática del discurso).

Este enfoque se acopla claramente a las prácticas de escritura que cuatro de los informantes llevan a cabo, por cuanto predomina la enseñanza de aspectos gramaticales (oracionales y textuales) como recursos conceptuales que permiten a los estudiantes del primer semestre, a su juicio, adquirir competencias escriturales. Sin embargo, aunque esta es la postura emitida por los informantes, se observa una transitoria vinculación entre los contenidos trabajados en clase y su aplicabilidad en la práctica.

Por otro lado, el *enfoque basado en los procesos*, de acuerdo con la propuesta de Cassany (1990), hace énfasis en las fases de composición: el aprendizaje de los pasos y estrategias que se utilizan durante la creación y redacción; de esta manera, hace seguimiento al estudiante y no al texto escrito. También es llamado por Camps (1990) *modelos cognitivos*, es decir, la producción de textos escritos por fases, pero de forma recursiva: planificación, textualización y revisión.

Este enfoque emergió en el otro grupo de profesores (los tres restantes), quienes, a través de estrategias tipo taller, dedican buena parte del semestre a propiciar que sus estudiantes produzcan un género textual determinado, casi siempre un ensayo y, a través de su reescritura y revisión (en sesiones de clase, atención individualizada en el aula o en el cubículo en forma de tutorías), atienden las dificultades que puedan presentar en el desarrollo del mismo y avanzan progresivamente en su elaboración, con la idea de que se desarrolla una progresión cognitiva en el estudiante.

Aunque no se expresa de forma explícita en todos los informantes, la postura *redacción y elaboración de conocimientos*, planteada por Camps (1990), en la que se concibe la escritura como un instrumento que conduce hacia lo epistémico, es vislumbrada por los docentes al señalar que la escritura permite a los estudiantes acceder a conocimientos que coadyuvan en su campo laboral y académico.

4.2. Subcategoría: Formación docente universitario

Ya analizada en el apartado anterior la subcategoría *Fundamentos teóricos sobre escritura* con sus respectivas dimensiones, se procederá a realizar, en este primer momento, el análisis descriptivo comparativo, emanado del discurso de los informantes, en los que se evidenció cómo ha sido la formación continua de los docentes de lengua de la UNET y que se definirá en el próximo apartado.

Las subcategorías *Formación docente universitario UNET* y *Formación docente universitario fuera de la UNET* (ver Gráfico 2) abordan la formación desde contextos

distintos; sin embargo, los preceptos teóricos que las sustentan son equivalentes; además, la concepción de desarrollo profesional supone un continuum en la formación del ser que no da lugar a su análisis de forma independiente. Por consiguiente, se realizará un análisis comparativo entre aquellas dimensiones que son afines.

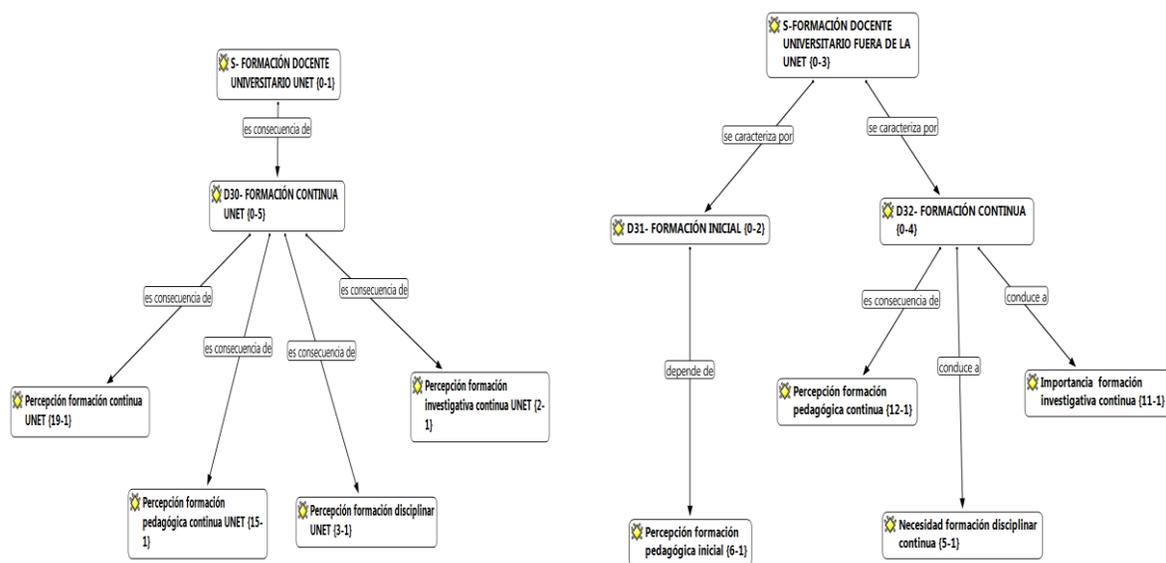


Gráfico 2 (a) Subcategoría Formación docente universitario UNET

Gráfico 2 (b) Formación docente universitario fuera de la UNET

4.2.1. Subcategoría Formación docente universitario en la UNET

4.2.1.1. Dimensión: Formación continua UNET

La dimensión *Formación continua UNET* surgió de los testimonios de los docentes al deliberar sobre la formación que han recibido (desde el pregrado) y que les ha permitido reflexionar y perfeccionar sus prácticas de enseñanza, en particular sobre la formación (investigativa, de extensión y gestión) que les ha brindado la universidad en la que hacen vida académica.

