

# PRÁCTICAS DE ESCRITURA ACADÉMICA EN CONTEXTOS DE APRENDIZAJE. LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

**ARACELI MARTÍNEZ ARROYO**

DIRECCIÓN DE SERVICIOS PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL  
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO

**TEMÁTICA GENERAL:** PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN ESPACIOS ESCOLARES

## RESUMEN

Esta ponencia comunica los resultados parciales de una investigación que indagó el papel que ocupan las prácticas de escritura en la mediación de aprendizajes en contextos universitarios. Tomando como referencia el interaccionismo socio discursivo de Bronckart vinculado al concepto de ambiente de aprendizaje, se llevó a cabo una exploración cualitativa en dos universidades públicas (una en México y otra en España) que analizó la perspectiva individual de docentes y alumnos, así como la de su interacción en el aula. La información analizada –reducida a unidades mínimas de significado para su interpretación a través del Método Comparativo Constante–, permitió comprender tres líneas de interconexión: 1) prácticas de escritura y modelaje del perfil competencial de los profesionales; 2) vínculo entre creencias y prácticas, y; 3) relevancia de la interacción en la movilización de saberes disciplinares.

**Palabras clave:** prácticas escritura académica, interacción, ambiente de aprendizaje, competencias profesionales.

## INTRODUCCIÓN

La producción de textos ocupa un lugar sustantivo en la formación del estudiante universitario pues es, justamente en derredor de actividades de escritura y de lectura que se organiza la enseñanza en la mayoría de las asignaturas, así como también, es en el intercambio de textos que se establece la comunicación del mundo académico en general. No obstante, las necesidades del entorno universitario e incluso de las exigencias de una cultura escrita propia de la sociedad del conocimiento, el perfil escritor alcanzado por los estudiantes no siempre responde con las demandas o expectativas consecuentes.

Expresiones en docentes tales como: “los alumnos no saben escribir, no entienden lo que leen, no leen” (Carlino, 2005, p. 21), son una constante que revela una preocupación para la que no existe una respuesta única. Lo que, es más, esta innegable dificultad con que nuestros alumnos abordan la bibliografía propia de un curso o la composición de textos es apenas uno de los síntomas en que se manifiesta una compleja problemática que rodea las prácticas de lectura y escritura en la universidad. Si a esto añadimos la percepción frecuente (tanto en docentes, alumnos y autoridades educativas) de que el aprendizaje de competencias para la lectura y la escritura se adquiere únicamente en niveles educativos previos y que, por tanto, al ingresar a la universidad el estudiante debe transferir dichos recursos para enfrentar los textos del ámbito académico, la situación se complica aún más. Por un lado, las dificultades de los estudiantes en su encuentro con los textos académicos se atribuyen o relacionan directamente con un supuesto déficit en la formación previa sin que pueda establecerse claramente el origen de esa “mala formación”, sus alcances y, sobre todo, las alternativas de solución. Así, desde esta percepción de déficit en el alumno se construye una enorme “bola de nieve” en la que profesores universitarios responsabilizan a los profesores del bachillerato de no haber fomentado suficientes estrategias de lectura y escritura; los profesores de bachillerato inquieran a los de secundaria; los de secundaria a los de primaria; y los de primaria, quizá, al capital cultural del estudiante o a factores innatos.

Por otro lado, y, quizá derivado de esta percepción de déficit enunciada, los docentes no siempre consideran enseñar o acompañar el proceso de producción de textos como un propósito en el contexto de la asignatura que imparten, sobre todo si dicha asignatura no es de lengua, español o redacción. Incluso, docentes de diversas disciplinas que se plantean conducir este proceso de escritura en sus asignaturas tropiezan con dificultades relacionadas principalmente con el tiempo y los recursos empleados a este fin; con la incertidumbre de no saber cómo hacerlo al no ser especialistas de lengua, o bien, con la inquietud de coartar la libertad y autonomía del alumnado (Carlino, 2005, p. 51). En suma, el desencuentro entre docentes, alumnos y prácticas de escritura académica es evidente y, aparentemente, irresoluble.

