

8

Prácticas de Escritura Innovadoras: Lo que los Docentes Hacen Sin Decir

Olga López Pérez y Joanna Koral Chávez López
UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE
HIDALGO, MEXICO

Resumen / Abstract / Resumo

Hacerse cargo de la escritura de los estudiantes de educación superior requiere cambios institucionales que alienten su enculturación a la disciplina y sus formas específicas de escribir. Este trabajo presenta dos tipos de prácticas innovadoras de enseñanza que los docentes desarrollan para incorporar la escritura al currículum, y que emergen como estrategia para enfrentar diversas dificultades y desencuentros entre las expectativas de la institución, el docente y el estudiante. Los resultados introducen los conceptos de Prácticas Innovadoras Institucionales (PII) y las Autogestionadas (PIA) que emergen como hallazgos de un estudio cualitativo más amplio, basado en un diseño interpretativo sobre prácticas docentes y documentos institucionales, que contó con la participación de 115 profesores de Licenciatura en Psicología de una universidad pública mexicana. Las Prácticas de Escritura Innovadoras permiten explorar marcos teóricos sobre la conceptualización de la escritura de los docentes disciplinares y guiar la práctica de su enseñanza en aula.

Taking responsibility for students' writing in higher education requires institutional changes that encourage their enculturation into disciplines and their specific ways of writing. This work presents two types of innovative teaching practices that instructors develop to incorporate writing in their curriculum, which emerge as a strategy to face the different difficulties and conflicts between the institution's expectations, the teacher and the student. The results introduce the concepts of Innovative Institutional Practices (IIP) and the Self-Managed (SIP) that emerge as findings from a broader qualitative study, based on the interpretative design of teaching practices and institutional documents, that engaged the participation of 115 teachers from

the psychology major of a public Mexican university. Innovative Writing Practices allow for the exploration of theoretical frameworks on disciplinary instructors' conceptualization of writing and the guidance of practices of their teaching in the classroom.

Assumir a responsabilidade pela escrita dos estudantes de ensino superior requer mudanças institucionais a fim de encorajá-los na enculturação à disciplina e suas formas específicas de escrever. Este trabalho apresenta dois tipos de práticas inovadoras de ensino que os docentes desenvolvem para incorporar a escrita ao currículo, e que emergem como estratégia para enfrentar diversas dificuldades e desencontros entre as expectativas da instituição, o docente e o estudante. Os resultados introduzem os conceitos de Práticas Inovadoras Institucionais (PII) e as Autogestionadas (PIA) que surgem como resultados de um estudo qualitativo mais amplo, baseado em um desenho interpretativo sobre práticas docentes e documentos institucionais, que contou com a participação de 115 professores de licenciatura em psicologia de uma universidade pública mexicana. As Práticas de Escrita Inovadoras permitem explorar quadros teóricos sobre a conceptualização da escrita dos docentes disciplinares e guiar a prática de seu ensino na sala de aula.

La universidad es un escenario de enseñanza y aprendizaje en el que la escritura y la lectura se vinculan a la comunicación y producción del conocimiento, posicionándose como “centro de investigación y enseñanza, una oportunidad formativa, una comunidad que permite comenzar el aprendizaje de una profesión” (Ruiz-Corbella & López-Gómez, 2019, p. 2). No obstante, los estudiantes presentan diversas dificultades para escribir y aprender al enfrentarse con formas específicas de la disciplina (Carlino, 2004; Carrasco & González, 2011). Así, reconocer las dificultades permite comprender que los textos y las actividades a las que se enfrenta el estudiante universitario integran un discurso especializado situado en una disciplina, que difiere de los modos de razonamiento y formas de participación de los niveles educativos previos (Carlino, 2013; Carrasco & González, 2011; Cassany & Morales, 2008; López-Bonilla & Pérez-Fragoso, 2013; Navarro, 2019; Rojas, 2016).

En América Latina, durante estas primeras décadas del siglo XXI, las instituciones de educación superior han emprendido acciones para incorporar la enseñanza de la escritura de forma explícita, acciones como cursos de formación integrados al plan de estudio y ubicados en los primeros años, actividades complementarias, programas de tutoría, e incluso mediante la designación de espacios específicos denominados centros de escritura (Molina-Natera, 2016).

No obstante, cada acción desarrollada responde a diferentes conceptualizaciones teóricas que orientan el objetivo, contenido y las formas de enseñanza y aprendizaje de las prácticas de escritura en la universidad, para lo cual resulta pertinente recuperar lo que Liesa, Castelló y Becerril (2018) afirman al identificar que uno de los retos de los centros educativos implica compartir significados sobre el aprendizaje y la evaluación, actividades donde la escritura se coloca como medio y fin para la enseñanza.

Entonces, hacerse cargo de la escritura de los estudiantes no es cuestión de concepciones ni de voluntades únicamente; requiere cambios institucionales que alienten la integración de la enseñanza de la escritura en el dictado de cada una de las materias (Carlino, 2005). No obstante, también es cierto que los cambios institucionales por sí mismos no garantizan que los docentes cuenten con conocimientos necesarios para hacerse cargo de integrar la escritura en el aula. Tampoco garantiza que exista acuerdo y comprensión sobre las razones para enseñar a escribir en la universidad, ni comprensión del alcance de la escritura para enseñar, comprender y producir los géneros propios de la cultura disciplinar, ni en su función epistémica como herramienta para acceder al conocimiento, al mismo tiempo de apropiarse de los conceptos específicos de la disciplina. Sin embargo, coincidimos con Rojas (2016) en que existen esfuerzos docentes que integran el aprendizaje de la escritura en cada materia curricular, esfuerzos que “aparecen como estrategias regularmente aisladas de docentes interesados en el tema, pero no parecen enmarcarse en procesos de investigación amplios y sistemáticos” (p. 30).

A partir de lo anterior, nos resulta pertinente reconocer la propuesta de Carlino (2013) sobre la alfabetización académica y la de Navarro (2019) sobre la didáctica de los géneros discursivos, las que, a pesar de ser diferentes, presentan formas de enseñanza de la escritura dirigidas a la enculturación del estudiante a la disciplina, es decir, marcos teóricos que permiten analizar y comprender las prácticas de enseñanza. Asimismo, brindan elementos teóricos para configurar prácticas de enseñanza que integren la escritura en las aulas mediante la comprensión de formas de participación en la cultura escrita de las disciplinas (Carlino, 2013) y la función de los géneros discursivos (Navarro, 2019). Así, este trabajo se desarrolla con el interés de mostrar prácticas de enseñanza que los docentes hacen y que no dicen, docentes que no participan en investigación y cuyas instituciones no integran, en los cambios institucionales, acciones para acompañarlos y orientarlos sobre los alcances y aportes que se tienen desde la investigación sobre la literacidad y la alfabetización académica.