La concepción que tienen algunos informantes sobre la formación continua que la UNET ofrece a su personal académico surgió en el código *Percepción formación continua UNET*. El informante 1 manifiesta que la normativa de la universidad contempla brindar apoyo para la formación y perfeccionamiento docente, lo cual aún continúa haciéndose en lo interno, con la excepción de doctorados en el exterior, dada la situación económica actual de las universidades venezolanas.

Por otra parte, los informantes 4, 5 y 6 aluden que la universidad ofrece formación continua a los profesores a través de la CODE⁵, la cual oferta una serie de cursos o talleres⁶

⁵ Siglas que corresponden a la Coordinación de Desarrollo Educativo, instancia perteneciente al Vicerrectorado Académico de la UNET.

relacionados con la formación pedagógica, investigativa, de extensión, tecnológica⁷ y disciplinar Sin embargo, expresan posiciones críticas con respecto al programa de formación que ofrece. El informante 4 objeta que estos cursos solo se ofrecían a los docentes de reciente ingreso⁸, lo que se traduce en las constantes dificultades que los docentes ordinarios o fijos presentan cuando deben realizar sus trabajos de ascenso. El informante 5 reconoce que la institución le brinda, a través de la CODE, formación permanente, así como la oportunidad de organizar y participar en eventos académicos⁹:

Sí. Bueno, el CODE, que es la unidad de formación de los docentes, eventualmente ofrece cursos e invita a personas que tienen que ver con esta área para trabajar. En ocasiones también la UNET ha auspiciado y sigue auspiciando eventos académicos con invitados que vienen a hablar sobre escritura académica¹⁰, sobre alfabetización, y también nos ofrece la oportunidad de asistir y de prestar sus espacios, que eso ya es bastante. [5:139] [514:519]

Mientras que para el informante 6, pese a que reconoce que la universidad ofrece programas de formación a través de la CODE y otras dependencias, esas actividades no satisfacen sus intereses, pues no ofrecen temáticas novedosas:

No. No estoy diciendo que nunca lo haya hecho, sino que en los actuales momentos ninguno de los programas que se están ofreciendo satisface mis necesidades. Siento que se están reciclando muchos cursos que el CODE y otras dependencias da, y llega un momento en que tú ves la oferta y dices: “¿Voy a hacer esto de nuevo?”. Te lo estoy contestando de manera transparente. [6:146] [568:573]

El informante 7 asevera que el Decanato de Posgrado, también, ofrece programas de formación, como es el caso del curso de actualización y mejoramiento profesional de *Enseñanza en Entornos Virtuales*¹¹:

claro, también aprendiendo. Incluso por eso traté de hacer los primeros módulos de enseñanza en entornos virtuales. Eso me enseñó más o menos cómo debe ser.

⁶ La oferta de cursos y talleres se hace en línea, a través del correo electrónico institucional, junto con un enlace que permite el acceso a la página de la CODE para realizar la inscripción formal.

⁷ Por lo general se ofrecen cursos sobre las TIC: uso del aula virtual con la plataforma Moodle, herramientas de la Web 2.0, diseño de materiales instruccionales digitales, entre otros.

⁸ Hasta principios del año 2014 los cursos de la CODE solo se ofrecían a los docentes de reciente ingreso, durante sus dos años de formación.

⁹ En la UNET los eventos relacionados con el área de Ciencias Sociales se realizan cada dos años. Entre el más destacado se encuentra el *Congreso Transdisciplinario de Investigación en Ciencias Sociales*, el cual ya cuenta con su sexta edición. Por lo general, se hacen eventos relacionados con las Ciencias Sociales, pero no mantienen su continuidad.

¹⁰ En el año 2015 se organizó un foro sobre escritura académica en el que se contó con la participación de expertos de distintas universidades de la región: ULA, UPEL y UNET (por esta casa de estudios, la autora); además de un curso dictado por el Dr. Oscar Morales, de la Universidad de Los Andes, Mérida.

¹¹ Este curso está adscrito al Decanato de Posgrado y está dirigido a todo el público, pero se da prioridad a los profesores de la UNET. Es pago para los docentes UNET, sin embargo, por Departamento se subsidia a dos en cada cohorte. Para mayor información, acceder a la página web www.unet.edu.ve en la pestaña “Decanato de Posgrado”.

