

Características del proceso de enseñanza de la escritura de una reseña crítica, orientado por un docente de español de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle.

Alberto Sánchez Novoa

Cód. 1500418

Tutora

Esperanza Arciniegas

Universidad del Valle

Facultad de Humanidades

Escuela de Ciencias del Lenguaje

Maestría en Lingüística y Español

Febrero - Junio de 2019

Características del proceso de enseñanza de la escritura de una reseña crítica, orientado por un docente de español de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle.

Alberto Sánchez Novoa

Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Lingüística y Español

Tutora

Esperanza Arciniegas

Universidad del Valle

Facultad de Humanidades

Escuela de Ciencias del Lenguaje

Maestría en Lingüística y Español

Febrero - Junio de 2019

TABLA DE CONTENIDO

1. Planteamiento del problema y justificación.....	6
2. Objetivos	10
3. Antecedentes.....	11
3.1 Investigaciones sobre la escritura en la universidad en el ámbito internacional.....	11
3.2 Investigaciones sobre la escritura en la universidad en el ámbito nacional.....	15
4. Marco teórico	20
4.1 Configuración didáctica.....	20
4.2 Secuencia didáctica.....	23
4.3 Didáctica de la lengua.....	27
4.4 Relación entre metacognición y escritura.....	28
4.5 Proceso de regulación de la escritura.....	32
5. Metodología.....	34
5.1 Enfoque y tipo de estudio.....	34
5.2 Método de investigación.....	35
5.3 Contexto de estudio.....	37

5.4 Población y muestra.....	37
5.5 Fases del estudio.....	39
5.6 Recolección de datos.....	41
5.7 Técnicas de análisis.....	41
5.7.1 Determinar el objeto o tema de análisis.....	42
5.7.2 Determinar las reglas de codificación.....	43
5.7.1 Determinar el sistema de categorías.....	43
5.7.4 Categorías de análisis.....	44
5.7.5 Datos de análisis.....	48
6. Resultados y análisis de datos.....	64
6.1 Sistema didáctico.....	64
6.2 Configuración didáctica y secuencia didáctica.....	71
6.2.1 Configuración didáctica.....	71
6.2.2 Secuencia didáctica.....	75
6.2.2.1 Sesión 2.....	78
6.2.2.2 Sesión 3.....	79
6.2.2.3 Sesión 4 y 5.....	81
6.2.2.4 Sesión 6.....	82

6.2.2.5 Sesión 7.....	84
6.2.2.6 Sesión 8 y 9	86
6.2.2.7 Sesión 10, 11 y 12	88
6.2.2.8 Sesión 13.....	92
6.2.2.9 Sesión 14.....	93
6.2.2.10 Sesión 15.....	94
6.2.2.11 Sesión 16.....	96
6.3 Proceso de regulación de la escritura desde un enfoque cognitivo.....	97
6.4 Proceso de regulación de la escritura desde un enfoque sociocultural...	102
6.5 Proceso de regulación de la escritura enfoque socialmente compartido..	107
7. Conclusiones y recomendaciones.....	111
7.1 Conclusiones y recomendaciones objetivo específico 1.....	111
7.1 Conclusiones y recomendaciones objetivo específico 2.....	114
8. Referencias.....	111

Características del proceso de enseñanza de la escritura de una reseña crítica, orientado por un docente de español de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle.

1. Planteamiento del problema y justificación

La vida académica exige una intensa actividad intelectual en relación con la cultura escrita, ya que la escritura deviene en principio articulador de una tradición de construcción de saber e investigación en el desarrollo del espíritu humano (Mockus, 1995, en Hernández *et al* 2002). En el mismo sentido Vargas (2000) considera que existe la necesidad de que los estudiantes universitarios desarrollen competencias que los conviertan en escritores de textos más autónomos, eficaces y creativos. Para Bailey y Vardi (citados en Carlino, 2002) son los especialistas de la disciplina los que mejor pueden ayudar con la lectura y la escritura en el nivel superior, no sólo porque conocen las convenciones de su propia materia sino porque están familiarizados con el contenido difícil que los estudiantes tratan de dominar. De acuerdo con lo anterior, la labor del docente universitario está estrechamente relacionada con el objetivo y la exigencia que tiene la enseñanza, la comprensión y el aprendizaje en la producción de textos universitarios.