Durante las dos últimas décadas y, a partir de los trabajos en inglés provenientes de universidades de Australia, Canadá y EUA (Gonano y Nelson; Graves y Graves; Hirsch y Paoli,

respectivamente), la perspectiva Writing Across the Curriculum (WAC) permeó las investigaciones de habla hispana (Thaiss, 2012). Así, de la pluma de Carlino en Argentina, de González Pinzón en Colombia o de Parodi en Chile, entre otros, surgieron las discusiones que “reconocen en las disciplinas espacios discursivos con prácticas de lectura y escritura propias, no equiparables a las prácticas llevadas a cabo en otros niveles educativos” (González Pizón, 2009, p. 16). Ello ha permitido que los estudios sobre la escritura y la lectura en el contexto universitario encontraran un campo fértil y de creciente interés en el que podemos identificar, al menos, tres enfoques de investigación: estudios lingüísticos, cognitivos-sociocognitivos, y, socioculturales.

Los estudios lingüísticos centran su mirada en la enseñanza y aplicación de las principales reglas de gramática como principio de la comunicación (Munguía, 2015; Cardero, 2007). Los estudios cognitivos y sociocognitivos toman consciencia de los procesos cognitivos ocurridos durante la producción textual, así como las combinaciones afectivas, sociales y físicas que afectan dicha producción (Flower y Hayes, 1981; Scardamalia y Bereiter, 1992; Hayes, 1996). Finalmente, los estudios socioculturales están centrados en las prácticas en las que se producen los textos y las configuraciones de acceso, identidad, poder y legitimidad asociadas al dominio del discurso (Carrasco y Kent, 2011; Castro Azuara, 2013).

### **Preguntas y objetivos de investigación.**

El contexto descrito permite dar cuenta de la complejidad que implica abordar el estudio de la escritura en entornos académicos. Incorporar la escritura en el proceso de aprendizaje implica la movilización de saberes en distintos niveles: lingüísticos, cognitivos, socio cognitivos y socioculturales. Las prácticas de escritura detonan experiencias, interacciones, relaciones, aplicaciones y comprensiones en torno a un campo disciplinar y sus discursos, así como en torno a las habilidades de comunicación oral y escrita. Incluso, cuando la asignatura no contempla como objetivo el desarrollo de estas competencias comunicativas, las prácticas de escritura que median el aprendizaje contribuyen a la formación de un perfil del estudiante universitario como lector y productor de textos.

De ahí que surge el interés por describir y comprender el alcance que dichas prácticas de escritura tienen en los procesos de formación de estudiantes universitarios en asignaturas propias de la disciplina y de un campo profesional particular, (en este caso el educativo, con pedagogos y docentes de educación primaria). Saber qué se escribe en las asignaturas, con qué fines y de qué modo contribuyen dichas tareas o prácticas de escritura con el aprendizaje disciplinar, con el desarrollo de competencias profesionales y de comunicación escrita resultan las interrogantes que orientan el presente estudio (Martínez Arroyo, 2016). Se asume que la comprensión de estas prácticas de escritura aportará elementos que contribuyan en la resolución del desencuentro aparente entre docentes, alumnos y prácticas de escritura.

## DESARROLLO

### Enfoque teórico.

El marco teórico que da sustento a esta investigación se asienta en el interaccionismo socio discursivo de Bronckart vinculado al concepto de ambiente de aprendizaje. El enfoque interaccionista socio-discursivo considera la *actividad del lenguaje* como *acción humana* adquirida en los intercambios de textos y prácticas verbales y escritas realizadas entre los agentes humanos, prácticas éstas que, a la vez, elaboran las capacidades mentales y la conciencia de los mismos agentes (Riestra, 2006, p. 17). Desde este planteamiento, los humanos somos tales por la actividad del lenguaje que se organiza en discursos y produce textos para mediar las otras actividades sociales (Riestra, 2006, p. 24). De acuerdo con Bronckart (2004), la noción de *texto* designa, por tanto, toda unidad de producción verbal (oral y escrita) que vehicula un mensaje lingüísticamente organizado y que tiende a producir en su destinatario un efecto de coherencia (p. 48). Se asume que todo texto como producción verbal oral y escrita está situada comunicativamente, lo cual implica que no hay texto sin contexto de producción que lo determine.