Porque la plataforma Moodle no es solamente una cartelera para colgar información, sino que tiene su finalidad. [7:84] [399:402]

Por otra parte, la figura del tutor académico¹² ha ejercido una marcada influencia en la formación del docente de nuevo ingreso. Esto se infiere del discurso de los informantes 1, 2 y 6, cuando describen el uso de algunas estrategias, sus aportes y experiencias pedagógicas, entre otros:

El primer día trabajo un breve relato, una parábola que es como una especie de simbolización de la vida llamada Parábola del águila, que me suministró un profesor colega que fue mi tutor académico aquí en la universidad. [1:250] [154:156]

Ahí comienzo con un tutor, que es al que yo llamo maestro, y él me empezó a monitorear. Compartíamos, todas las semanas nos reuníamos, compartíamos la experiencia que él tenía y la experiencia que yo tenía, y esa fue la forma de integrarnos y de comenzar a generar ese proceso de docencia ya con más pertinencia desde el punto de vista pedagógico. [2:143] [60:64]

por un lado, me nutrí de las experiencias de los docentes que tenían tiempo en la universidad, quienes fueron mis tutores y a quienes les agradezco muchísimo. [6:162] [32:34]

Con respecto al código *Percepción formación investigativa continua UNET*, se conoció una posición crítica por parte de uno de los informantes. En su opinión, por tener una inclinación hacia la investigación vinculada con las humanidades (específicamente con la literatura), no recibió formación ni apoyo por parte de la institución; además, añade que en la actualidad no da financiamiento económico.¹³

El código *Percepción formación pedagógica continua UNET* revela el interés y la concepción que tienen los informantes sobre la formación pedagógica que la institución les ha brindado. En primer lugar, la influencia de la CODE en su formación pedagógica es innegable, y así lo ratifican los informantes 2, 3 y 7. El primero de ellos afirma que los cursos que la dependencia le ofreció lo nutrieron en el área pedagógica. Sin embargo, agrega que esos cursos deben relacionarse y acoplarse con la naturaleza de las disciplinas; es decir, formar estrategias de enseñanza adaptadas a cada saber científico:

no así que fuese continuo en las áreas específicas. Por ejemplo, en Matemática que fuera la pedagogía de cómo dar matemática; el de Química que fuera cómo generar conocimiento en la química; el de Lenguaje, cómo generar conocimiento o cómo aplicar las estrategias para mejorar ese proceso de enseñanza y aprendizaje, pero eso tiene que ser continuo a través de un taller semanal, un taller quincenal. [2:130] [412:418]

¹² Esta figura docente es asignada por el Decanato de Docencia y tiene como finalidad servir de orientador o guía al docente de reciente ingreso, durante sus dos primeros años de formación.

¹³ Los proyectos de investigación relacionados con las Ciencias Sociales no son financiados por la UNET desde hace más de cinco años; sin embargo, aquellos docentes que son investigadores activos cuentan con ayuda económica para participar en eventos dentro y fuera del estado (pago del evento, pasajes y viáticos).

El informante 3 reconoce que recibió formación pedagógica en el área de evaluación, a través de varios talleres dictados por la CODE. Por su parte, el informante 4, quien ingresó a la universidad, como se ha dicho, en la década de los 70, expone que la institución en sus inicios contaba con una unidad de evaluación¹⁴, la cual ofrecía asesoramiento en la elaboración de pruebas objetivas:

Cuando llegué a la universidad, llegué practicando con dificultad las estrategias evaluativas, pero tuve una buena orientación aquí. En Control de Estudios había una unidad de evaluación y había cuatro evaluadores, y a mí me tocó una evaluadora que era bien exigente y era capaz de decirme: “V., aquí no estás preguntando nada”. Y analizábamos los ítems y me demostraba que de verdad lo que estaba preguntando no tenía ninguna relevancia. Me enseñó a seleccionar los distractores. [4:145] [108:114]

Para el informante 5 la institución ofrece constantemente programas de formación, incluso en el uso de las TIC desde una perspectiva pedagógica, particularmente la plataforma Moodle. Además, considera que esta formación pedagógica ha ejercido una influencia positiva en las prácticas de enseñanza de los docentes de cualquier disciplina:

Me parece que los profesores tienen ahora un carácter más humanista, más abiertos a lo pedagógico; uno oye a los estudiantes decir: “Ese profesor es muy bueno, se interesa mucho, tiene muchos recursos, nos envía muchas cosas por la plataforma o por Internet”. Yo creo que sí han producido efecto. Yo creo que sí. Me consta.” [5:93] [478:482]

El código *Percepción formación disciplinar UNET* revela la escasa, por no decir inexistente, formación disciplinar que brinda la universidad a los docentes del área de lengua; así lo expresan los informantes 3 y 6:

No. En lo que llevo en la universidad, que son siete años, solamente un curso de especialización y porque lo dio un colega, dentro de la universidad. El día que dije que iba a hacer una especialización en una de las áreas me dijeron que no hay plata. [3:107] [508:511]

...la universidad no me ofreció ningún tipo de formación en el área específica. [6:8] [46:47]

Es evidente, en líneas generales, la exigua formación que, desde el discurso de los docentes entrevistados, ofrecen las políticas institucionales a partir de sus programas de formación. Existe un reconocimiento de que algunas instancias ofrecen formación, pero muchos de los planes no atienden a las necesidades o expectativas de los mismos. Lamentablemente, en el área específica de la formación lingüística, es escaso el interés en proponer programas de formación rigurosos, más allá de algunos talleres. Esto se debe, probablemente, al carácter tecnológico que predomina en la universidad como tal: las carreras que prevalecen son ingenierías en sus distintas áreas. Por tanto, las políticas de

¹⁴ Actualmente, la UNET no cuenta con una instancia formal dedicada a ofrecer orientaciones sobre la evaluación de los aprendizajes; no obstante, la CODE busca superar esta carencia ofreciendo cursos y atendiendo cualquier duda que los profesores puedan presentar.

formación internas insisten en satisfacer estas especialidades en detrimento de las áreas de formación básica o complementaria dentro de la que se inserta la unidad curricular Lenguaje y Comunicación.

