



CREENCIAS Y REPRESENTACIONES DE ESTUDIANTES ANTE UN MODELO INNOVADOR DE ESCRITURA

Rudy Mostacero

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

RESUMEN

A menudo se comprueba que la formación discursiva recibida por estudiantes antes de su ingreso a la universidad fue deficiente y que este hecho se debe a la pervivencia de un paradigma tradicional. En esta ponencia me propongo evaluar si se produjo un cambio en las creencias y representaciones de un grupo de estudiantes en una experiencia de aprendizaje que tuvo dos momentos, antes y después de entrar en contacto con un modelo innovador de escritura. Para el estudio de las creencias y representaciones me basé en el modelo CRS (creencias, representaciones y saberes) y en la teoría de interpretación analítica de Ballesteros, Llobera, Cambra, Palou, Riera, Civera & Perera (2001), que no solo permite conocer las diferencias de formación, sino que relaciona las prácticas letradas con los modelos de escritura. Para la recolección de datos utilicé un diario pedagógico y un cuestionario de preguntas abiertas, análisis que se realizó en los testimonios escritos aportados por 7 maestrando. Se concluye que aun cuando se haya dado

una larga formación y con un modelo tradicional de escritura el docente dispone de recursos y estrategias para lograr cambios en las creencias y representaciones de sus alumnos.

Palabras clave: aprendizaje de la escritura, creencias y representaciones de estudiantes, modelos de escritura

Abstract

It is a fact that the reflective and logical formation received by students before their admission to university was deficient as a consequence of traditional paradigms. In this paper intend to evaluate whether or not there has been a change in beliefs and representations of a group of students in a learning experience, before and after being in contact with innovative writing model. For the study of beliefs and representations based on the CRS model (beliefs, representations and knowledge) and the Ballesteros, Llobera, Cambra, Palou, Riera, Civera & Perera (2001) theory of analytical interpretation, which not only allows us to know the differences of learning, but relates literacy to writing. For the collection of data I used a pedagogical diary and a questionnaire with open questions. The analysis was carried out with the written testimonies of 7 masters. It is concluded that even with a long formation and with a traditional model of writing teachers have resources and strategies to achieve changes in representations of their students.

Keywords: learning of writing, beliefs and representations of students, writing models.

Introducción

A menudo se comprueba que la formación discursiva recibida por estudiantes antes de su ingreso a la universidad fue deficiente y que este problema se debe a la permanencia de un modelo tradicional de escritura, incluso, evidenciado en cualquier nivel de la escolaridad. También se constata que la formación recibida por los docentes tiene una orientación tra-

dicional y que tanto ellos como los estudiantes han sido formados con esta orientación. Para verificar si es posible introducir cambios en las creencias y representaciones se llevó a cabo una experiencia de aprendizaje con un grupo de maestrandos y con un modelo innovador de escritura. Por lo tanto, se evaluaron las características de la situación antes y después de entrar en contacto con el modelo innovador y se determinó si se produjeron cambios en sus posicionamientos y en sus actitudes.

El sistema de creencias y representaciones cognitivas

El conjunto de creencias y representaciones cognitivas es lo que también se conoce con el nombre de pensamiento del profesor (Ballesteros, Llobera, Cambra, Palou, Riera, Civera & Perera, 2001) y en él se incluyen, como objeto pedagógico de estudio, las concepciones, pensamientos, creencias, conocimientos, representaciones, entre otros, que puede también ser indagado en el imaginario estudiantil. Se originan en las experiencias formativas de todos los niveles educativos, siendo los docentes quienes contribuyen a transferir y dar continuidad a un paradigma tradicional que, particularmente, para el área de aprendizaje de los géneros discursivos, se mantiene a la zaga de las innovaciones pedagógicas.

Las representaciones cognitivas tienen un carácter subjetivo, no estandarizado. Forman parte del ethos discursivo y pertenecen al plano implícito del discurso: qué se expresa, cómo se hace, desde qué status lo profiere el enunciador. El grupo de Ballesteros et al., (2001) trabaja en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Barcelona, España, y se interesó por estudiar la relación directa entre pensamiento y acción docente. Todo se inició con el estudio de las creencias y representaciones de los profesores, lo cual dio como resultado la conclusión de una tesis doctoral (Ballesteros, 2000), así como de varias publicaciones adicionales del grupo. Se inscribe dentro del paradigma cualitativo, del análisis interpretativo y tiene nexos muy estrechos con las teorías implícitas (cf.