De esta manera, para comprender y describir las formas en que las instituciones educativas universitarias y los docentes integran la escritura al currícu-

lo escolar y disciplinar, retomamos el concepto de alfabetización académica, entendida como los procesos pedagógicos que buscan propiciar el acceso de los estudiantes universitarios a las prácticas letradas del campo disciplinar (Carlino, 2005, 2013). Además, para comprender lo que los docentes hacen sin decir, refiriéndonos a las prácticas de enseñanza en el contexto de un campo disciplinar específico, se retoma la perspectiva de Gee (2014) sobre los discursos y la de Barton y Hamilton (2004) sobre las prácticas. Así, se comprende la literacidad como el conjunto de prácticas de escritura, que se desarrollan en un contexto social y se orientan por creencias, es decir, no se limita a considerar la escritura como una habilidad cognitiva transferible a diferentes situaciones y contextos, sino como una práctica social e ideológica (Carlino, 2013; López-Bonilla, 2018; Montes & López-Bonilla, 2017; Navarro, 2018).

En este trabajo se presentan tres prácticas de enseñanza que incluyen la escritura y que se reconocen como hallazgos derivados de un estudio realizado mediante el análisis de entrevistas y observaciones de clase a docentes, así como la revisión de documentos institucionales. Cabe mencionar que se reconocen como hallazgo porque son prácticas pedagógicas que no se incluyen en documentos institucionales, ni son resultado de la participación en cursos de actualización docente o procesos de investigación, sino que los docentes las incorporan por iniciativa propia. Así, estas prácticas reflejan una concepción de la escritura como herramienta de aprendizaje; en otras palabras, se incorporan con el objetivo de lograr, en el estudiante, el aprendizaje de la disciplina, posicionando la escritura como medio para pensar y comunicar lo aprendido, y como proceso que se caracteriza por la recursividad (Castelló, 2007).

Metodología

Objetivo General y Pregunta de Investigación

El objetivo de este trabajo corresponde a comprender y describir prácticas de enseñanza que desarrollan los docentes al incorporar la escritura en los cursos curriculares. Para cumplir con este propósito, se busca responder la pregunta de investigación: ¿Cómo el docente de cursos curriculares incorpora la escritura a sus prácticas de enseñanza?

Diseño

Esta investigación se llevó a cabo como un estudio cualitativo basado en un diseño interpretativo (Bogdan & Biklen, 2003), con la finalidad de reconocer y analizar prácticas de enseñanza que integran la escritura en educación superior, por lo que se plantea como una investigación didáctico-educativa.

Muestra

El estudio se realizó en una universidad pública de la zona centro-occidente de México, específicamente en el programa de estudio de la Licenciatura en Psicología en el que laboran profesores de tiempo completo, quienes realizan actividades de docencia e investigación y asignatura, quienes específicamente se dedican a la docencia. Este trabajo se llevó a cabo con la participación de 5 profesores de asignatura con formación en psicología, quienes han participado por siete años consecutivos impartiendo el mismo curso curricular. Este se dicta en el último año del plan de estudio y refiere a contenidos conceptuales y metodológicos específicos de la disciplina. También, dichos profesores han participado en una única ocasión impartiendo el curso de redacción de textos en psicología, curso de tipo optativo, no obligatorio y ubicado en el segundo año del plan de estudios. Una vez constituida la muestra, se analizaron documentos como el plan de estudios a nivel curricular, los programas de los cursos curriculares obligatorios y optativos, y la transcripción de entrevistas semiestructuradas.

Procedimiento

Los primeros datos fueron recolectados de documentos institucionales como el plan de estudios y los programas de enseñanza y contenidos de los 67 cursos curriculares de tipo obligatorio y se integró el del curso optativo de redacción de textos en psicología. Especialmente, el análisis del plan de estudio permite reconocer la expectativa institucional sobre la cual se incorpora la escritura en el currículo; en otras palabras, permite identificar las acciones institucionales y la perspectiva que orienta la enseñanza de la escritura en la universidad.

Enseguida, se elaboró un guion de entrevista semiestructurado para invitar al docente a reflexionar sobre las expectativas institucionales de las acciones de enseñanza de la escritura y sobre su uso en los cursos curriculares. Así, a través de la entrevista buscamos reconstruir teorías subjetivas (Scheele & Groeben, 1988), por lo cual se procedió a explorar las prácticas de enseñanza de los docentes con base en las actividades de escritura que integran los programas de los cursos curriculares. Después, se procedió a propiciar la reflexión sobre cuatro ejes principales de la entrevista: el primero corresponde a por qué y para qué enseñar a escribir o escribir en la universidad; el segundo, sobre cómo y cuándo enseñar a escribir o utilizar la escritura en la universidad; el tercero se enfoca a la relación entre el curso optativo de redacción de textos en psicología con los cursos obligatorios, y el cuarto, sobre la relación entre las diferentes actividades de escritura que se integran a lo largo de la formación en los programas de cursos curriculares.

Resultados y Discusión

Una de las formas en la que las universidades en México han dado respuesta a hacerse cargo de enseñar a escribir en la universidad es mediante la implementación de cursos de escritura dentro del plan de estudio, lo cual coincide con una característica del contexto de investigación. Así, se identifica un curso de escritura situado en el segundo año de formación. Este curso se diferencia de los obligatorios porque sus contenidos corresponden a saberes relacionados a competencias básicas de todo profesionista. El análisis del programa de este curso optativo y de los cursos obligatorios muestra una perspectiva institucional de la escritura como habilidad adquirida de valor instrumental y no específica de la disciplina (Bazerman, 2014a).

Los resultados de las entrevistas y de las observaciones de clase están organizados a través de la descripción y el análisis de tres prácticas de enseñanza mediante las cuales los docentes integran la escritura en sus cursos curriculares, especialmente para plantear situaciones en las que acompañan al estudiante en la construcción de conocimiento sobre la disciplina y la escritura académica. Así, a partir de los datos recolectados en conjunto con la teoría, se identifican prácticas innovadoras de enseñanza que definimos como actividades de escritura que los docentes integran de forma intencional en cursos curriculares, priorizando su función epistémica, brindando tiempos de escribir para aprender, incorporándola a la enseñanza de la disciplina y presentando la escritura desde su forma y contenido como aspectos indisociables. A su vez, estas prácticas innovadoras las dividimos en institucionales y autogestionadas, y se definen en la tabla 8.1. Como es posible apreciar, en ambos tipos de prácticas innovadoras los docentes cumplen con la expectativa institucional de enseñar la escritura en las disciplinas; no obstante, las conceptualizaciones detrás de estas actividades difieren en cada caso.