4.2.2. Subcategoría Formación docente universitario fuera de la UNET

4.2.2.1. Dimensión: Formación continua

Esta dimensión se encuentra ilustrada en el Gráfico 2 (b) junto con los códigos *Importancia formación investigativa continua*, *Necesidad formación disciplinar continua* y *Percepción formación pedagógica continua*. En esta se inserta la percepción que tienen los informantes sobre la relevancia de que el docente universitario se mantenga comprometido con la formación continua.

El código *Importancia formación investigativa continua* pone en evidencia una mayor inclinación de los informantes hacia esta área de formación. Las razones son varias: para el informante 2, requiere estar inmerso en el área de investigación, puesto que durante los últimos años da clases en posgrado y amerita de un conocimiento más sólido sobre este componente; mientras que para el informante 5, simplemente es el área que más le entusiasma aprender.

Por su parte, para el informante 6 es fundamental que los docentes cuenten con programas de formación continua en los que la actualización sobre recursos y bases de datos sean parte de la formación para quienes estén investigando¹⁵:

Así como debemos tener acceso a recursos y bases de datos internacionales para ponernos al día de en qué se está investigando en el exterior, también tenemos que tener un programa de formación continua que nos permita a nosotros mejorar. [6:106] [555:558]

Mientras que para el informante 7 la investigación, así como la formación, permiten que el docente constantemente esté reflexionando sobre su práctica:

Porque eso me permite a mí los procesos de autorreflexión, es decir, cuando yo puedo hablar con el otro y me estoy formando, o estoy en un proceso de formación yo estoy reflexionando, yo estoy diciendo: “Oye, por aquí... En mis prácticas no... Yo creo que me hace falta eso”. Entonces yo creo que tanto la formación como la investigación me permiten a mí siempre la autorreflexión. [7:107] [552:556]

Con respecto al código *Necesidad formación disciplinar continua*, los informantes consideran que el docente universitario requiere estar constantemente formándose en su área, con el fin de mantener actualizados a los estudiantes:

Algo muy interesante de destacar es que el profesor universitario, indudablemente, todos los días tiene que estar aprendiendo algo. Siempre el conocimiento tiene que estar en constante evolución, porque en esa medida en que uno capte ese conocimiento o lo último que se ha generado, en esa medida mantiene también uno al día a los estudiantes. [2:124] [106:111]

¹⁵ La UNET, a través de la CODE, ha ofrecido talleres relacionados con este tema.

Si no sabemos cuál es el papel fundamental en ese caso de la Real Academia, entonces estamos como desfasados. Nosotros mismos estamos fuera de tono y tenemos que ponernos a tono. Nadie da lo que no tiene. [4:150] [586:588]

Yo me fui formando porque no tengo todas las competencias ni todos los conocimientos que tiene un especialista en el área, pero me interesó esa área temática y eso me llevó a que fuese aprendiendo. [6:3] [14:17]

Por otra parte, el código *Percepción formación pedagógica continua* manifiesta la concepción de los docentes sobre mantenerse actualizados en esta área de formación y los beneficios que han obtenido. Esto se aprecia en el discurso del informante 1:

Ah, bueno, gracias a un diplomado de la ULA muy bueno llamado PAD (Programa de Actualización Docente), y al ejemplo también de clases con buenos profesores a lo largo de la vida, uno se va dando cuenta de que cada momento de la clase tiene su tipo de actividades. [1:255] [96:99]

Por otra parte, el informante 3 afirma que es imprescindible que profesionales en otras disciplinas entiendan el sentido del acto pedagógico en sí, que adopten estrategias de enseñanza que conduzcan a la adquisición de aprendizajes significativos:

Sí, creo que es conveniente. De hecho, hay muchos profesores que siendo de otras áreas donde nunca han visto pedagogía no entienden el sentido de lo que implica el acto pedagógico como tal. Incluso hay profesores que son transmisores meramente de conocimientos y no les interesa si los estudiantes comprenden eso que él está haciendo, y al momento de evaluar son muy duros con los objetivos que colocan sin saber si el estudiante realmente entendió lo que le explicó en un momento dado. [3:78] [445:451]

El informante 6, como el anterior, manifiesta que los profesionales de áreas ajenas a la pedagogía carecen de los conocimientos básicos de esta ciencia, por lo cual reconoce sus debilidades en planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Cursó el componente pedagógico que le permitió aclarar aquellos elementos pedagógicos que más se le dificultaron al iniciarse en el ejercicio de la docencia.