Marrero, 1993; López & Pedraza, 2012; Guerrero, 2015).

Estos investigadores catalanes interpretan que existe un sistema de creencias, representaciones y saberes (sistema CRS) que integra tres niveles, un nivel personal, un nivel educativo y un nivel social, todo lo cual conforma un continuum. En el caso de esta ponencia, se trata de un sistema referido especialmente al área de aprendizaje del discurso escrito y fue utilizado para evaluar las actitudes y posturas conceptuales respecto a dos modelos de enseñanza-aprendizaje de la lengua: un modelo tradicional y un modelo de escritura académica.

Esto se pudo realizar en un seminario de escritura académica, mediante la discusión y reflexión de artículos especializados, la construcción de géneros discursivos, incluso, la elaboración de una propuesta de intervención pedagógica, para de esta manera poder determinar si la formación recibida durante el seminario lograba modificar las representaciones cognitivas y los posicionamientos que traían los estudiantes que, casualmente, también se desempeñaban como docentes.

Metodología

La experiencia se llevó a cabo en el marco del Seminario de Investigación “Discurso escrito y necesidades enunciativas en el postgrado” que ofrecí a un grupo de 19 estudiantes de la Maestría en Educación, Mención Lectura y Escritura de la Universidad de Los Andes, Mérida, durante el primer semestre de 2011. Me había propuesto contrastar las opiniones y creencias asociadas tanto con un modelo tradicional o innovador de escritura, pero luego de un conjunto de situaciones de cambio que se trabajarían desde contenidos programáticos y estrategias de escritura académica.

Para los propósitos de esta ponencia solo tomé en cuenta las opiniones de 7 maestrandos y las respuestas que consignaron en dos instrumentos etnográficos, un diario pedagógico y un cuestionario. En el diario se les pidió que escribieran acerca de las experiencias de aprendizaje que tuvieron siendo estudiantes de pregrado y de postgrado y después de discutir temas

de escritura académica, así como tener la experiencia de redactar y sustentar, ante el grupo, tanto para efectos de reescritura como de edición, de varios géneros académicos muy vinculados con el área disciplinar y su formación, mientras que el cuestionario contenía 20 preguntas abiertas cuyo propósito era evaluar las creencias y representaciones respecto al enfoque teórico y pedagógico de un modelo innovador de escritura.

Resultados

Durante el seminario fueron escritos varios diarios pedagógicos, pero por razones de espacio solo analizaré uno que tuvo como objetivo evaluar los puntos de vista respecto a la práctica escrita y ciertos géneros discursivos (ensayo, reseña, relatoría, propuesta, etc.) tanto en el pregrado como en el postgrado. Además, el diario contenía dos preguntas y para efectos del análisis citaré fragmentos de las respuestas dadas por los maestrands y entre paréntesis incluiré sus nombres de pila, luego proporcionaré mi interpretación. La primera pregunta expresaba: “¿Qué opinas de la orientación pedagógica que tiene la enseñanza de la escritura en la universidad, tanto en el pre como en el postgrado?”

La enseñanza de la escritura en el pregrado casi siempre me generaba incertidumbre pues no sabía lo que en realidad querían los profesores, puesto que algunos de ellos solamente decían que debíamos entregarles un ensayo, un informe o una monografía que no habían sido discutidos en clase. En el postgrado esta situación se repitió en algunas materias, pero ha cambiado en el segundo semestre porque ya se nos orienta cómo debe ser la escritura académica (Mariberti).

Desafortunadamente la enseñanza de la escritura en la universidad no está acompañada de una orientación pedagógica. Como lo he señalado en ejercicios anteriores, únicamente una profesora en el primer semestre de pregrado orientaba el proceso de escritura. Con ella, planificábamos el texto mediante mapas conceptuales y elaborábamos varios borradores (Jenny).

En el pregrado la orientación pedagógica de la escritura fue muy escasa, a pesar de ser una Escuela de Letras. En el postgrado ha resultado todo lo contrario, todos los profesores dan orientaciones acerca de cómo escribir los textos. Finalmente, estamos en la maestría en Lectura y Escritura (Universidad de Los Andes, San Cristóbal) y sería el colmo que no se hiciera en la práctica lo que se enseña en la teoría (Rosmar).