Tabla 8.1. Definición Operacional de las Prácticas Innovadoras

Categoría	Definición
Práctica Innovadora Institucional (PII)	Actividad que realiza el docente al integrar cambios en la función y uso de la escritura en el aula, pero se define como institucional porque se basa solo en recursos y formas reconocidas en documentos institucionales. El docente reorganiza las actividades de escritura que se integran en el plan de estudios y los diferentes programas de cursos disciplinares.
Práctica Innovadora Autogestionada (PIA)	Actividad que realiza el docente al integrar cambios en la función y uso de la escritura en el aula, pero se define como autogestionada porque diseña estrategias de enseñanza que no son reconocidas por la institución. El docente diseña actividades en donde integra la escritura como práctica situada en la disciplina y con potencial epistémico.

De la Dificultad y el Desencuentro a la Práctica Innovadora

Cuando los estudiantes no cubren la expectativa institucional y pedagógica sobre las tareas escritas, se generan dificultades y desencuentros que el docente enfrenta cambiando las tareas escritas solicitadas y la forma de incorporar la escritura al aula durante el tiempo de clase. El trabajo de Liesa, Castelló y Becerril (2018) establece caminos posibles hacia una institución educativa nueva, especialmente caracterizada por cambios hacia contextos auténticos de aprendizaje y donde se reconoce la posibilidad de que los cambios sean sinónimo de innovación, sobre todo al originarse como necesarios y a favor del aprendizaje; asimismo, consideran que pueden reflejar el desarrollo de competencias para transitar de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento. De la misma forma, Navarro (2018) caracteriza la escritura como compleja ante la diversidad de prácticas letradas que se han generado en la sociedad de la información, la comunicación y el conocimiento. Así, enfatiza la necesidad de formar escritores avanzados mediante una enseñanza de competencias situadas, significativas y transferibles a contextos nuevos y flexibles.

En este trabajo proponemos comprender la práctica innovadora como una actividad de enseñanza que refiere a la transformación de las prácticas de escritura que los docentes utilizan y que, inicialmente, se caracteriza por emerger como forma de enfrentar diversas dificultades y desencuentros entre las expectativas de la institución, el docente y el estudiante. Uno de los principales desencuentros emerge sobre qué es escribir bien o correctamente, y qué cualidades conforman una buena escritura. De esta forma, el análisis del desencuentro percibido por los docentes se posiciona como situación que propicia en ellos el cambio de las prácticas pedagógicas letradas incorporadas a nivel institucional porque reconocen la necesidad de plantear nuevas formas dirigidas a que los estudiantes mejoren su escritura o que aprendan prácticas letradas disciplinares. La relevancia que reconocemos en esta innovación es que “en cualquier disciplina hay una permanente tensión entre renovación y preservación, pero es esa tensión la que promueve el desarrollo del conocimiento” (Tolchinsky, 2013, p. 20).

De acuerdo a lo anterior, la práctica innovadora emerge en el momento en que los docentes transforman su forma de enseñanza, especialmente repensando las condiciones pedagógicas bajo las cuales solicitan escribir a los estudiantes, buscando que, al escribir, reflexionen sobre el contenido del texto a elaborar y las necesidades retóricas, potencializándose la función epistémica de la escritura. Entonces, se asume que tanto estudiantes como docentes se enfrentan a dificultades pedagógicas al utilizar la escritura en

el salón de clase y, a su vez, enfrentan desencuentros sobre qué es escribir bien o correctamente, y qué cualidades conforman una buena escritura. Esto coincide con las experiencias que permitieron configurar la presente propuesta de prácticas innovadoras, donde las dificultades no se atribuyen a deficiencias o carencias en los universitarios ni en el sistema educativo. Por el contrario, las dificultades se relacionan con las convencionalidades de la escritura en la profesión y la formación académica universitaria (Carlino 2003).

Respecto a las dificultades, para Carlino (2003), la primera se centra en escribir sin tomar en cuenta al destinatario del texto; la segunda refiere al no uso del potencial epistémico al escribir; la tercera está enfocada a la revisión como actividad para identificar y corregir errores gramaticales u ortográficos; finalmente, la cuarta dificultad se sitúa en postergar el momento de escribir que limita la recursividad para repensar lo escrito. Los resultados muestran que los docentes de cursos disciplinares que transforman su práctica de enseñanza tradicional a una práctica de enseñanza innovadora son quienes incorporan la escritura para hacer frente a las dificultades y desencuentros, ya que estar ante un grupo en un curso disciplinar implica no estar dedicado a la enseñanza de la escritura; no obstante, incluyen tiempo dentro y fuera del aula, para acompañar al estudiante a escribir. En la figura 8.1 se muestran, de forma resumida, los objetivos que guían a los docentes a transitar de la práctica tradicional a la práctica innovadora, integrando la escritura al curso curricular (suplir, acceder, comunicar, construir, participar) y su relación con el aprendizaje de la disciplina.

Los cambios en el uso de la escritura como herramienta de enseñanza y aprendizaje solo se localizaron en la labor pedagógica que realizan los docentes en los cursos disciplinares, es decir, se adhiere como aspecto significativo porque los docentes asumen el desencuentro como posibilidad de cambio, en cómo y cuándo incorporan la escritura, no solo como medio de evaluación y al final del curso. Sin embargo, aunque los docentes coinciden en dónde (curso disciplinar) y cuándo (durante el desarrollo del curso) usar la escritura, se identificaron diferencias entre el tipo de práctica docente, las cuales se agruparon en dos tipos de prácticas innovadoras: por un lado, las institucionales y, por otro, las autogestionadas. Ambas se caracterizan por ser diferentes en tres aspectos: 1. cómo los docentes perciben la escritura; 2. la confianza de los docentes relacionada a conocimientos pedagógicos y de escritura; y, finalmente, 3. la retroalimentación, es decir, la función de la revisión sobre el texto como producto y su elaboración.