Por otro lado, el informante 7 relata que, a medida que ha recibido formación en el área pedagógica, ha reflexionado en especial con respecto a la evaluación, por lo que la valora:

y eso fue lo que me llevó en ese paralelo a ir aprendiendo sobre la pedagogía, ahí fue cuando yo hice la carrera en Mérida de Educación, y poco a poco me fui dando cuenta... Y más aún con el doctorado me di cuenta de que con razón no estaba de acuerdo con esos procesos de evaluación. Todo eso me permitió siempre ir indagando y reflexionando al respecto, y con la formación. Sin duda, la formación tiene un peso altísimo en todo esto. [7:23] [94:100]

Los docentes informantes son conscientes de la importancia que reviste poseer una formación sólida en tres áreas que resaltan en su discurso: lo disciplinar, investigativo y pedagógico. Aunque poco manifiestan acerca de la formación específica que han recibido en cada área durante su currir académico y formativo, subyace la necesidad del ejercicio

de la reflexión de su praxis desde el punto de vista de la indagación investigativa y de la reflexión de su práctica pedagógica como dos acciones que incidirán ineludiblemente en su práctica disciplinar.

En definitiva, del análisis descriptivo de las subcategorías *Formación docente universitario UNET* y *Formación docente universitario fuera de la UNET*, con sus respectivas dimensiones, se vislumbra cómo, en primer lugar, en la UNET urge la propuesta de planes de formación a través de la disposición de grupos de investigación, trabajos interdisciplinarios y colaborativos, seminarios, coloquios, foros, acompañados, por supuesto, de los tradicionales cursos y talleres, esto redundaría en un mejor panorama de posibilidades en las que los docentes podrían encontrar puntos de interés. Una de las razones que manifestaron en las entrevistas acerca de su poca filiación, en especial, con el programa de formación que la UNET ofrece, a través de la CODE y del Decanato de Posgrado, es la repetición de los cursos o talleres, en detrimento de una innovación y diversidad que atienda los intereses de las disciplinas.

Con respecto a la formación investigativa —la cual de forma implícita repercutirá en las prácticas de enseñanza y en su formación disciplinar— recibida desde el seno de la UNET, así como en otras instituciones, los informantes prefieren la actualización y formación en este componente; por contraste, en algunos no se denota en su discurso una participación activa en esa área.¹⁶ De esto se deduce que la desmotivación manifestada se relaciona con la situación crítica del país, la cual los desvía hacia otros asuntos de mayor inmediatez; por otra parte, al no ser una obligación institucional la presentación eventual de productos de investigación que justifiquen su carga académica, no se sienten obligados, pese a que expresan una inclinación hacia la investigación.

Por otra parte, con respecto a la formación pedagógica continua, se evidenció en los informantes una latente desmotivación para formarse en este componente, aunque reconocen que es vital adquirir competencias pedagógicas en beneficio de la mejora de sus prácticas de enseñanza de la escritura, sobre todo en una universidad que no posee en su mayoría personal docente formado en pedagogía. Asimismo, señalan que la formación que recibieron en su pregrado, en el caso de los informantes que son docentes, fue exigua; por tanto, sería un error volver a usar esa orientación teórica sin fundamento en la reflexión sobre la práctica.

Esto es alarmante, pues se requiere de un docente de lengua con una formación y una identidad profesional vinculada con sus saberes disciplinares; además, con conocimiento sobre cómo se enseñan y aprenden esos saberes y, por supuesto, sobre las condiciones sociales, culturales e históricas que inciden en sus prácticas y en su definición como docente universitario (García, 2011). No se puede enseñar ningún aspecto de la lengua —particularmente la escritura, por la complejidad que la caracteriza— si el docente no cuenta con las competencias mínimas sobre cómo planificar, evaluar y didactizar los saberes, pues él es quien debe activar las estrategias y recursos que faciliten el proceso.

¹⁶ Pese a lo afirmado por algunos docentes, la investigadora, como personal académico de la UNET, ha participado en programas de formación que tanto la CODE como el Decanato de Posgrado ofrecen al personal académico constantemente.

5. CONCLUSIONES

No hay posibilidad alguna de que el docente universitario lleve a cabo unas prácticas de enseñanza de calidad si no consolida una identidad y formación profesional en la que se conjuguen aspectos de carácter disciplinar, pedagógico y, como eje transversal, investigativo. Es decir, esta tríada de dimensiones formativas determina una visión integral del docente universitario, independientemente de la disciplina. Al respecto, Martínez y Amaro (2008) indican que estas acciones formativas se conjugan en la denominación de desarrollo profesional, la cual es:

un concepto global que subsume todas aquellas acciones orientadas al crecimiento y mejora de la calidad docente, investigadora y de gestión (las funciones principales del profesor universitario) para dar respuesta tanto a las necesidades individuales como a las de la propia institución universitaria. (p. 60)

Si bien es cierto que en la formación de un buen docente influye notoriamente todo el bagaje experiencial del mismo en el aula, es decir, el conocimiento práctico, también es cierto que este mejoraría considerablemente si se le añadiera una tecnificación de los soportes teóricos e instrumentales que, fácilmente, pueden ser adquiridos paralelamente a la realización de sus prácticas docentes; así como perfeccionar y actualizar su experiencia de aula en conjunción con sus saberes disciplinares, a través de la formación continua (Parra, Ecima, Gómez y Alménarez, 2010).