La orientación pedagógica del pregrado en cuanto a la enseñanza de la escritura resulta un espacio poco abordado, ya que no se considera una herramienta fundamental para aprender y desarrollar el pensamiento, ya que los docentes se limitan a generar prácticas solo como un producto que debe ser evaluado. En cambio, en el postgrado desde el curso introductorio se observan orientaciones pedagógicas diferentes, atendiendo a las distintas etapas, convirtiéndonos en individuos conscientes del proceso de escritura (José Francisco).

Se advierte que existía una diferencia importante entre la orientación recibida en el pregrado y en el postgrado. La única excepción, para el pregrado, es la opinión de Yenny, que dijo haber tenido una profesora que le enseñó a escribir. Por el contrario, el procedimiento es el mismo en todos los casos y coincide con el modelo tradicional de producto: encargar la tarea para solo ser evaluada. No existía explicación previa del género, de las estrategias para redactar, del trabajo de co- regulación con los borradores. Por eso, Rosmar no solo dice que la orientación pedagógica fue escasa, sino que eso ocurría en una Escuela de Letras. Quiere decir que si esto sucedía en Letras, cómo sería la enseñanza en las otras áreas disciplinares.

La preeminencia del modelo tradicional le permite decir a José Francisco que la enseñanza desaprovechaba el potencial epistémico de la escritura, ya que no era utilizada para enseñar a escribir ni para desarrollar el pensamiento. Se trata, en los cuatro casos, de experiencias provenientes de una misma universidad, la ULA, aunque de dos núcleos distintos, lo cual explica la afirmación hecha por Rosmar, quien estudió su pregrado en el núcleo de San Cristóbal, en cambio, los demás lo hicieron en la sede de Mérida. Y se conoce que un mayor número de profesores de San Cristóbal ya había incorporado a sus prácticas de aula la escritura académica. De ahí que el contraste entre lo que se enseñaba en el pregrado y en el posgrado

—al menos para la carrera de Letras- se encuentra muy bien atestiguado en las palabras de los cuatro maestrandos.

Ahora bien, apelando al contenido implícito que está inserto en las opiniones de las maestrandas se infiere que al entrar en contacto con la información relativa a la escritura académica pudieron modificar el punto de vista que tenían. No solo lo evaluaron críticamente, sino que tomaron distancia respecto de él. Por eso, se puede concluir en relación con este tema, que modificaron sus representaciones y creencias. Mariberti había dicho que el modelo tradicional siempre le había generado incertidumbre y que no pudo saber qué era lo que querían los profesores que tuvo, cuando encargaban la tarea.

Por su parte, Jenny expresó que desafortunadamente la enseñanza de la escritura en la universidad carecía de una orientación apropiada. Mientras que Rosmar coincidía en señalar lo mismo, aunque agregaba un comentario muy significativo: “a pesar de ser una Escuela de Letras”. A continuación citaré los fragmentos de la segunda pregunta que planteaba lo siguiente: “Con respecto a la construcción de géneros discursivos, ¿te proporcionaron una formación idónea antes de su construcción?”

La experiencia en el postgrado sobre la construcción de géneros discursivos (reseñas, ensayos, etc.), suministrada por el Prof. Rudy ha sido la más provechosa porque la orientación que ha impartido me ha servido para la elaboración de estos géneros, pero en otras materias y ha sido uno de los aprendizajes más útiles para toda mi carrera (Mariberti).

En esta asignatura¹ mediante el trabajo epistémico hecho con el ensayo y la reseña creo que la información ha sido idónea para la construcción de dichos géneros. En la Escuela de Letras, por ejemplo, los profesores solicitan reseñas, ensayos, etc., pero no hay una explicación previa. Las docentes creen que nosotros ya sabemos elaborar lo que ellas demandan. Una vez que se entrega el texto solo es devuelto con la calificación (Jenny).

¹Se refiere al Seminario “Discurso escrito y necesidades enunciativas en el postgrado”.

En el pregrado las orientaciones son escasas. En el segundo semestre se cursa la asignatura “Seminario de Investigación” donde se realiza una monografía, pero la metodología no fue la más correcta para aprender a escribir. Sin embargo, para mi Trabajo Especial de Grado conté con la ayuda y orientación de una excelente tutora (Rosmar).

En cuanto al desarrollo y construcción de las prácticas y géneros discursivos antes de ingresar al postgrado no había recibido orientación alguna sobre la superestructura textual de los mismos (José Francisco).