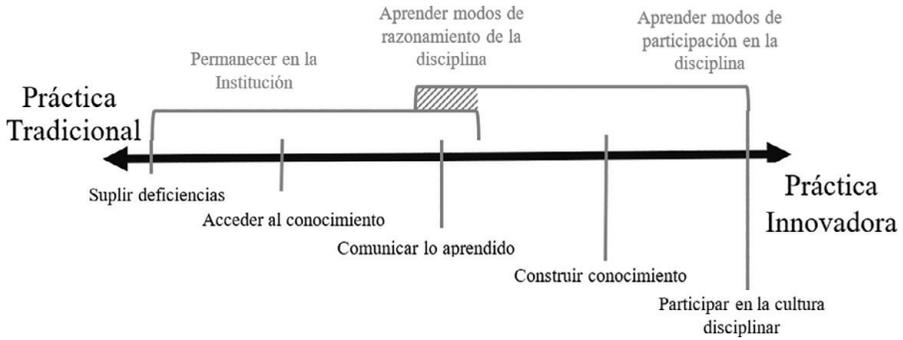


Figura 8.1. Objetivos para enseñar a escribir y escribir para aprender en cursos curriculares

Práctica Innovadora Institucional (PII)

La escritura es parte de las actividades que se incorporan en los diferentes momentos del sistema educativo; de hecho, transita de ser un objeto de enseñanza a ser una herramienta para la enseñanza y el aprendizaje. Específicamente sobre la educación superior, Tolchinsky (2013) brinda razones para escribir y publicar en todo contexto académico, enfatizando la función epistémica y pedagógica de la escritura, reafirmando la importancia de la comprensión del conocimiento más allá de la reproducción solicitada, esperada y valorada en la evaluación. Asimismo, Mortimore (1997) plantea que la percepción, la forma de pensar la escritura, se relaciona con la actitud, como forma de intervenir en la enseñanza a partir de la experiencia personal, la cual determina qué es escribir y cuáles son sus características y su momento de uso en la educación escolarizada.

Así, se propone como “práctica innovadora institucional” la actividad que realiza el docente al integrar cambios en la función y uso de la escritura en el aula, pero se define como institucional porque dichos cambios se basan solo en recursos y formas reconocidas en documentos institucionales; es decir, la transformación la realiza reorganizando las actividades de escritura que se proyectan en el plan de estudios y los diferentes programas de cursos disciplinares. Entonces, los docentes, enseguida de identificar la dificultad como desencuentro, buscan incorporar la escritura al aula, no solo como prescribe el programa del curso que se encuentran desarrollando, sino consultando lo que se plantea en otros, utilizando prácticas diversas; pero que se localizan dentro de lo propuesto en el currículo.

P2: Quité las fichas de lectura que se pedía en el programa y anexé reportes de lecturas que se pide en otras. . . , pero ellos llevan una tutoría previa a la entrega del trabajo, por lo tanto, me doy cuenta qué están elaborando.¹

Esto coincide con lo expuesto por Street y Stang (2008), quienes encuentran que los docentes reconocen la relevancia de incorporar la escritura en la universidad, pero al mismo tiempo reconocen que se limitan a las formas y medios que marca la institución porque incorporar prácticas ajenas al currículo requiere la autoconfianza que genera la experiencia de formación profesional y el participar como autor de textos escritos de la disciplina.

Concepto, Percepción de la Escritura

En la PII el docente enseña a escribir, pero no utiliza la escritura como herramienta de aprendizaje. Enseñar a escribir tiene el objetivo de lograr las expectativas institucionales a través de que el estudiante conozca las características consideradas indispensables, centradas en el texto para acreditar el aprendizaje, por lo que se enseñan las formas de participación y discursos esperados por la institución y ajenos a la disciplina, lo que López-Bonilla (2017) denomina literacidad escolar. Así, los docentes realizan cambios para evitar la reprobación, dejando de lado el potencial epistémico, y se enfocan a la enseñanza y evaluación de aspectos ortográficos y gramaticales; el interés principal está en el texto, no en el contenido, ni en la escritura como medio para la construcción del conocimiento de la disciplina.

P2: Quité las fichas y anexé reportes de lectura. . . pero ellos llevan una tutoría previa a la entrega del trabajo, por lo tanto, me doy cuenta que lo están elaborando. . . **lo trabajo como tutoría porque radica en identificar los problemas de los estudiantes para que precisamente no reprobem.** (Destacados propios).

Pr: Dificultades de ortografía, incluso dificultades para realizar copia o la grafía es muy mala, como mis trabajos son a mano, eso es lo principal y al final la redacción del texto y les doy tutoría o les pido que soliciten un tutor y vayan. (Destacados propios).

Es así como el docente de la PII espera que los estudiantes aprendan a

1 En adelante, en los diversos extractos de los testimonios de los participantes se indica el número de participante (P) y se transcribe con destacado nuestro.

escribir a partir de incorporar la escritura como contenido anexo e independiente a enseñarse durante el curso disciplinar, dedicando tiempo de enseñanza a la dimensión normativa de la escritura, incluso la gramática, y los aspectos discursivos y semánticos, priorizando lo considerado como dificultades detectadas y el conocimiento propio de las formas de escribir en la disciplina. Así, en la PII el docente se hace cargo de enseñar la escritura, pero teniendo como guía la meta institucional, la cual responde a lo que Navarro (2018) plantea como función habilitante de la escritura, exponiendo que:

se requiere que los profesores y las instituciones fomenten contratos pedagógicos más explícitos e inclusivos, por ejemplo, mediante rúbricas o pautas de cotejo, en donde quede claro qué se evalúa y se brinden instrucciones, retroalimentación y oportunidades de revisión de lo evaluado. (p. 36)

De acuerdo con lo anterior, los docentes que desarrollan PII plantean el contrato pedagógico de forma explícita, enfatizando los aspectos de la expectativa institucional, introduciendo actividades y materiales de apoyo, pero solo a partir de soportes que brinda la institución como indicadores y cualidades del texto a ser evaluados.

Pr: Dentro de las clases no. . . porque me enfoco a desarrollar sólo el programa de la universidad. . . pero dentro de un programa de tutoría sí porque ahí es donde se ven temas de redacción como citación, ortografía, que les falta mucho, escritura de ensayos, referencias, pero dentro de clases no.

Trayectoria de Formación Docente y Disciplinar

La experiencia de participar en diferentes prácticas letradas profesionales y académicas es identificada como un aspecto al que recurren los docentes utilizándola como elemento motivador y guía sobre la forma de incorporar cambios en el aula. En otras palabras, las experiencias de la trayectoria académica y profesional determinan el sistema de creencias que alienta y orienta, en los docentes, el por qué y cómo usar la escritura en su práctica pedagógica (Bifuh-Ambe, 2013; Street & Stang, 2008). En la PII el docente busca, en documentos institucionales, actividades y géneros conocidos por él para argumentar y diseñar cómo hacerse cargo de enseñar a escribir, asumiéndolo como responsabilidad de su quehacer docente.