En este sentido, entre el grupo de entrevistados la experiencia docente varía en un amplio rango: desde 57 años de servicio hasta el más novel, que cuenta con seis años de experiencia; y, aunque todos reconocen la impronta de la formación continua, no se aprecia una coherencia entre lo que piensan y lo que hacen. Pareciera que la responsabilidad viene de los mismos docentes, por un lado, y de la institución, por otro, pues esta no termina de definir cuál es la finalidad de la misma en conjunción con el perfil docente y la cultura institucional. La UNET tampoco define los lineamientos para que los profesores se identifiquen con esa formación: bien sea la oferta de posibilidades de ascenso, una remuneración económica, tener carácter de obligatoriedad para aspirar al cambio de categoría, entre otros. Mientras esto no se determine, el docente seguirá desinteresado, esto aunado a las difíciles condiciones socioeconómicas que imperan actualmente en las universidades y en la sociedad venezolana en general.

En los docentes se detectan carencias epistemológicas y metodológicas acerca de concebir las prácticas de enseñanza bajo un enfoque gramatical o procesual. Esta adhesión a uno u otro enfoque de la escritura pareciera tener una razón sencilla: los docentes enseñan lo que aprendieron. De igual modo, se revela una clara inclinación hacia el área de la didáctica de la lengua que más disfrutaban enseñar y sobre la que más formación han recibido tanto en el nivel de pregrado como en el de posgrado. También está marcada por la influencia que ejercieron en ellos los pares académicos al ingresar a la UNET, particularmente, porque fungieron como tutores académicos. Esto último se nota mayormente en aquellos profesores noveles o que no son propiamente especialistas.

Si bien estos enfoques de la enseñanza de la escritura no pueden considerarse como una camisa de fuerza a la que el docente debe adherirse, hay elementos incongruentes entre el enfoque al que parecieran ceñirse y su percepción sobre la importancia y finalidad de la escritura, así como su consideración de las competencias que, a su juicio, debe desarrollar un estudiante universitario. Esto permite determinar que no todos los informantes poseen una formación epistemológica consolidada sobre la escritura en cuanto a los modelos o enfoques, y aunque expresan seguir uno u otro, ello no es evidente cuando abordan su importancia o finalidad. Es fundamental que se forje un reconocimiento entre estos, a través de planes de formación sobre escritura académica que sean sistematizados, coherentes con las políticas institucionales y, por ende, que es necesaria la adecuación de ambos saberes (gramaticales y procesuales) para la enseñanza de la escritura con fines académicos.

Del mismo modo, es notoria la escasa o incluso nula formación en el área de la escritura como proceso y sobre la alfabetización académica. Son varias las razones: en primer lugar, este es un tema relativamente nuevo en el contexto latinoamericano, que no rebasa los diez años (Carlino, 2013) y, más aún, en nuestro país; además, los p^{re}sum de los currículos universitarios de pregrado relacionados con carreras de formación docente en el área de lengua carecen de esta modalidad epistemológica. Los estudios de posgrado relacionados con el área de lengua no escapan de esta realidad. Por tanto, no puede esperarse que todos los entrevistados, si no han recibido una formación continua al respecto, estén vinculados epistemológicamente con este enfoque relacionado con la enseñanza de la escritura.

Son explícitos los testimonios de los docentes informantes que explican el apoyo que la universidad les brinda en favor de su formación continua a través de la CODE y el Decanato de Posgrado. Resaltan la formación en el área pedagógica y la influencia que esta ha ejercido en el ejercicio de sus prácticas de enseñanza; sin embargo, son poco específicos en la descripción de esos planes de formación y en los aportes que estos les han brindado en sus prácticas; incluso, algunos mencionan la necesidad de cambiar algunos cursos para que su enfoque se dirija hacia las especificidades de cada disciplina. Por tanto, se manifiesta inclinación hacia la formación disciplinar, siempre y cuando atienda sus intereses académicos, y en coherente consonancia con los postulados pedagógicos para tal fin.

Se deja entrever que los informantes son conscientes de que requieren de formación continua en las diversas áreas; no obstante, se perciben preferencias de formación hacia el área investigativa, pese a que la mayoría no están realizando actividades de investigación actualmente. Esto resulta harto interesante, por cuanto se evidencia un interés en forjar competencias investigativas dirigidas hacia lo disciplinar, lo cual pareciera explicar el porqué no realizan investigaciones sobre su área de especialidad.

Aunque reconocen carecer de algunas competencias pedagógicas, no demuestran un interés explícito por formarse en estas, bien sea en la misma universidad o en otras instituciones¹⁷. Esto es preocupante, dado el impacto que esa escasa formación pueda

¹⁷ En el estado Táchira, la ULA (Universidad de Los Andes), la UPEL (Universidad Pedagógica Experimental Libertador) y la UNEFA (Universidad Experimental de las Fuerzas Armadas) ofrecen estudios de posgrado relacionados con temas educativos y pedagógicos.

ejercer en una puesta en escena eficiente de sus prácticas de enseñanza de la escritura, ya que no basta con los saberes intuitivos y experienciales o con haber cursado algunas materias relacionadas con lo pedagógico en pregrado o estudios de posgrado; se requiere de una formación consolidada situada, es decir, en consonancia con las peculiaridades de la educación universitaria, de la cultura institucional y de la propia disciplina.