Al realizar una primera lectura del contenido explícito nos encontramos con algo común: el pregrado universitario no está concebido para brindar una formación idónea sobre la práctica escrita. Se solicita la construcción de textos, pero no está precedida ni del conocimiento ni de la práctica con la cual deben ser aprendidos. Se cree, más bien, que ese aprendizaje ya existe en los estudiantes, por eso, Jenny escribió: “Las docentes creen que nosotros ya sabemos elaborar lo que ellas demandan”. Si los docentes universitarios creen que esa formación ya fue impartida por otros, sin embargo, no reparan en que no solo desconocen la estructura, sino, lo más importante, que no fueron entrenados para ejercitar el potencial epistémico. Esto fue señalado por José Francisco cuando dijo: “antes de ingresar al postgrado no había recibido orientación alguna sobre la superestructura textual de los mismos”.

Por otra parte, la experiencia de conocer, reflexionar y utilizar un modelo innovador para la construcción de géneros, resultó una experiencia inédita. Esto fue lo que dijeron, por ejemplo, Rosmar y Mariberti. Incluso, esta última lo hizo extensivo a todo lo aprendido en su carrera. Por otra parte, con respecto a las opiniones recogidas mediante el cuestionario permitieron evaluar algunos tópicos desarrollados durante el seminario y, además, conocer sus opiniones sobre las prácticas de escritura, las estrategias de acompañamiento, los modelos de escritura, entre otros.

Por eso mismo, el instrumento fue dividido en varias secciones y cada una tenía un propósito bien determinado. De un total de 20 preguntas solo ana-

lizaré tres, que se enfocaron en saber cuál había sido la experiencia más gratificante (pregunta 12), qué opinión y que actitud tenían cuando ingresaron a la maestría (pregunta 19) y que opinión tuvieron mientras la estuvieron cursando (pregunta 20). Como se puede apreciar, las tres preguntas tienen una relación muy directa con sus creencias y representaciones, ya sea en su aspecto implícito como explícito. A continuación citaré fragmentos de sus ideas.

Sin duda, mi experiencia más gratificante fue la de escribir no para una nota, sino para compartir un texto y mejorarlo hasta que merezca ser leído (Yamileht).

Para mí fue importante que el profesor me comentara que le pareció bien mi reseña integrada porque le dediqué mucho tiempo y disfruté escribiéndola. De igual modo, era gratificante saber que siempre iba a haber respuestas a las dudas que se planteaban y he ahí el acompañamiento constante del profe (Jenny). Sentirme, durante el curso, como parte de una verdadera comunidad de aprendizaje, creo que todos aprendimos de todos, se creó un ambiente muy propicio para la discusión, para la producción escrita y para compartir dudas y experiencias. Me sentí muy satisfecha con los resultados de mi trabajo en el seminario (Celeste).

El desarrollo de una propuesta pedagógica, elaborada con el propósito de contribuir en el proceso de adquisición de la lectura y la escritura en los estudiantes de educación primaria, a través de un acompañamiento pedagógico continuo (Josgledys).

La primera opinión, la de Yamileht, es necesario interpretarla en su significado implícito y por contraste con la práctica convencional. No sintió haber escrito para ser evaluada, circunstancia en que la escritura escolar se convierte en un objeto escolarizado. Su percepción fue diferente. Se sintió escribir para otros, para sus compañero(a)s de curso, sabiendo que iba a ser leída por ellos y ya no únicamente por el profesor. Y aun cuando pueda parecer un punto de vista individual, es un criterio que refleja el sentir del grupo. Lo mismo se percibió en las palabras de Jenny. Primero se refirió a la construcción de un género complejo y extraño (la

reseña integrada), ya que era la primera vez que lo hacía y, segundo, está el valor agregado del disfrute. Porque si alguien expresa que disfrutó escribiendo es porque la práctica estaba exenta de finalidad evaluativa.

Asimismo, la experiencia de aprender algo en grupo también fue explicitada por Celeste, aunque ella habla de haberse sentido “parte de una verdadera comunidad de aprendizaje”. Esta percepción es muy valiosa ya que hace alusión a un entorno grupal de aprendizaje. ¿Qué significa este término? Que no se trata de experiencias individuales y donde la interacción entre docente y alumno es completamente unilateral. Por el contrario, el entorno actúa como un contexto altamente motivador, placentero, adecuado para aprender a aprender. Pero Celeste aun va más allá: se sintió muy satisfecha con el trabajo que hizo durante todo el seminario.

