

# LAS CONCEPCIONES DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS SOBRE LA ESCRITURA ACADÉMICA. IMPLICACIONES PARA LA DOCENCIA.

**YOLANDA DE LA GARZA LÓPEZ DE LARA**  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, AJUSCO

**TEMÁTICA GENERAL:** EDUCACIÓN EN CAMPOS DISCIPLINARES

## RESUMEN

En esta ponencia se presentan resultados de una investigación en curso denominada *Alternativas para promover la lectura y la escritura en la Universidad Pedagógica Nacional*, la cual se planteó como objetivo conocer la perspectiva de los estudiantes sobre la lectura y escritura en las licenciaturas de la UPN y sus implicaciones para la docencia.

Esta investigación tiene como antecedente la investigación *La lectura y escritura de estudiantes de licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional*, en la cual, a través del uso de un cuestionario aplicado a todas las licenciaturas de UPN tuvimos un primer acercamiento a la perspectiva de los estudiantes sobre sus dificultades, avances, expectativas y necesidades respecto a la lectura y la escritura en su experiencia escolar como estudiantes universitarios.

En esta segunda investigación y tomando como referencia los resultados de la primera, decidimos profundizar en las concepciones de los estudiantes utilizando como herramienta de investigación el Grupo de discusión con estudiantes de dos licenciaturas. De este trabajo se desprenden los datos que aquí se presentan.

Se han seleccionado los datos referidos a las concepciones sobre la escritura de los estudiantes, indagando las significaciones acerca de lo que representa escribir en la universidad, sus aprendizajes específicos y la valoración de su rol como estudiantes en estos procesos de enseñanza-aprendizaje. La finalidad última es tratar de identificar y ofrecer los recursos y apoyos que les son necesarios para desarrollarse como lectores y escritores competentes en el ámbito universitario y profesional.

**Palabras clave:** Escritura académica, educación superior, grupo de discusión, expectativas del estudiante, trayectoria escolar.

## INTRODUCCIÓN

Se considera que escritura académica es la propia y particular de cada ámbito disciplinario y de la que deberán apropiarse los alumnos en su nuevo trayecto de formación como estudiantes universitarios.

En la universidad, los estudiantes se enfrentan con múltiples fuentes que contienen desarrollos teóricos complejos, formulados por diferentes autores, que presentan posiciones diversas, distintos enfoques acerca de los fenómenos, a veces coincidentes, a veces contradictorios. Abordar estos grandes cuerpos de información obliga a los estudiantes a desplegar nuevas estrategias para la identificación y selección de datos pertinentes, la contrastación de resultados de investigaciones y operaciones cognitivas que permitan la discriminación de visiones y diferenciaciones conceptuales. Esta diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexión implicada y contextos en los que se lee y escribe plantean siempre a quien se inicia en ellos nuevos desafíos y exigen continuar aprendiendo a leer y escribir (Carlino, 2006).

Son diversas las razones por las que, en este escenario académico, la universidad, se deben fortalecer estos procesos. En primer lugar, la universidad es un espacio donde la lectura y la escritura permean casi en su totalidad las actividades académicas. En segundo lugar, la universidad es por excelencia un lugar de producción de conocimiento, lo que significa conocer las diferentes formas en que este circula y se difunde. En tercer lugar, estar alfabetizado para afrontar la vida universitaria requiere aprender y reaprender maneras de leer y de escribir en las cuales el estudiante tiene que contar con las herramientas para movilizarse con el fin de fortalecerse como especialista, y esto es posible si cuenta con el apoyo de docentes que lo guíen por las formas de producir conocimiento que tiene su disciplina (Gutiérrez y Romero, 2011).

Escuchar la voz de los estudiantes e intentar comprender sus concepciones sobre la escritura, las significaciones acerca de lo que representa escribir en la universidad, sus aprendizajes específicos, la valoración de su rol como estudiantes en estos procesos de enseñanza-aprendizaje, se ha convertido en uno de los principales propósitos de nuestro grupo de trabajo, en la búsqueda de la comprensión de las tareas de escritura y su enseñanza en la universidad.

La finalidad última es tratar de identificar y ofrecer los recursos y apoyos que les son necesarios para desarrollarse como lectores y escritores competentes en el ámbito universitario y profesional.