P4: al inicio les pedía solo reportes de lectura porque no conocía otros programas, solo el de mi materia, luego vi otros y

ahora les pido cuadros sinópticos, mapas conceptuales, hasta reflexiones, depende qué se ocupa, si deben aprender un concepto pues uso una, pero si es construir una definición propia o relacionar pues se ocupa otras.

P3: me di cuenta que seguía el programa, pero vi que otros programas tenían otras cosas y que yo las hice cuando estudiaba, entonces pues ahora meto varias tareas diferentes.

Es así que los docentes utilizan las experiencias de su trayectoria para buscar y seleccionar documentos institucionales, actividades y géneros conocidos, para incorporarlos a su quehacer docente.

Retroalimentación

La percepción docente sobre escribir en la universidad, en conjunto con la relación de sus experiencias previas como escritores se relaciona con las formas de retroalimentar que emprende. Así, la diferencia entre retroalimentar el texto como producto concluido y retroalimentar el proceso de producción del texto proviene tanto de la percepción de la escritura, como de la experiencia del docente como escritor. Otra diferencia reconocida está sobre qué y cómo retroalimenta, lo cual también se sostiene sobre el mismo origen de las razones que le llevan a decidir retroalimentar el texto o el proceso.

De tal manera, la retroalimentación es parte de la PII y se presenta en correlación con la enseñanza intencionada de la escritura. En este caso, los docentes integran la enseñanza explícita de las expectativas hacia el escritor y el texto, en conjunto con lo que Navarro (2018) denomina como monitorear y brindar oportunidades de revisión, lo que incluye las diferentes dimensiones de la escritura y las funciones de la escritura académica en la formación. Entonces, el docente monitorea durante el curso para identificar si se está trabajando sobre las expectativas y las cualidades esperadas en un texto (función habilitante), al tiempo que revisa y retroalimenta la forma de la escritura y la estructura del texto (dimensión normativa):

P2: Reviso y siempre les retroalimento, a veces no a todos, pero elijo algunos y los reviso con todos y pues obvio también pongo atención a la ortografía, porque tienen muy mala.

De acuerdo a Mortimore (1997), es necesario que los estudiantes aprendan que escribir es reescribir. Reescribir a partir de la retroalimentación de pares o del docente implica aprender a escribir, sobre todo si se realiza como una

actividad constante durante el curso disciplinar y no solo al final. En otras palabras, la retroalimentación durante el proceso de escritura implica que no se reduzca a una actividad de evaluación final que determina si se ha logrado la función habilitante, sino que se amplía a ser una herramienta que orienta el aprendizaje del estudiante.

En el caso de la PII se propone integrar la actividad de retroalimentación enfatizando las cualidades esperadas en la tarea escrita, ya que, precisamente, se muestra al estudiante lo que se espera en cuanto al texto y se acompaña el proceso, atendiendo a retroalimentar los aspectos reconocidos en la función habilitante de la escritura que integra la institución y el docente. Entonces, la retroalimentación se realiza durante diferentes momentos del curso, no solo al final, por lo que se relaciona a comprender que producir un texto escrito es una práctica que conlleva un proceso.

P3: ya se los pido, el último, ya digamos como ensayo final se los pido en computadora pero **ya han pasado todo el semestre escribiendo a mano y les reviso todo.**

P1: pero ellos llevan una tutoría previa a la entrega del trabajo, por lo tanto, me doy cuenta que lo están elaborando.

A partir de lo anterior, el docente que desarrolla una PII busca retroalimentar como forma de enseñarle al estudiante lo que no hace o hace mal sobre el texto, explicitando los elementos que se esperan en cuanto forma y no contenido. En este sentido, se integra el hecho de que se enseña a escribir de forma independiente al curso disciplinar y al margen de los contenidos, al tiempo que se retroalimenta la forma del texto durante su elaboración, no el contenido y las formas de comunicar el conocimiento.

Entonces, se plantea que en la PII el docente se enfoca a retroalimentar y revisar las formas correctas de estructurar el texto, es decir, enseña a escribir, no a escribir para aprender la disciplina. Así, su enseñanza incluye la escritura, pero no como herramienta de enseñanza aprendizaje.

Práctica Innovadora Autogestionada (PIA)

Aprender a escribir a lo largo de la vida es una actividad que se reconoce necesaria para propiciar el crecimiento del ser humano, especialmente sobre su participación en situaciones sociales y culturales. Cada contexto y situación social incluye prácticas de escritura de las que la educación debería brindar conocimientos, esto es posible a través de establecer en la enseñanza lo que Bazerman (2014b) denomina “metas desafiantes pero realistas y alcanzables

para el nivel siguiente” (p. 432). Para la educación superior cabría agregar: alcanzable para cada situación social y profesional. Así, plantear metas y currículos evolutivos pero articulados requiere comprender la escritura como herramienta educativa y social que, en la educación superior, conlleva a una enseñanza que brinde al estudiante experiencias de aprendizaje para escribir y fortalezca su seguridad personal como escritor.

A partir de lo anterior se plantea como “práctica innovadora autogestionada” la actividad que realiza el docente al integrar la enseñanza de la escritura durante el curso disciplinar obligatorio; pero que no se localiza en documentos institucionales, sino que las diseña por sí mismo, teniendo en cuenta las posibilidades y necesidades del estudiante, las expectativas institucionales y su experiencia, tanto personal como profesional.

P1: Les di una bitácora que le llamo diario de asignatura donde les pido que me anoten lo que les queda claro de la sesión, además que **me platiquen todo el proceso** que hicieron. . .

P3: Ahora lo que estoy haciendo es un fichero grupal que estoy experimentando, cada clase un estudiante hace una ficha, esa ficha la puede usar para su reporte, entonces hago productos de sesión y productos de casa. . .

Asimismo, el docente incorpora la escritura como herramienta pedagógica para aprender la disciplina, atendiendo a enseñar de forma explícita la función de la escritura, las formas de comunicar el conocimiento, así como las normas bajo las cuales se organiza. Es entonces que la alfabetización académica toma lugar en el aula como respuesta al desencuentro entre expectativas sobre las exigencias de las características de los textos escritos.

P1: Siempre hay un momento en mis materias que lo dedico a enseñar cómo leer un texto, porque leo con ellos y **juntos hacemos una ficha**.