Por último, la opinión de Josgledys vuelve a valorar el trabajo colaborativo, pero ahora en relación con otro género, la propuesta pedagógica. Fue elegido porque iba a permitir trasponer el impacto del modelo innovador, particularmente el que está en tres artículos de Carlino que fueron leídos 2, a una propuesta de intervención pedagógica. En este caso cada maestrando debía referirlo a un nivel en particular. La elección hecha por Josgledys estuvo dirigida a la educación primaria, pero anticipadamente, una vez elaborada, debía ser presentada al grupo para su discusión y aprobación. Esto demuestra que en el seminario no solo se construyeron nuevos géneros, sino que uno de ellos, la propuesta pedagógica, debía convertirse en una prueba piloto para futuras aplicaciones. Veamos ahora las respuestas a la pregunta 19.

Mi opinión era bastante egoísta, si se quiere, ingresé para obtener herramientas para mí como lectora y escritora (Yamileht).

Creo que mi actitud en la maestría ha estado acompañada por un deseo de aprender y así poder contribuir a la escuela. Por ello pensaba que aquí íbamos a aprender a cómo debemos acompañar la lectura y la escritura, esto no quiere decir que no me parezca importante que revisemos las teorías e investigaciones sobre la naturaleza de estos dos procesos. No me imaginé que íbamos a aprender a escribir reseñas o ponencias y fue muy bueno, pues es necesario conocer distintos géneros sobre todo si luego le pedimos a nuestros estudiantes que los hagan ellos (Jenny).

La enseñanza de estas competencias me parecía bastante compleja, pero necesaria y apasionante (Celeste).

Una opinión errónea en relación a la enseñanza de la lectura y la escritura, en cualquier nivel del sistema educativo venezolano. Una actitud siempre flexible y dispuesta a aprender para lograr una transformación de saberes al nivel inicial (Josgledys).

Esta pregunta tenía el propósito de sondear en las opiniones y actitudes que tenían los maestrandos con respecto a la enseñanza de la lectura y la escritura cuando ingresaron a la maestría. Y encontré dos tipos de respuestas, quienes como Jenny, Josgledys y Celeste, que la interpretaron como un cambio de modelo pedagógico, un cambio estratégico, estaban atendiendo a una finalidad didáctica. Incluso, Jenny la identificó con un acompañamiento para promocionar la lectura. Por el contrario, se sorprendió gratamente porque también aprendió a redactar géneros nuevos. Por último, Josgledys confesó que pudo darse cuenta de una opinión errónea que tenía, debido a la formación recibida, pero hizo consciente su error.

En fin, ya sea que Yamileht haya tenido una percepción sobre sí misma, como lectora y escritora autónoma (identidad autoral) o, como lo manifestaron las demás, para proyectar los aprendizajes al campo laboral, pero como estrategia profesional, creo que en ambas concepciones se sintetiza la formación que debería tener un futuro docente del área de lengua. Por un lado, formarse como escritor y lector autónomo y, por otro, poder hacerlo con un modelo innovador. Para finalizar me enfocaré en las respuestas a la pregunta 20 cuyo objetivo era conocer y evaluar qué opinión crítica tenían respecto al modelo innovador. Transcribiré los principales fragmentos.

Hasta ahora, creo que las herramientas de la escritura son muy valiosas como para atesorarlas simplemente en mi cabeza. Es necesario tender puentes en las escuelas, de eso trata el compromiso docente (Yamileht).

En cuanto al modelo innovador considero que es ideal para trabajarlo en todos los niveles. En especial creo que serían muy productivos las tutorías y el simulacro de examen. Por último pienso que si trabajamos con este modelo la pedagogía del error, esta será desplazada (Jenny).

El modelo innovador de la escritura me parece la mejor manera de abordar la enseñanza de esta competencia, este modelo me parece subversivo y revolucionario, en el sentido de que exige romper con muchos viejos esquemas, maneras de actuar, de organización, etc. (...). Nuestra experiencia durante el seminario es el mejor ejemplo de que sí funciona (Celeste).

Como integrante de una cultura académica se debe comenzar a promover cambios relacionados con la enseñanza de la lengua, en todos los niveles educativos no se pueden seguir enseñando contenidos aislados (...). Los docentes deben cambiar esta perspectiva, asumiendo la lectura y la escritura como el eje transversal para enseñar el contenido de otras asignaturas. Por otro lado, el acompañamiento pedagógico que proporciona el docente es clave (Josgledys).