Dando continuidad a una línea de investigación/intervención iniciada hace unos años, en esta investigación y tomando como referencia los resultados de las realizadas previamente, decidimos profundizar en las concepciones de los estudiantes, utilizando como herramienta de investigación el Grupo de discusión con dos licenciaturas, como se explica más adelante. Se han seleccionado los datos referidos a sus concepciones sobre la escritura, indagando las significaciones acerca de lo que

representa escribir en la universidad, sus aprendizajes específicos y la valoración de su rol como estudiantes en estos procesos de enseñanza-aprendizaje.

Siendo la intención el dar la voz a los estudiantes, ésta se incorpora en esta ponencia, a través de sus testimonios expresados en los Grupos de discusión.

### **Metodología**

Se llevaron a cabo dos Grupos de discusión con estudiantes de las licenciaturas en Educación Indígena y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco.

El grupo de discusión es una técnica que tiene como objetivo principal buscar la construcción del sentido común que uno o varios grupos sociales hacen en torno a un ámbito determinado y en donde la finalidad última del análisis es *encontrar los marcos de interpretación a partir de los cuales los sujetos dan sentido a un conjunto de experiencias. Estos marcos de interpretación se hallan unidos a las diferentes situaciones y relaciones sociales en las que normalmente se encuentran los miembros de ese grupo* (Martín Criado, 1997:94)

### **Propósitos de los dos grupos de discusión**

Los propósitos de los grupos de discusión fueron:

- Identificar experiencias universitarias que consideren han incidido positivamente en su formación como lectores y productores de textos.
- Identificar los rasgos que caracterizan estas experiencias.
- Conocer las exigencias que la universidad les hace a los estudiantes en cuanto a la lectura y a la escritura especialmente y en relación con la apropiación del conocimiento, así como la pertinencia de esas exigencias y su aportación a la apropiación de los conocimientos profesionales

### **Participantes y desarrollo de los grupos de discusión**

El primer grupo de discusión, con la Licenciatura en Educación Indígena, se realizó en octubre del 2015. El grupo de trabajo estuvo conformado por 10 estudiantes y egresados de la Licenciatura en Educación Indígena (LEI). Para la invitación a los estudiantes y la selección final del grupo participante se buscó la conformación de un grupo de trabajo heterogéneo y para ello fueron tomados en consideración varios criterios, entre los que destaca el ser hablante de una lengua indígena, pues dos de los temas abordaban este aspecto.

Antes de iniciar la conversación, el moderador procedió a entregar un documento preparado por el equipo de investigación, en el que se presentaron seis temas de discusión. Se les pidió a los estudiantes revisar el documento, hacer anotaciones, preguntar dudas y agregar otros temas que

quisieran tratar. Después de que los estudiantes revisaron el documento se inició la conversación, la cual tuvo una duración aproximada de dos y media horas.

El segundo Grupo de discusión se realizó con la Licenciatura en Pedagogía en noviembre del 2015. El grupo de trabajo estuvo conformado por 11 estudiantes del séptimo semestre de la licenciatura. De la misma manera que con el grupo de Educación Indígena, a los estudiantes se les entregó un material con los temas de discusión. Cuatro de estos temas eran los mismos que para los estudiantes indígenas, sustituyéndose los dos que se referían explícitamente al papel de la lengua indígena.

Las sesiones de trabajo fueron videograbadas y también transmitidas de manera simultánea vía internet (Youtube), para que los interesados en el tema tuvieran la posibilidad de observar la actividad.

Los resultados se han estructurado en tres apartados: las dificultades de los estudiantes al producir textos, los apoyos que los estudiantes identifican como necesarios y un esbozo de lineamientos didácticos para la docencia.