Por tal razón y, aunado con lo que los docentes expresaron, se requiere la apertura de transformaciones de la asignatura en lo curricular y en lo pedagógico, en las que se consideren postulados de la escritura en las disciplinas, incluso de la alfabetización académica, que contribuyan en la redefinición de la unidad curricular como un saber transversal con presencia importante a lo largo del pregrado. Estos cambios conducirían a la planificación, gestión y desarrollo de programas de formación en estas áreas de la didáctica de la escritura, los cuales estarían dirigidos, principalmente, a los docentes de lengua, con un marcado protagonismo del eje pedagógico como elemento vertebrador de sus prácticas.

Sin embargo, es preciso aclarar que el programa no puede cubrir las demandas de todas las carreras, y por eso se sugiere que el profesor de lengua trabaje con los docentes de las disciplinas en los semestres superiores; incluso, se puede aprovechar la cultura de la tutoría que posee la UNET, como parte de las actividades de docencia no directa, para dedicarla no solo a los estudiantes sino también a tutorar a sus pares de otras disciplinas.

Esto deviene en la necesaria conformación de las características que debieran modelar a un profesor universitario de lengua materna; es decir, los saberes que debiera consolidar para enseñar la escritura: un saber sobre lengua (competencias lingüísticas), saber hacer lengua (producción de géneros vinculados con las disciplinas que atiende), y saber hacer sobre enfoques pedagógicos, así como los elementos que convergen en las prácticas para la enseñanza de la lengua escrita a través del uso de las TIC como recurso que propicie las actividades de escritura.

REFERENCIAS

- Alzate, M., Gómez, M. y Arbeláez, M. (2011). *Enseñar en la universidad. Saberes, prácticas y textualidad*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Astudillo, M. y Rivarosa, A. (2010). Abordar la complejidad de la práctica docente universitaria: un desafío metodológico. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 54/3, 1-11.
- Bigi, E. (2014). *La producción textual escrita de los géneros académicos y profesionales en los estudiantes universitarios del campo de la educación*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad Nacional Experimental de las Fuerzas Armadas (UNEFA), San Cristóbal (Venezuela).
- Bruno, E. y Beke, R. (2004). La escritura: desarrollo de un proceso. En: *Lectura y Vida*, s.p.
- Caldera, R. y Bermúdez, A. (2007). Alfabetización académica: comprensión y producción de textos. En: *Educere*, año 11, n° 37, 247-255.
- Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. En: *Infancia y Aprendizaje*, vol. 49, 3-19.

- Carlino, P. (2002). Ayudar a leer en los primeros años de universidad o de cómo convertir una asignatura en “materia de cabecera”. En: *Educación en Ciencias*, s.p.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. En: *Educere*, año 6, n° 20, 409- 420.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2006). Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo. En: *Signo y Seña*, n° 16, 71-117.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol.18, n°. 57, 355-381.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. En: *Comunicación, Lenguaje y Educación*, vol. 6, 63-80.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Castelló, M., Bañales, G. y Vega, N. (2011). Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas. En: *Pro-posicoes, Campinas*, vol. 22, n° 1, 97-114.
- Cid, A., Pérez, A. y Zabalza, M. (2013). Las prácticas de enseñanza realizadas/observadas de los “mejores profesores” de la Universidad de Vigo. En: *Educación XXI*, vol. 16, n° 2, 265-295.
- Díaz, F. (2008). Aprendizaje universitario y composición escrita: la perspectiva sociocultural y situada. En: Narváez, E. y Cadena, S. (compiladores). *Los desafíos de la lectura y la escritura en la Educación Superior: Caminos posibles*, 331-353.
- Espinoza, N. y Pérez, M. (2003). La formación integral del docente universitario. En: *Fermentun*, año 13, n° 38, 483-506.
- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill.
- Fragoso, V. (2009). *La construcción de la formación docente a partir del discurso de los profesores formadores del Colegio de Ciencias y Humanidades*. Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México.
- García, N. (2011). Cultura académica y prácticas de lectura y escritura, a propósito de la formación universitaria de docentes. En: *Pedagogía y Saberes*, n° 34, 117-139.
- Guerrero, R. (2015). *La colaboración docente formativa y las transformaciones en las concepciones sobre escritura académica de dos docentes universitarios*. Trabajo de grado Maestría en Educación mención Lectura y Escritura de la ULA, Mérida.
- Henao, J. y Toro, L. (2008). Cultura escrita y educación superior: el caso de la Universidad de Antioquía y la Universidad de Medellín. En: Narváez, E. y Cadena, S. (comps.), *Los desafíos de la lectura y la escritura en la Educación Superior: Caminos posibles*, 53-75.
- Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado*. Buenos Aires: Paidós.