En un contexto universitario de aprendizaje este enfoque permite explorar las acciones del lenguaje a través de sus textos (orales y escritos) y las experiencias o saberes que moviliza. En este sentido, el término “prácticas de escritura” resulta útil pues refiere a lo que docentes, escritores y tutores hacen de hecho con los textos y cómo organizan la producción escrita en el aula o en el contexto de aprendizaje global de los estudiantes (Kruse, 2013, p. 46). Se asume que las situaciones de enseñanza y las prácticas de escritura en cada asignatura conducen y potencian la aparición de ciertos procesos sociocognitivos y la producción de textos y discursos pertinentes en cada campo de conocimiento, por lo que escritura y aprendizaje disciplinar es una diada que no puede escindirse.

### Enfoque metodológico.

La investigación expone un diseño cualitativo- interpretativo que aborda en una primera fase la perspectiva individual y de interacción entre docentes y alumnos en experiencias de escritura en dos contextos académicos diferenciados: 1) Universidad Nacional Autónoma de México; Lic. en Pedagogía; Asignatura: Filosofía de la educación; primer semestre, y, 2) Universidad Complutense de Madrid, Grado de Maestro de primaria, Asignatura: “Organización y gestión de instituciones y programas educativos”; primer curso.

Desde este marco de investigación se realizaron entrevistas semiestructuradas, representaciones gráficas, diarios de campo en observaciones participantes, análisis documental y de registros específicos para conseguir validez a través de procesos de triangulación y de cristalización de la información (Moral Santaella, 2006). El material recopilado se analizó atendiendo los principios de la Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 2002) y se utilizó el Método Comparativo Constante (Glaser & Strauss, 1967; Sirvent, 1999, 2004) para identificar segmentos mínimos dotados de

significado relevantes para la investigación. Se optó por un ordenamiento conceptual de categorías emergentes, construidas exclusivamente desde lo informado por los participantes.

## RESULTADOS Y ANÁLISIS

### **Las prácticas de escritura presentes en la formación del profesional educativo.**

En el análisis de los dos contextos universitarios señalados, se advirtió una interconexión entre la prácticas de escritura y su relación con el conocimiento y los fines de éste en el marco de la asignatura. Así pues, una experiencia describe una práctica de escritura centrada en la declaración y la evaluación de contenidos; mientras que la otra, refiere a una práctica de escritura orientada hacia la comprensión y la aplicación de conocimientos.

En el primer tipo de prácticas, la producción escrita contribuye principalmente a “decir el conocimiento” propio de la asignatura. Generalmente promueve acciones de lectura y escritura lineales y literales, es decir, se lee y se comenta un texto siguiendo el orden y desarrollo de éste y se espera que la producción escrita refleje fielmente lo expresado en el original por el autor, distinguiendo lo interpretado por el estudiante. Del mismo modo, esta práctica organiza la lectura y la escritura de manera secuencial y aditiva: se sigue un orden gradual en el acercamiento a los textos leídos. Una a una se discuten las lecturas, en el entendido de que la suma de éstas aporta los elementos necesarios para el conocimiento disciplinar; las producciones escritas, por tanto, aluden al texto estudiado en turno, y son independientes entre sí pues no guardan relación necesaria con los textos escritos previos. La consigna de escritura es prioritariamente homogénea y se aplica a todo el curso con excepción de los textos solicitados con fines de evaluación (por ejemplo, se solicita una reseña de lectura durante todo el curso en contraste con un ensayo o monográfico de investigación requerido para la evaluación final). La variedad de géneros textuales que se escriben es mínima; la producción escrita se realiza prioritariamente de manera individual. La discusión o comentario de textos es la actividad central en este tipo de prácticas. La práctica de escritura siempre es propuesta del docente. El texto escrito cumple esencialmente una finalidad de evocación o declaración de los contenidos y de control que evalúa la actividad realizada.