### **Las dificultades en el proceso de escritura expresadas por los estudiantes**

#### **• Sobre los conocimientos previos**

Justamente a lo que los estudiantes hacen referencia es a que no cuentan con los conocimientos previos sobre cómo escribir y a sus expectativas de recibir apoyo para continuar con su formación. Los estudiantes expresan, lo que la literatura ha explorado de manera abundante, y es que, en la mayor parte de su formación previa, hubo pocas oportunidades de desarrollar la escritura, por lo que cuentan con pocos recursos para ello, desconocen muchas de las consignas de escritura que se les dan y carecen de estrategias efectivas de escritura, como las referidas a la planeación y revisión de sus textos. Señalan:

*“... como que a los maestros les falta un poquito considerar esas circunstancias de los alumnos y lejos de molestarlos con ellos porque no entienden algo, es apoyarlos o buscar la manera de acercarlos una herramienta diferente. Yo creo que el maestro con todo ese conocimiento que tiene, pues es capaz de decirnos puedes hacer esto, puedes hacer aquello, para que te ayude a comprender lo que la lectura dice”. (Estudiante de Educación Indígena)*

En el caso de los estudiantes de Educación Indígena, cuya primera lengua no es el español, este problema se agudiza, como lo señala un estudiante de esta licenciatura:

*“La mayor parte de ellos (los maestros) tiene la noción de que el alumno está obligado a tener un cierto tipo de conocimiento por sólo el hecho de estar en este nivel académico y no considera que tal vez el alumno tuvo dificultades para aprender la segunda lengua, tuvo dificultades en la primaria para participar, porque desde que llegó tenía una lengua diferente al español, se le limitó para que no hablara su lengua materna y se dedicara a hablar y escuchar el español. (Estudiante de Educación Indígena)*

También se hace evidente la confusión a la que se enfrentan ante las diversas maneras de concebir un mismo género académico, o las características textuales que llevan a considerar un producto escrito como bueno.

*“Bueno yo creo que explorando la propia experiencia escolar que he tenido (...) llegamos a una universidad y nos exigen los profesores que creamos nuestro propio texto, pero sin antes decirnos mira, de esta forma se organizan las ideas, de esta forma se hace un ensayo, esto es lo que debe contener un ensayo; realmente algunos profesores dan por entendido que cuando tú llegas a la universidad ya lo debes hacer y a veces la formación que muchos traemos pues es totalmente distinta y no es homogénea y los profesores asumen que nosotros ya tenemos que tener la habilidad de plasmar nuestras ideas en un texto académico que requiere un poco más de trabajo, o procesos mentales distintos a los que estás acostumbrado. Yo creo que sería y es una buena área de oportunidad el hecho de que en el primer semestre o antes de entrar a primer semestre, haya algún curso en el cual te manejen cómo elaborar un texto académico, cuáles son las partes y qué debe contener cada parte”. (Estudiante de Pedagogía)*

Por otra parte, los estudiantes reflexionan que, si bien han escrito a lo largo de su escolarización, la escritura producida era aquella denominada “transaccional”, de acuerdo a Britton (1983, citado en De la Garza, 2009), esto es, textos que reproducían la información que habían aprendido y que eran escritos para ser leídos únicamente por el maestro en su papel de evaluador. Varios estudiantes coinciden en recordar experiencias significativas en la escritura de textos hasta su ingreso al bachillerato e incluso a la universidad.

También se señala la preeminencia de ciertas tareas de escritura, y su contraparte: el limitado desarrollo de productos escritos. Puede deducirse, y ha sido documentado por diversos autores, que el currículum escolar previo al ingreso a la educación superior de los estudiantes no ha involucrado un espectro amplio de auténtica comunicación, con diversas funciones y audiencias.

Se devela también, que muchos de los usos tradicionales de la escritura en la escuela tienen asociaciones negativas para muchos estudiantes, ya que las tareas de escritura son utilizadas para propósitos disciplinarios, para la evaluación y en tareas artificiales que carecen de relevancia para los estudiantes. Además, cuando la escritura es producida la retroalimentación recibida es únicamente

del maestro y en la forma de correcciones de características superficiales de la misma. Sobre este tema, hay numerosos testimonios de los estudiantes, tres de los cuales se presentan aquí:

*“...yo creo que el ejercicio de la escritura en toda mi formación hasta antes de llegar aquí ha sido reproducir y a lo mucho parafrasear un libro, no más; ya llegando aquí, como todos dicen, te empiezan a pedir trabajos y no sabes ni cómo ni por donde...”* (Estudiante de Pedagogía)

*“Creo que nos empiezan a enseñar a escribir desde la primaria, pero realmente de algún tema o de algo así que yo recuerde que sea significativo, pues ha sido a nivel bachillerato en el cual te enseñan o te dan más elementos para desarrollar tus habilidades como escritor, donde estructuras más, donde te enseñan más habilidades para escribir ...”* (Estudiante de Pedagogía)