Concepto, Percepción de la Escritura

La PIA se categoriza como innovadora y autogestionada debido a que visualiza incorporar la escritura desde su función epistémica como herramienta de aprendizaje. Se busca enseñar a escribir como meta orientada a lo institucional, social y profesional, por lo que se incorpora la escritura desde diferentes tareas y momentos, contextos y propósitos de comunicación:

P2: Para mí **deben de escribir en diferentes momentos**, a veces durante las clases y otras al final, diferentes actividades, creo

que **me voy de menor a mayor complejidad**. . . y así **evalúo integrando todo** lo que escriben

Como se aprecia la escritura no se limita a ser contenido a enseñar por el docente (tal es el caso de la PII), sino se coloca como actividad que fortalece el proceso de enseñanza y aprendizaje, como herramienta que fortalece el pensamiento, que genera aprendizaje, aspectos que el docente asume como necesarios y posibles de lograr en la enseñanza de cursos disciplinares.

Bajo el mismo orden de ideas, mediante el movimiento WAC se han documentado trabajos como el de Walvoord y Parkinson (2008), quienes trabajaron con profesores interesados en que sus estudiantes aprendieran a escribir y escribieran para aprender, abiertos a nuevas ideas y con autoconfianza suficiente para permitir ser observados durante sus clases. Así, en la PIA se identifica cómo influye en el éxito del estudiante el significado y la valoración que cada profesor asigna al texto y las expectativas sobre su contenido y estructura.

P5: El alumno **poco a poco ha logrado tener claro qué debe escribir y cómo estructurar**, pero es que ahora que lo pienso hasta yo cambie porque antes pensaba que hasta escribían así porque están de malas o algo así, pero pues ahora veo que **yo aprendí también cómo estructurar las tareas y poder decirles qué estructura espero**, quizás aprendí a tener una estructura propia porque nadie me enseñó.

Las actividades de escritura que el docente incorpora son propuestas como autogestionadas porque se localizan al inicio, durante y al final del curso, lo cual coincide con lo que Carlino, Iglesias y Laxalt (2013) organizan y caracterizan con dos formas en las que los docentes se hacen cargo de enseñar a escribir y leer. Una corresponde a incluir la escritura para escribir sobre los contenidos de la disciplina, donde el docente interactúa y guía al estudiante durante el curso (trabajo durante); y la otra corresponde a cómo el docente incluye tiempos en donde adhiere la escritura como actividad o contenido a enseñar, solicitar o evaluar (trabajo en los extremos).

Trayectoria de Formación Docente y Disciplinar

Esta práctica de enseñanza autogestionada emerge de la transformación que han hecho los docentes sobre la representación de la escritura y la forma de usarse en la enseñanza y el aprendizaje en la universidad. De manera que resulta ser innovadora y autogestionada porque se recuperan experiencias pasadas con resultados favorables, personales y profesionales, pero son utilizadas siendo repensadas a partir del contexto vigente; en palabras de Litwin (2013):

“recuperar buenas experiencias requiere distinguir los contextos en que las experiencias fueron buenas para volver a pensar si en los nuevos contextos y realidades, esas creaciones podrían ser faros de la buena enseñanza, tal como fueron en el pasado.” (p.65).

P4: los apoyo porque creo que hay algo sobre lo que está pasando, no sé si es generacional, a lo mejor soy una tradicionalista, espero no, pero es que ellos dicen “no sé cómo hacerlo”, más el caso clínico, entonces pienso “a mí nadie me enseñó” pero tampoco me pidieron escribir esas cosas, pero uno aprendía a golpes de las calificaciones y ellos ni así, entonces decidí meter cosas del mundo real para que se motiven.

P3: Aprendí hasta que me topé con un profesor que me dijo lo bueno de mi trabajo, recuerdo que me dijo “Muy bien, dices claro lo que piensas”, por eso creo que yo quiero ayudarles y veo cómo los chavos hasta se divierten en mi clase, conmigo, porque les pongo ejemplos cotidianos y les digo “a ver cómo le dirigían a alguien que te gusta y cómo se lo dirías a tu amigo”, entonces me dicen “es diferente”, es cuando les digo, así tienen que pensar cómo decir las cosas en su trabajo.

Entonces, coincidimos con Walvoord y Parkinson (2008), quienes expresan la importancia de que la formación docente comparta experiencias exitosas de otros profesores; además, sugieren invitar a los docentes a comprenderlas como herramientas para comenzar a desarrollar y proponer nuevas prácticas, investigando su propia clase. También, exponen nueve principios sobre la enseñanza efectiva, dentro de los cuales se encuentra brindar de forma explícita las instrucciones, revelando las expectativas sobre el trabajo escrito y, a su vez, guiar el proceso de elaboración de las tareas solicitadas a los estudiantes.

Retroalimentación

Evaluar una tarea escrita como producto final que refleje el aprendizaje esperado, tanto por la institución como por el docente, es la función principal de la escritura que se localiza en los programas de los cursos curriculares del contexto donde emerge este trabajo. No obstante, los docentes que desarrollan PIA acuerdan con la demanda institucional de solicitar tareas escritas como medio de evaluación. Sin embargo, incorporan tareas diferentes y, a su vez, implementan actividades diversas como revisión de pares, lectura en voz alta del texto escrito, revisión y retroalimentación de borradores, entre otras, durante el desarrollo del curso. Entonces se ocupan de orientar al estudiante, principalmente

realizando revisiones de borradores en donde retroalimentan sobre aspectos que parten de comprender la escritura desde las cinco funciones que plantea Navarro (2018): retórica, habilitante, epistémica, expresiva y crítica.

P3: como que **cuando revisamos juntos eso en la clase pues ellos dicen que están motivados**, yo creo que están conscientes porque de hecho pues se nota como mejoran.

P5: les dije que **haríamos la tarea de escribir el caso clínico en las clases**, entonces **nadie se quejó de escribir**, me di cuenta que cuando escribo y reviso con ellos, ellos escriben, pienso que quizás siempre les decía qué esperaba y les pedía y pedía, pero nunca les decía qué haría yo para lograr lo que esperaba de ellos, bueno es que lo pensé cuando vi que cuando escribían juntos aprendían mucho.

Finalmente, la retroalimentación en la PIA se caracteriza como forma de incentivar al estudiante a escribir, al tiempo de propiciar el aprendizaje mediante actividades significativas que le permiten escribir para aprender, siendo la revisión y retroalimentación actividades que se sostienen durante el curso. Esto conlleva a que la revisión incluya que los estudiantes comprendan la escritura como proceso que requiere la recursividad (Tolchinsky, 2013) y que identifiquen qué han hecho correcto en el texto, reafirmando su conocimiento (Mortimore, 1997). Asimismo, la retroalimentación se establece como forma de interacción donde el docente explicita las formas de escribir esperadas, presenta modelos, guía la revisión de pares e incluye la señalización de aspectos de contenido del curso disciplinar, orienta el razonamiento sobre la relación entre el contenido y la forma de comunicar el conocimiento, así como explicita la corrección del lenguaje con la selección de palabras y la organización de la información del texto, en su conjunto estas actividades propician “la progresión del aprendizaje hasta la entrega final del texto” (Bazerman, 2016, p. 263).