No cabe duda de que el modelo innovador está estrechamente relacionado con los cambios pedagógicos, por eso, se dio una coincidencia en las cuatro opiniones. Todas percibieron al modelo innovador como un modelo alternativo, y para cambiar la formación tanto de docentes como de estudiantes. Respecto a esto a Jenny le pareció que no solo se desplazaría a la “pedagogía del error”, sino que el dispositivo es adecuado para ser aplicado en todos los niveles educativos. Por su parte, a Celeste le pareció “subversivo y revolucionario”, es decir, muy apropiado para cambiar la pedagogía tradicional y a Josgledys para asumir las prácticas letradas como eje transversal.

En conjunto son opiniones que se basan en una concepción muy clara de lo que debería ser la enseñanza del discurso, pero no referida a un curso episódico o a un solo nivel educativo, sino al sistema educativo en su conjunto. En ese sentido el modelo es, por una parte, subversivo, es decir, pretende transformar la enseñanza tradicional y, por otra, debe tener una concepción de multinivel, esto es, ser transversal. Quiere decir que en lo explícito y en lo implícito las opiniones que han sido interpretadas reflejan los cambios que se lograron en las representaciones y posicionamientos de los participantes.

Conclusiones

Luego de haber expuesto los propósitos y las prácticas de escritura que se llevaron a cabo en el seminario, el cual se enfocó en la construcción

de ciertos géneros académicos y científicos, pero sobre todo, se trató de crear situaciones de aprendizaje con base a un modelo innovador, se constató que las estrategias utilizadas permitieron llegar a las metas esperadas, ya que los maestrandos compararon y establecieron diferencias en cuanto a sus experiencias vividas en sus estudios de pre y de postgrado. Por ejemplo, el diario pedagógico descubre opiniones muy claras con respecto a los vacíos de formación en el manejo de la lengua escrita, en el pregrado universitario como en el postgrado, aunque en este nivel empieza a cambiar la situación.

Por otra parte y respecto de las actitudes y representaciones cognitivas, las prácticas llevadas a cabo permitieron introducir cambios importantes en la manera de concebir y valorar la formación recibida. Esto fue evaluado así con el diario, pero sobre todo en las respuestas a las tres preguntas del cuestionario. Pero es necesario agregar que se requiere de tres factores decisivos para obtener transformaciones en el componente actitudinal: conseguir una alta motivación por las tareas de escritura, utilizar reactivos para lograr la auto reflexión sobre la formación recibida y, en tercer lugar, conducir las prácticas escritas desde una estrategia de trabajo grupal para así poder llegar a la autonomía discursiva.

Referencias

Ballesteros, C. (2000). Percepciones, creencias y actuaciones de los profesores de lenguas propias durante los dos primeros años de funcionamiento de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Ballesteros, C., Llobera, M., Cambra, M., Palou, J., Riera, M., Civera, I. & Perera, J. (2001). El pensamiento del profesor. Enseñanza de lengua y Reforma. En: Camps, A. (Coord.). El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua. Barcelona: Graó, 195-207.

Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 6(20),

409-420. [Disponible en Internet en el sitio del GICEOLEM y también en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19736/1/articulo7.pdf>]

Carlino, P. (2005). ¿Por qué no se completan las tesis en los postgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y Magistri exitosos. *Educere*, 8 (30), pp. 415-420.

Carlino, P. (2008). “Exploración de géneros, diario de tesis y revisión entre pares: análisis de un ciclo de investigación-acción en talleres de tesis de postgrado”. En Arnoux, E. (Comp.). *Escritura y producción de conocimientos en carreras de postgrado*. Buenos Aires: Santiago Arcos Editores, pp. 227-246.

Guerrero, R. (2015). *La colaboración docente formativa y las transformaciones en las concepciones sobre escritura académica de dos docentes universitarias*. Tesis de Maestría. Mérida: Universidad de Los Andes.

López, K. & Pedraza, C. (2012). *Cambios en las representaciones y en las prácticas de docentes universitarios sobre la escritura a partir de una estrategia de formación en alfabetización académica*. Tesis de Maestría. Cali: Universidad del Valle. [Disponible en: <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/4128/4/CB-0460625>]

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