*“Para mí, la primera vez que yo me presenté ante el escribir fue hasta la universidad, yo antes de eso nunca había escrito nada y sí fue muy, muy difícil para mí y bueno creo que alguna experiencia que a mí me haya servido mucho, fue con algún profesor que me enseñó más que nada a analizar los textos y de ahí ya poder escribir una idea, pero de ahí nadie”.* (Estudiante de Pedagogía)

- **Falta de apoyos de los docentes para redactar sus textos**

Es claro que la percepción de los estudiantes a este respecto, es que no cuentan con demasiado apoyo para enfrentar las muchas dificultades que se les presentan en la redacción de los escritos que se les solicitan, ni antes, ni durante ni después de producidos. Gutiérrez y Romero (2011: 55) señalan al respecto, que

*con frecuencia, se afirma que los estudiantes llegan al nivel universitario sin las competencias de escritura necesarias para desarrollar sus procesos de formación en este ámbito. Sus problemas de escritura son atribuidos a debilidades en su escolaridad previa o a características personales que les impiden desarrollar plenamente la competencia comunicativa. En este sentido, David Russell (1990) afirma que la mayoría de los docentes universitarios asumen estas dificultades como ajenas a su responsabilidad de formación y “rechazan hacerse cargo de su enseñanza”.*

Sin embargo, habría que preguntarse si es o no responsabilidad de la universidad seguir formando a los estudiantes. Como también lo señalan Gutiérrez y Romero:

*Desde otra perspectiva conceptual, esta dificultad de los estudiantes universitarios se atribuye a fallas o ausencia de procesos de enseñanza de la escritura en la educación superior. Se asume que escribir es un ejercicio académico riguroso para el cual no basta con el aprendizaje de unos principios básicos (Carlino, 2002a; Creme & Lea, 2000). Esta perspectiva implica, para las instituciones de educación superior, asumir la responsabilidad de ocuparse de los problemas de escritura de sus estudiantes, entenderlos como el resultado de la inserción de aquellos en una cultura escrita diferente y promover el aprendizaje de los modos de leer y escribir requeridos en los estudios superiores.*

Hay una enorme coincidencia, si bien expresada de diversas maneras, en la necesidad de contar con el apoyo de sus profesores para transitar por la vida académica desde el inicio de la misma y a lo largo de ella. Los estudiantes expresan su necesidad de:

- Contar con guías para realizar un trabajo escrito. Es reiterada la solicitud de saber previamente qué se espera que escriban, cuáles características debe tener lo que se está pidiendo (antes de emprender la tarea), qué recursos pueden utilizar, cuáles son las opciones con las que cuentan.
- Tener ejemplos de escritura que cumplan la función de “modelos” y que los lleven a tomar conciencia respecto a las formas en que la estructura, las palabras y las formas genéricas contribuyen a una comunicación propositiva. (Grabe y Kaplan, 1996), (Kress; Martín y Rothery, citados en De la Garza, 2009)
- De manera aún más recurrente, los estudiantes expresan la necesidad de recibir retroalimentación una vez que han escrito y entregado un trabajo (más aún cuando las tareas de escritura se llevan a cabo sin una orientación de cómo escribir y a veces, sin siquiera tener la consigna clara).

*“Los textos que tenemos que leer, que revisar de esa manera tan minuciosa, realmente es favorable para nuestra formación, pero ¿de qué me sirve leer veinte textos diferentes, si no entiendo ni uno? Es importante que te digan, estas herramientas necesitas para reconstruir mejor el texto, analizarlo, poner en juego aquello que sabes, aquello que supones, aquello que no concuerdas con el mismo autor, a manera de que si se me presenta otro texto lo pueda volver a hacer y no es que tenga que hacer veinte en el curso, si no con que uno lo sepa hacer bien yo creo que van a hacer más fácil los siguientes quince”. (Estudiante de Pedagogía)*

*“Nosotros entregamos un trabajo y nos dicen: ah claro, tienes estructurada toda esta idea y tienes ocho; lo que nos regresan es una calificación ¿de qué?, de la asistencia, de la participación, pero no particularmente sobre el texto que estamos realizando...” (Estudiante de Pedagogía)*