Entonces, desarrollar nuevas formas de enseñar a escribir para aprender la disciplina requiere prestar atención a qué es lo que los docentes hacen, no hacen o dejan de hacer en el salón de clase, sobre todo lo que hacen y no dicen, para identificar las estrategias de enseñanza que integran con la escritura, buscando resolver las dificultades que sus estudiantes enfrentan, en consonancia con las expectativas de la institución y situando las características de la disciplina. Así, en la tabla 8.2 que se presenta enseguida, se integran de forma resumida las características principales que cualifican las prácticas innovadoras propuestas como institucional y autogestionada.

Tabla 8.2. Descripción de las Prácticas Innovadoras Institucionales y Autogestionadas

Práctica Innovadora			
Actividad de enseñanza que refiere a la transformación de las prácticas de escritura que los docentes integran en la enseñanza. Se caracteriza por emerger como forma de enfrentar diversas dificultades y formas de desencuentro entre las expectativas de la institución, del docente y del estudiante.			
Concepto, percepción de la escritura	Trayectoria de formación docente y disciplinar	Retroalimentación	
<p>Práctica Innovadora Institucional (PII)</p> <p>Actividad que realiza el docente al integrar cambios en la función y uso de la escritura en el aula, pero se define como institucional porque se basa solo en recursos y formas reconocidas en documentos institucionales. El docente realiza la transformación reorganizando las actividades de escritura que se integran en el plan de estudios y sus diferentes programas de cursos disciplinares.</p>	<p>Escritura como contenido de enseñanza, independiente de los contenidos disciplinares, y se orienta al logro de la meta institucional (no reprobación y permanencia).</p>	<p>Los docentes utilizan las experiencias de su trayectoria para integrar la escritura con base en documentos institucionales.</p>	<p>El docente monitorea durante el curso para evaluar, centra su revisión en cualidades esperadas en un texto, retroalimenta la forma de la escritura y la estructura del texto.</p>
<p>Práctica Innovadora Autogestionada (PIA)</p> <p>Actividad que realiza el docente al integrar cambios en la función y uso de la escritura en el aula, pero se define como autogestionada porque diseña estrategias de enseñanza que no se apegan a las reconocidas por la institución. El docente realiza la transformación a partir de diseñar actividades en donde reconoce la escritura como práctica situada en la disciplina y con potencial epistémico.</p>	<p>Incorporar la escritura desde su función epistémica, desarrollando situaciones orientadas a los modos de razonamiento y participación en la disciplina.</p>	<p>Los docentes recuperan y replanean experiencias de enseñanza y aprendizaje de su trayectoria, personal y profesional, considerando el contexto como cultura disciplinar</p>	<p>El docente se ocupa de orientar al estudiante realizando revisiones de borradores. Retroalimentan sobre aspectos que parten de comprender la escritura desde las cinco funciones que plantea Navarro (2018): retórica, habilitante, epistémica, expresiva y crítica.</p>

Conclusiones

La educación centrada en incorporar a la enseñanza la escritura como herramienta de aprendizaje requiere tener como objetivo la formación de escritores en desarrollo. Por ello, se plantea la necesidad de generar e identificar prácticas pedagógicas que emerjan de reconceptualizar la escritura como práctica letrada que responde a un propósito comunicativo. Así, identificar y analizar formas de enseñanza generadas por docentes, como experiencias que refieren a incluir la escritura en sus cursos de corte disciplinar, conlleva reconocer cómo integrar prácticas letradas como actividades de uso real dentro y fuera de la escuela, es decir, relacionadas a la alfabetización académica y profesional. Entonces, las Prácticas Innovadoras de escritura se plantean como muestra de la enseñanza centrada en preparar estudiantes para aprender a escribir durante la vida, no solo para la escuela, propiciando una enseñanza cuyo objetivo responde a formar escritores de la disciplina.

Igualmente, resulta pertinente enfatizar la importancia de las experiencias de aprendizaje que brindan al estudiante la oportunidad de posicionar su voz para incorporarse a una comunidad discursiva disciplinar. Esto requiere diseñar consignas de escritura que no se limiten a la revisión para identificar aspectos de corrección de gramática y ortografía, sino que la revisión se acompañe de la retroalimentación como apertura a la reescritura del texto. Entonces, las Prácticas Innovadoras Institucionales y Autogestionadas parten de propiciar acortar la brecha o llevar al encuentro entre docentes y estudiantes, no solo para la enseñanza dirigida al logro de aprendizajes disciplinares que reconoce la institución, sino también en el momento que la enseñanza incluye apoyar al estudiante a transitar e incorporarse a la comunidad disciplinar porque se apropia de la cultura académica de su disciplina.

Cabe resaltar que la propuesta de PII y PIA, desde el marco de la alfabetización académica y la didáctica de los géneros discursivos, apremian a la escritura como herramienta de aprendizaje y enseñanza para la enculturación del estudiante en las prácticas letradas de la disciplina. Asimismo, se propone brindar a los docentes un papel activo para aprender de su propia trayectoria. Lo anterior, a través de propiciar espacios donde los docentes puedan identificar prácticas de enseñanza diseñadas para resolver y atender los desencuentros y dificultades de los estudiantes al escribir. Bajo la misma idea, se reconoce que existe una amplia propuesta teórica desarrollada con interés en la escritura en la universidad, por lo que se cuentan con diversos marcos teóricos, bajo los cuales es posible no solo explicar lo que hace y no hace el docente con la escritura en el aula, sino usarlos como andamios de conocimiento que impulsen al docente a reconocerse como experto para participar en el diseño

de sus propias prácticas de enseñanza, tal como es el caso de los docentes que refieren a la PIA.