En el segundo tipo de prácticas, la producción escrita contribuye a “destinar el conocimiento” propio de la asignatura. Generalmente promueve acciones de lectura y escritura espiraladas, es decir, se lee y se comenta un texto según propósitos diferenciados en contextos y situación (incluso se vuelve a un mismo objetivo en múltiples textos). Este tipo de prácticas organiza la lectura y la escritura de manera recursiva y procesual: vuelve a los textos leídos y a las producciones escritas del estudiante en búsqueda de relaciones o significados diversos a los previamente expresados. La consigna de escritura suele ser heterogénea, es decir, cada producción escrita responde a una situación y propósito específico que se vincula con el propósito de la asignatura aportando diversidad de interpretación según lo indagado por el alumnado. Los géneros textuales que se escriben son diversos, así como las

modalidades de interacción para su producción (individual, en pareja, en equipo). La práctica de escritura puede ser propuesta por el docente o por el alumno. El texto producido cumple una finalidad de comprensión y aplicación de los contenidos.

#### **Las prácticas de escritura desde la óptica de sus docentes.**

##### *a) Desde el enfoque estratégico de prácticas de escritura que dicen el conocimiento.*

Se observa que la docente conceptualiza la práctica o tarea de escritura como vehículo o herramienta para expresar y exponer los conocimientos que se poseen, atendiendo a las reglas de la corrección gramatical y de la lógica (de la construcción lógica del lenguaje argumentativo). La declaración del contenido resulta fundamental pues, como señala la docente, la asignatura es concebida y cumple una finalidad “de sustento” y no “de aplicación”. Se persigue, por tanto, el conocimiento preciso del pensamiento de los autores clásicos de la filosofía de la educación, y de la adquisición de conceptos de la lógica para la construcción y el desarrollo del pensamiento reflexivo-crítico que será dirigido hacia la crítica de las propuestas educativas revisadas y a la elaboración de nuevos planteamientos. La docente expresa que existe una relación escindida entre la escritura y el aprendizaje disciplinar. La escritura no incide en la consecución de aprendizajes y, si bien se preocupa de la ausencia de competencias de comunicación en sus estudiantes, considera que es en marco de las asignaturas de aplicación donde deben desarrollarse las competencias de comunicación escrita.

Desde esta óptica la docente considera que las competencias de comunicación escrita que se demandan al profesional de la educación son tres: 1) la amplitud de vocabulario, 2) la flexibilidad en el uso del vocabulario, y 3) el uso del vocabulario para la construcción de un estilo propio. En tal sentido la asignatura contribuye a este propósito pues: [...] *la lectura de autores clásicos le permite al estudiante tomar ejemplos de cómo construir su propia forma de redactar.*

##### *b) Desde el enfoque estratégico de prácticas de escritura que destinan el conocimiento.*

Se observa que la docente conceptualiza la práctica o tarea de escritura como parte sustantiva de las actividades que orientan el aprendizaje de contenidos, el análisis de casos, el desarrollo de investigaciones o la exploración de ideas. La asignatura es concebida como un ambiente de aprendizaje en el que adquiere y aplica el cuerpo teórico propio de la disciplina para desarrollar competencias genéricas y específicas del profesional educativo. La enseñanza se planifica en torno a la experiencia o simulación de contextos reales del campo profesional y se identifican situaciones-problema en las que el estudiante participa desde diversos roles (docente, supervisor, estudiante, entre otros). En cada actividad situada, los textos escritos responden a distintos fines por lo que se observa la producción de diversos géneros y tramas textuales: *textos didácticos* (esquemas, notas, apuntes), *académicos* (informe, artículo de revista), *profesionales* (actas de sesión, proyectos, unidad didáctica, plan anual). Incluso, se observa la redacción de *textos literarios o diversos* (guiones,

diálogos, entrevista), o propios de entornos digitales (blog). A lo largo del curso se combinan diversas interacciones o contextos para la producción textual: contextos individuales, de pareja, en pequeños grupos, grupal.

La docente expresa que existe una relación directa entre la escritura y el aprendizaje. La escritura es una herramienta del lenguaje, un espacio de acción en donde ocurren y se posibilitan experiencias. Las prácticas de escritura, por tanto, permiten desarrollar no solamente competencias comunicativas, sino que plantean un contexto para el desarrollo de competencias disciplinares y profesionales. La escritura se concreta regularmente, después de prácticas de investigación y discusión entre los participantes por lo que el intercambio verbal también adquiere un peso relevante en la interacción del grupo y en el desarrollo de habilidades sociocognitivas.