Desafortunadamente, también se hace evidente una forma, que parece extendida, de reaccionar a lo escrito por los estudiantes y que se basa en la descalificación de lo producido e incluso en la ridiculización de los estudiantes. Es significativo que la palabra terror surja en más de una ocasión en los testimonios de los estudiantes al relatar su experiencia al enfrentarse obligatoriamente a la escritura:

*“Empecé a escribir aquí en la universidad con mucho miedo, mucho pavor, mi experiencia es mala, pero en el sentido de que sí escribimos, pero los maestros... no hay una retroalimentación, escribes tu ensayo, lo entregas y sólo te dicen: ah sí, pasaste o no pasaste y no te dicen, oye es que aquí te contradices o ¿qué quisiste decir aquí?”* (Estudiante de Pedagogía)

*“Pues es lo que yo sé, es que no has leído, es que no sabes, pues es que te falta, esa manera de cómo ponerte contra la pared, habría que modular o pedir cierta flexibilidad en esta participación en uno como estudiante, para que cuando nos enfrentemos como profesionales no tengamos ese temor y tomemos como esa seguridad en nuestra propia formación, asumir nuestro rol de sé que me falta, voy a investigar, voy a consultar, voy a acercarme sin miedo a que te enjuicien”.* (Estudiante de Pedagogía)

### Los apoyos que los estudiantes identifican como necesarios

- **La experiencia compartida y el trabajo colaborativo**

Los estudiantes coinciden en señalar la importancia del trabajo con sus compañeros y de los “diálogos” sobre lo escrito, que los obliga a argumentar, pensar, volver sobre el texto, considerar las opiniones ajenas y llegar más allá de la interpretación propia. Sin embargo, también hacen referencia a que no siempre se da con la frecuencia adecuada:

*“Bueno, a veces yo no entiendo todos los conceptos, lecturas complicadas, entonces acudo a mis compañeros que sí entienden bien y también a los maestros y de esta manera saco adelante mis trabajos”.* (Estudiante de Educación Indígena)

*“Yo creo enriquece mucho el trabajo en equipo; es bonito trabajar en equipo porque hace que a esas personas que son tímidas se les brinde esa confianza de que se puedan expresar, en cuanto al habla pues la participación en clase y crear esos ambientes de debates.”* (Estudiante de Educación Indígena)

*“Estamos aquí por algo, tenemos los mismos intereses, es un sueño compartido, exacto, y estamos en eso; yo sí propondría más estos círculos de discusión y estas tutorías entre pares, entre nosotros mismos, igual de alumnos de séptimo con tercero, alumnos de primero con los de tercero...”* (Estudiante de Pedagogía)



- **El apoyo de los maestros brindando herramientas, asesoría y retroalimentación**

Para que los alumnos se desempeñen exitosamente en sus estudios universitarios, se les requiere que ingresen en el discurso académico de disciplinas particulares. En los testimonios de este apartado, los estudiantes, a la vez que recuerdan las experiencias que les han resultado significativas (buenas y malas) y revelan sus dificultades y temores, expresan también una serie de propuestas que, desde su perspectiva, los ayudarían a mejorar en su formación como escritores. Las propuestas son múltiples y variadas, pero destaca en ellas la necesidad de que se les brinden mayores apoyos, orientaciones y retroalimentación.

*“Algo que creo importante resaltar de la parte de la escritura, porque me pasó esto el semestre pasado, que el profesor de Didáctica de la Lengua, nos puso a escribir muchísimo, que nosotros decíamos, ya denos un tiempo, sentíamos que era demasiado al principio, pero después nos empezó a explicar que es parte de nuestro proceso formativo, que es muy importante que escribamos, porque cuando escribimos organizamos nuestras ideas, diferente de cuando estamos hablando y entonces nos proporcionó herramientas, como textos de algunos autores que nos daban consejos de cómo debemos de llevar un proceso antes de escribir, cómo debemos planear nuestro texto, para que ese texto sí refleje lo que nosotros queremos decir. El profesor nos acercó las herramientas para que nosotros nos diéramos cuenta de nuestro propio proceso de construcción de los trabajos.”* (Estudiante de Educación Indígena)