Asimismo, se reafirma cómo las instituciones sostienen acciones sobre implementar programas de tutoría, centros de escritura y otros medios de apoyo similares, lo cual resulta ser un recurso eficiente cuando los profesores de la disciplina comprenden la utilidad de integrarlos como acciones complementarias para aprender a escribir y escribir para aprender. Por lo tanto, a través de la PII y la PIA, se plantea fortalecer la experiencia de uso de la escritura de los docentes al posibilitar espacios de formación que le permitan: 1. explorar marcos teóricos sobre la conceptualización de la escritura; 2. repensar la evaluación en términos de la retroalimentación como faro de la reescritura durante el desarrollo de los cursos disciplinares, y 3. propiciar que los docentes reconozcan sus propias prácticas de enseñanza como recursos para hacerse cargo de enseñar a escribir y enseñar la disciplina mediante actividades de escritura situadas.

Finalmente, este trabajo invita a ampliar la investigación a otras disciplinas, así como anticipa la necesidad de pensar en acciones de formación docente que atiendan a reconocer las prácticas innovadoras institucionales y autogestionadas para analizarse y reconstruirse, situando no solo la escritura, sino también la enseñanza. En este trabajo identificamos cómo los docentes no solo diseñan prácticas de enseñanza con la escritura para responder a las demandas institucionales, sino también docentes que configuran prácticas innovadoras mediante las cuales logran la integración de la escritura para el aprendizaje de la disciplina y, al mismo tiempo, propician el transitar y la incorporación del estudiante a la comunidad disciplinar. Así, la innovación se coloca como forma de cambio que se sostiene al comprender que la escritura no es un conocimiento genérico en las disciplinas, ni las prácticas de escritura se aprenden fuera de su contexto de uso.

Referencias

- Barton, D., & Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. In V. Zavala (Ed.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, (pp. 109-139). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Bazerman, C. (2014a). La escritura en el mundo del conocimiento. Al encuentro de nuestra voz en la escuela, la universidad, la profesión y la sociedad. *Verbum*, 9(9), 23-35.
- Bazerman, C. (2014b). Understanding the lifelong journey of writing development. *Infancia y Aprendizaje*, 36(4), 421-441. <https://doi.org/10.1174/021037013808200320>
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquee, F., & Garufis, J. (2016). *Escribir a través del Currículum: Una Guía de referencia* (F. Navarro, Ed.). Universidad Nacional de Córdoba.

- Bifuh-Ambe, E. (2013). Developing successful writing teachers: Outcomes of professional development exploring teachers' perceptions of themselves as writers and writing teachers and their students' attitudes and abilities to write across the curriculum. *English Teaching: Practice and Critique*, 12(3), 137-156.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2003). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. Allyn & Bacon.
- Carlino, P. (2003). Pensamiento y lenguaje escrito en universidades estadounidenses y australianas. *Propuesta Educativa*, 12(26), 22-33.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educare*, 8(26), 321-327.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Carlino, P., Iglesia, P., & Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *REDU Revista de docencia Universitaria*, 11(1), 105-135. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5594>
- Carrasco, A., & González, K. (2011). *Dificultades de escritura entre estudiantes universitarios* [Ponencia]. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Cassany, D., & Morales, A. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memoralia*, (5), 69-82.
- Castelló, M. (2007). El proceso de composición de textos académicos. In M. Castelló (Ed.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos* (pp. 47-81). Graó.
- Gee, J. (2014). *Literacy and Education*. Routledge.
- Liesa, E., Castelló, M., & Becerril, L. (2018). Nueva escuela, ¿nuevos aprendizajes? *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 2 (1), 15-29. https://doi.org/10.21703/rexe.Especial2_201815291
- Litwin, E. (2013). *El oficio de enseñar*. Paidós.
- López-Bonilla, G. (2017). Alfabetización y literacidad disciplinar: El acceso al conocimiento en las disciplinas académicas. In E. Ramírez (Ed.), *La enseñanza de la lectura en la universidad* (pp. 29-42). Universidad Autónoma de México.
- López-Bonilla, G. (2018). Culturas epistémicas y culturas escolares. Relación entre las disciplinas académicas y el conocimiento escolar. In Y. De la Torre & A. Ponce (Eds.), *Lectura, escritura y matemáticas. Una mirada desde los estudios de literacidad* (pp. 155-177). Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades Coordinación Editorial.
- López-Bonilla, G., & Pérez-Fragoso, C. (2013). Debates actuales en torno a los conceptos "alfabetización", "cultura escrita" y "literacidad". In A. Carrasco & G. López-Bonilla (Eds.), *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México* (pp. 21-50). Fundación SM; Consejo Puebla de Lectura; Instituto de Evaluación y Asesoramiento IDEA.
- Molina-Natera, V. (2016). Los centros de escritura en Latinoamérica: Consideraciones para su diseño e implementación. In G. Bañales-Faz, M. Castelló-Badía, &

- N. Vega-López (Eds.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación* (pp. 341-362). Fundación SM.
- Montes, M., & López-Bonilla, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: Enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles Educativos*, 39(155), 162-178.
- Mortimore, M. (1997) Writing Across the Curriculum: Lessons from a Writing Teacher. *College Teaching*, 45(1), 14-15. <https://doi.org/10.1080/87567559709596179>
- Navarro, F. (2018). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. In M. A. Alves & V. Iensen Bortoluzzi (Eds.), *Formação de professores: Ensino, linguagens e tecnologias* (pp. 13-49). Editora Fi.
- Navarro, F. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 35(2), 1-32. <https://doi.org/10.1590/1678-460x2019350201>
- Rojas, I. (2016). Enseñar a leer y escribir en las disciplinas. Estado de la cuestión en las universidades colombianas. *FOLIOS*, 45, 29-49.
- Ruiz-Corbella, M., & López-Gómez, E. (2019). La misión de la universidad en el siglo XXI: Comprender su origen para proyectar su futuro. *Revista de la Educación Superior*, 48(189), 15-29. <https://doi.org/10.36857/resu.2019.189.612>
- Scheele, B., & Groeben, N. (1988). *Dialog-konsens-methoden zur rekonstruktion subjektiver theorien die heidelberger struktur-lege-technik (SLT), konsensuale ziel-mittel-argumentation und kommunikative flußdiagramm-beschreibung von handlungen*. Francke.
- Street, Ch., & Stang, K. (2008). Improving the teaching of writing across the curriculum: A model for teaching in-service secondary teachers to write. *Action In Teacher Education*, 30(1), 37-49. <https://doi.org/10.1080/01626620.2008.10463480>
- Tolchinsky, L. (2013). *La escritura académica a través de las disciplinas*. Octaedro; ICE-UB.
- Walvoord, B., & McCarthy, L. P. (2008). *Thinking and writing in college: A naturalistic study of students in four disciplines*. The WAC Clearinghouse. <https://wac.colostate.edu/books/landmarks/thinkingwriting/> (Originally published 1990 by National Council of Teachers of English)