### **Las prácticas de escritura desde la óptica de sus estudiantes.**

a) *Los estudiantes ante un enfoque estratégico de prácticas de escritura que dicen el conocimiento.*

El análisis interpretativo de la información categorizada reveló que los estudiantes de este grupo ante una tarea habitual de escritura (reporte de la lectura) abordaron, resolvieron y vivieron la tarea desde dos modelos procedimentales-actitudinales claramente diferenciados, cada uno respaldado y conformado por diferentes perspectivas conceptuales sobre la definición y el propósito de la tarea de reporte de lectura solicitado. Mientras que, para algunos estudiantes, la tarea de reporte de lectura consiste en la generación de un producto escrito que expone, en modo sintético, las ideas principales encontradas durante la lectura, para otros, consiste en la generación de un producto escrito que comunica contenidos relevantes entendidos y tratados en el texto de tarea.

En el primer caso, las acciones de identificación de ideas principales en el texto de lectura, su traslado mecánico al texto en composición, la redacción para su enlazamiento y la generación del escrito final, se presentan como necesarias y suficientes para cubrir el objetivo personal de cumplir con el requisito escolar de la tarea asignada por el docente, desde una motivación de necesidad y deber. Cabe señalar que un porcentaje significativo de los estudiantes analizados abordaron su tarea de escritura desde este procedimiento de cumplimiento de requisitos mínimos. En el segundo caso, las acciones de identificación y comprensión de información relevante en el texto de lectura, su recopilación y transformación, con base en la información recopilada, son las que se presentan como necesarias para cubrir el objetivo personal de comunicar información relevante comprendida. El estudiante busca reconstruir el contenido estudiado en un discurso propio desde una motivación de deseo y sentido de oportunidad.

De manera general se advierte que en este contexto de aprendizaje la implicación del estudiante con la práctica de escritura está motivada por una conceptualización personal de sí y de

sus intereses y no necesariamente se reconoce un propósito en la propia tarea de escritura, misma que se naturaliza como un elemento de control propio del entorno escolar.

*b) Los estudiantes ante un enfoque estratégico de prácticas de escritura que destinan el conocimiento.*

Los estudiantes de este grupo manifestaron una valoración positiva de tres cualidades presentes en su asignatura: primero, una metodología práctica y vivencial de la teoría; segundo, una promoción del desarrollo de habilidades personales y, finalmente, la generación de conciencia acerca de sus competencias y funciones profesionales. En estos tres procesos las prácticas de escritura ocuparon un papel fundamental. En su mayoría, los estudiantes refieren haber encontrado una propuesta didáctica novedosa mediada por prácticas de escritura relacionadas con su futuro campo profesional: la docencia. Si bien la lectura y la escritura en interacciones de pareja, pequeños grupos o gran grupo planteó numerosas dificultades en la significatividad de conceptos, establecimiento de relaciones o toma de decisiones consensuadas, se expresa haber vivenciado una experiencia positiva relacionada con los textos leídos y escritos.

Finalmente, se advierte que el desarrollo de la competencia de comunicación no fue expresado espontáneamente por los alumnos como uno de los aprendizajes adquiridos en el curso. Sin embargo, al ser cuestionados sobre ello, existió acuerdo en que, ciertamente, en el desarrollo de las prácticas de escritura fortalecieron su comunicación escrita y oral.

## REFLEXIONES FINALES

El acercamiento a estas dos contextos y ambientes de aprendizaje permitió comprender ciertas líneas de interconexión en torno al papel que ocupan las prácticas de escritura en el marco de estas asignaturas.

En primer lugar, se advierte que las prácticas de escritura configuran un perfil competencial de los profesionales relacionado con la adquisición del conocimiento disciplinar, su aplicación en la resolución de problemas y situaciones propias del campo, así como con las estrategias de pensamiento y de comunicación en contextos diversos.