*“A nosotros nos ayudó muchísimo ese curso, porque era como dice la compañera, te dicen vas a escribir, ¿cómo escribo?, entonces el maestro nos decía: ¿qué estás pensando?, Ah ¿pues, esto cómo lo dirías? Esas preguntitas que te hacía, te movían para que tú lo escribieras y te decía ¿y tú cómo le pondrías? Y te llevaba a la reflexión, ah pues yo quisiera decir esto, quiero hablar del tema de mi comunidad o de otro cualquier tema, pero ya con esas preguntitas que te van haciendo se te iba dando esa facilidad”.* (Estudiante de Educación Indígena)

*“Para esas cuestiones deberían de estar haciendo lo que son los clubes de conversación o inclusive talleres o también esta parte que estamos haciendo nosotros, que son los círculos de discusión”.* (Estudiante de Educación Indígena)

*“Si desde primer semestre yo hubiera visto un compromiso como tal, con un profesor que me diga, mira no escribiste tan bien, pero puedes mejorar en este sentido y así y así y así, que no te evidencie de la manera que lo han hecho algunos, yo creo que ahorita no tendría el mismo caos...”* (Estudiante de Pedagogía)

### **Implicaciones para la docencia de los hallazgos encontrados. Hacia un esbozo de lineamientos didácticos**

Las propuestas de los estudiantes apuntan al reconocimiento de la complejidad de la escritura en la educación superior, revelando que la escritura es importante para ellos, pero que no saben cómo abordarla, por lo que requieren un apoyo constante de sus profesores.

En este sentido, pueden señalarse algunos de los aspectos y necesidades identificadas por los estudiantes en sus testimonios:

1. Trabajar de manera explícita con las estrategias de escritura.
2. Incorporar acciones didácticas que los orienten para escribir los contenidos de las distintas materias.
3. Promover actividades de aprendizaje y colaboración entre compañeros.
4. Proponer trabajos de acompañamiento a los alumnos como lectores y productores de textos que enfrentan problemas en la selección de textos, en su lectura y en la construcción de conocimientos a partir de ellos.
5. Alentar la revisión de los textos producidos, de manera individual y colectiva, poniendo especial atención a aspectos fundamentales de la textualidad, como la coherencia, la organización de ideas y los propósitos comunicativos, utilizando para ello orientaciones y guías y el acceso a materiales escritos que funcionen a su vez como modelos de escritura. Se sugiere acompañar las actividades de retroalimentación con la presentación de ejemplos de escritura a los estudiantes y tutorías de escritura.
6. Generar espacios alternos a los cursos formales del currículo, en los que se promueva la producción escrita de los estudiantes y se les motive a publicar sus ideas en distintos medios.

Para finalizar, es importante reiterar la necesidad de que las instituciones de educación superior asuman la incorporación del estudiante como miembro de una comunidad disciplinar, entendiendo que la comprensión y la producción de textos están intrínsecamente vinculadas a la construcción de conocimientos específicos, lo que implica proponer y desarrollar acciones educativas que formen parte de un proceso formativo vinculado a la enseñanza de los modos de leer e interpretar los textos y a las formas de circulación del conocimiento propio de dicha comunidad disciplinar.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carlino, P. (2006). Concepciones y formas de enseñar escritura académica. *Signo&Seña*. Número 16 / Diciembre de 2006

Castelló, M., Bañales, G. y Vega, N.A. Enfoques en la investigación de la regulación de la escritura académica. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3),1253-1282, 2010. ISSN: 1696-2095.

De la Garza, Y. (2009). *Escritura y evaluación en un contexto bilingüe*, México, Universidad Pedagógica Nacional,2009.

Grabe, W. y Kaplan, R. (1996). *Theory and practice of writing*, Londres, Addison Wesley Longman Limited, 1996.

Gutiérrez-Rodríguez, M. Flórez-Romero, R. (2011). Enseñar a escribir en la universidad: saberes y prácticas de docentes y estudiantes universitarios. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 4, núm. 7, julio-diciembre, 2011, pp. 137-168,

Martín Criado, E. (1997). El grupo de discusión como situación social. *Reis*, 79/97. Pp. 81-112.

Uribe-Álvarez G. y Camargo-Martínez Z. Prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación Volumen 3 / número 6 / enero-junio de 2011 / ISSN 2027-1174 / Bogotá, Colombia / Página 317-341*