- Lugo, B. (2013). La deserción estudiantil: ¿realmente es un problema social? En: *Arjé. Revista de Postgrado FACE-UC*, vol. 17, n° 12, 289-309.
- Marín, M. (2006). Alfabetización académica temprana. En: *Lectura y Vida*, 30-39.
- Mateos, M. y Solé, I. (2009). La lectura de textos académicos en la universidad. En: *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. n° 50, 12-20.
- Mostacero, R. (2014). La escritura en la investigación: un recorrido entre lo epistémico y lo pedagógico. En: Serrano, S. y Mostacero, R. (comps.). *La escritura académica en Venezuela. Investigación, reflexión y propuestas*, 197-237.
- Narváez, E. y Cadena, S. (2009). La enseñanza de la lectura académica: un objeto de formación docente. En: *Lectura y vida*, 56-67.
- Nussbaum, L. (2005). La discusión como género discurso y como instrumento didáctico. En: *Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo, 19-28.
- Olmos, O. (2009). Algunas ideas para la reconceptualización de la pedagogía como fundamento de la formación. En: *Paradigma*, vol. 29, n° 1, 7-29.
- Padilla, J., Vega, P. y Rincón, D. (2014). Teoría fundamentada y sus implicaciones en investigación educativa: el caso de Atlas.ti. En: *Revista de Investigaciones UNAD*, vol. 13, n° 1, 23-39.
- Patton, M. (2002). Dos Décadas de Desarrollos de Investigación Cualitativa: Una perspectiva personal y experiencial. Two Decades of Developments in Qualitative Inquiry A Personal, Experiential Perspective. En: *Qualitative Social Work (QSW)*, Vol. 1(3), 261-283, Sage Publications, London, Thousand Oaks, CA y Nueva Delhi. Traducción: Erwin Pablo Luchtenberg.
- Peña, J. (2014). Una aproximación pedagógica a la escritura académica. En: Serrano, S. y Mostacero, R. (comps.), *La escritura académica en Venezuela. Investigación, reflexión y propuestas*, 237-259.
- Requena, A., Carrero, B. y Soriano, R. (2006). *Teoría fundamentada. La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Madrid: Aljibe.
- Serrano, S. y Mostacero, R. (2014). La escritura académica en Venezuela. Investigación, reflexión y propuestas. Mérida (Venezuela): Universidad de Los Andes.
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de investigación cualitativa*. La Plata: Universidad de La Plata.
- Solé, I. y Castelló, M. (2004). Aprender mediante la lectura y la escritura: ¿Existen diferencias en función del dominio disciplinar? En: *Lectura y Vida*, s.p.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Editorial Paidós.

- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Vigotsky, L. (1985). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Villalobos, J. (2014). La lectura y la escritura académicas: retos presentes y futuros en el ámbito universitario. En: Serrano, S. y Mostacero, R. (comps.), *La escritura académica en Venezuela. Investigación, reflexión y propuestas*, 259-283.
- Villarroel, C. (1995). La enseñanza universitaria: de la transmisión del saber a la construcción del conocimiento. En: *Educación superior y sociedad*, vol. 6, 103-122.
- Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea S.A.
- Zabalza, M. (2012). El estudio de las “buenas prácticas docentes” en la enseñanza. En: *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, vol. 10, n° 1, 17-42.

Melissa Manrique. Licenciada en Educación Mención Castellano y Literatura (2002), Magíster en Literatura Latinoamericana y del Caribe (2009), Doctora en Pedagogía de la Universidad de Los Andes-Táchira (2018). Trabajó como docente contratada adscrita al Departamento de Español y Literatura (2005-2012) en la Universidad de Los Andes-Táchira. Actualmente es docente a Dedicación Exclusiva con categoría Asociada adscrita al Departamento de Ciencias Sociales en la UNET (2012 -). Asignatura impartida: Lenguaje y Comunicación. Docente de la Maestría de Literatura y del Caribe de la ULA-Táchira. Premio del Programa de Estímulo al Investigador ULA (2011). Perteneciente al Programa de Estímulo al investigador ONCTI (2013, 2015). Miembro del Comité Editorial de la Revista Scitus de la UNET (2018 -). Investigadora en formación docente; lectura y escritura académica; crítica literaria. Publicaciones más recientes: Manrique, M. y García, M. (2019). Producción de textos académicos en las prácticas de enseñanza de los docentes de lengua en la Universidad Nacional Experimental del Táchira, en *Lengua y Habla*. Volumen: 23, p.p. 557-568. Manrique, M. y García, M. (2020). Las TIC en las prácticas de enseñanza de la escritura en la Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET), en *Acción Pedagógica*. Disponible en: (proceso de montaje), Volumen: nro. 28

Marisol García Romero. Profesora Titular e investigadora de la Universidad de Los Andes. Doctora en Filología Española (UAB) e investigadora acreditada en el Nivel B por el Programa de Estímulo a la Investigación (PEI - 2015) del Ministerio del Poder Popular para la Ciencia y la Tecnología. Investigadora en didáctica de la escritura académica; análisis del discurso y formación docente. Miembro de la Cátedra UNESCO-Venezuela, subsede ULA. *Publicaciones más recientes:* Andrade, E. y García, M. (2019). Propuesta para evaluar trabajos especiales de grado en educación, en *Educare*. Volumen: 23, nro. 2, p.p. 122-145. Bigi, E., García, M. y Chacón, E. (2019). ¿Qué textos académicos escriben los estudiantes universitarios de Educación? en *Zona Próxima*. Volumen: 31, p.p. 25-55.