En segundo lugar, se observa que la conceptualización del docente en torno a los fines de la asignatura, los propósitos de la lectura y la escritura, el conocimiento, el aprendizaje y las competencias presentes y ausentes en el alumnado inciden en la selección de prácticas de escritura que promueve en el aula. Del mismo modo, la conceptualización del alumno acerca de sí, sus intereses, sus expectativas como estudiante y profesional, orientan su implicación con la práctica de escritura.

Finalmente, se destaca la relevancia de la interacción en la movilización de saberes disciplinares y se identifican cinco elementos de las prácticas docentes que pueden contribuir favorablemente en la producción de textos escritos en contextos de aprendizaje disciplinar:

1. Reconocer que no hay escisión entre aprendizaje y escritura.
2. Promover una actividad verbal como preparatoria para la producción textual.
3. Incorporar diversidad de textos para la lectura y la escritura (textos escolares y textos reales).
4. Plantear situaciones y problemas de contextos reales en donde la actividad de estudio, investigación y comunicación permitan el desarrollo de competencias disciplinares.
5. Promover contextos diversos de interacción en el aprendizaje.

Estas conclusiones resultan pertinentes al campo de indagación sobre la escritura académica pues apuntan que su enseñanza y su vinculación con el aprendizaje no solamente dependen del conocimiento de aspectos lingüísticos o de géneros textuales o discursivos (académicos o profesionales), sino directamente de la interacción y el ambiente de aprendizaje para la producción y uso de dichos textos, presumiendo la incidencia que esta situación aporta al modelaje del perfil competencial de los profesionales de la educación.

## REFERENCIAS

- Bronckart, J. P. (2004). Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo. (V. S. Carrión, trans.) Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Bronckart, J. P. (2010). Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas. Buenos Aires: Niño y Dávila.
- Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 18 (57), pp. 355-381.
- Carrasco Altamirano y Serna, K. (2011). Leer y escribir en el doctorado o el reto de formarse como autor de ciencias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, pp. 1227- 1251.
- Castro Azuara, M. (2013). Alfabetización académica y comunicación de saberes: la lectura y la escritura en la universidad. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- D'Angelo Menéndez, E., et al. (2015). Perfiles profesionales de futuros maestros para el desarrollo sostenible desde un modelo formativo centrado en el diseño de ambientes de aprendizaje. *Foro de Educación*, 13 (19), pp. 141-163.
- Flower, L. & Hayes, J.R. (1981) Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura. En: *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. Buenos Aires.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. (1967). The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research. Chicago: Aldine Publishing Company.
- González Pizón, B. Y. (2009). Lectura y escritura en la educación superior: viaje de retorno a la esencia de la universidad. 12 de noviembre, 2011. *Memorias del I Seminario Internacional de Lectura en la Universidad*. <<http://goo.gl/2zij1l>>.
- Hayes, J. (1996), en *The science of writing*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, 1, 1-27. (Traducción en Informe Santillana, 1998)
- Kruse, O. (2013). Perspectives on Academic Writing in European Higher Education: Genres, Practices and Competences. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), pp. 37-58
- Martínez Arroyo, A. (2016) Escribir para aprender versus aprender sin escribir. *Prácticas de escritura académica en la formación inicial de profesionales de la educación*. Madrid: UCM. Tesis doctoral disponible en: <http://bit.ly/2i0wWsx>

- Riestra, D. (2006). Usos y formas de la lengua escrita. Reenseñar la escritura a los jóvenes. Un puente entre el secundario y la universidad. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 15 (58), pp. 43-64.
- Sirvent, M. T. (1999). Problemática metodológica de la Investigación Educativa. *Revista del Instituto en Ciencias de la Educación* (14). [s/d].
- Sirvent, M. T. (2004). Cuadro comparativo entre lógicas según dimensiones del diseño de investigación. Ficha III. Cuadernos de la Oficina de Publicaciones. [s/d].
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. (E. Zimmerman, trad.) Antioquia, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Thaiss, C. (2012). Origins, aims and uses of writing programs worldwide: profiles of academic writing in many places. 25 de septiembre, 2012. *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places*. <<http://wac.colostate.edu/books/wpww/>>.