En la Universidad del Valle, encontramos diversos ejercicios de escritura entre sus estudiantes; unos relacionados con campos propios de conocimiento y otros que obedecen a las tareas de escritura de cursos orientados a su producción. Cada uno

de ellos tiene características particulares que están relacionadas tanto con las intenciones y pretensiones del docente orientador del curso, como con el estilo, la comprensión de la tarea y la interpretación de los criterios de evaluación de la asignatura por parte del estudiante. Dentro del estudio de las problemáticas de bajo rendimiento y deserción de los estudiantes de la Universidad del Valle, se ha detectado que estas dificultades tienen una gran relación con los procesos que se llevan a cabo en la enseñanza de la lectura y de la escritura en la educación superior (Arciniegas y López, 2012)

En varios cursos, pertenecientes a disciplinas específicas, existen docentes orientadores que asumen el desarrollo de la lectura y de la composición escrita como parte fundamental de la construcción del conocimiento, sin embargo, no podemos desconocer el aporte que los cursos genéricos de español le brindan a los estudiantes. Tradicionalmente, los procesos de formación en la lectura y la escritura han sido delegados a profesores relacionados directamente con la enseñanza de la lengua, en cursos, a los que asisten estudiantes de diferentes disciplinas. Los estudiantes adquieren herramientas que tratan de apoyar los procesos que se generan desde cada campo de conocimiento, ya que el conocimiento solo de su disciplina no es una garantía para considerar que los estudiantes desarrollen y adquieran estrategias útiles en la comprensión y la composición de textos académicos. Si bien esta situación puede ser actualmente de conocimiento general, es cierto también que aun hacen falta análisis que permitan valorar prácticas en la orientación de la lectura y de la escritura a partir de las demandas que hoy reconocemos en la vida académica.

Paula Carlino (2005) considera que es posible que en muchas instancias de la educación se conozcan las necesidades que se presentan durante los procesos de enseñanza de los mencionados procesos (lectura y escritura), sin embargo, este tipo de prácticas pedagógicas, generalmente, no se encontraban analizadas ni registradas en las instituciones educativas de América latina. Teniendo en cuenta lo anterior, analizar las actividades relacionadas con la enseñanza de la lectura y la escritura constituye un insumo importante que permite establecer la pertinencia de la reflexión pedagógica frente al desarrollo de prácticas adecuadas para promover en los estudiantes habilidades cognitivas y metacognitivas en sus procesos de aprendizaje.

Desde esta óptica, los modos de leer y de escribir de los estudiantes universitarios son, en gran medida, un efecto de las condiciones pedagógicas y didácticas que la universidad promueve, además del tipo de demandas que plantea, ya que, como se mencionó anteriormente, son los docentes quienes pueden incidir en las formas de interpretación y producción de textos por parte de sus estudiantes.

La Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle tiene bajo su cargo la orientación de los cursos de español que se ofrecen a estudiantes de las diferentes disciplinas. Muchos de estos cursos son orientados por profesionales en disciplinas relacionadas con el estudio del lenguaje. Estos cursos constituyen un buen espacio de exploración para identificar el tipo de prácticas que se promueven en la universidad hacia el desarrollo de la producción escrita y que en este trabajo de investigación se concreta en el análisis del ejercicio pedagógico y didáctico en la enseñanza de los procesos de escritura de un texto académico como la reseña, que requiere de un trabajo de escritura que demanda operaciones importantes para

responder a su estructura en el ejercicio de su composición escrita. Este curso es, para la gran mayoría, el único curso formal y directamente relacionado con el desarrollo de habilidades en lectura y escritura para los estudiantes de pregrado, y cabe resaltar que uno de los mayores índices de deserción y bajo rendimiento en la Universidad se debe a las dificultades que tienen los estudiantes en el desarrollo de las habilidades ya mencionadas. Teniendo en cuenta lo anterior, la pregunta que surge como objeto de indagación es ¿cómo es orientada la escritura de una reseña crítica por parte de un docente en un curso genérico de español? La resolución de esta pregunta podría permitir conocer qué hacen actualmente algunos docentes para vincular a los estudiantes universitarios en la cultura escrita.

2. Objetivos

Objetivo general

Caracterizar la orientación docente para la escritura de una reseña crítica en un curso genérico de español de la Universidad del Valle.

Objetivos específicos.

1. Analizar elementos de la didáctica propuesta por el profesor para la escritura de la reseña.
2. Identificar los apoyos en escritura que da el docente para la producción de la reseña.

El desarrollo de estos objetivos, nos permitirá reflexionar sobre la forma en que se enseña a leer y a escribir en el aula universitaria, lo que permite valorar y apoyar los proyectos de enseñanza - aprendizaje, ya que las prácticas desarrolladas por el docente son un reflejo de su formación y un aporte que sirve para la consolidación de las estrategias de cualificación docente en la enseñanza de la lectura y la escritura, teniendo en cuenta que en la universidad, actualmente, se han diseñado espacios de formación docente en este ámbito.

3. Antecedentes

Para la realización de este proyecto se han revisado investigaciones cuya finalidad es el análisis de los procesos de aprendizaje y enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad y la adquisición y desarrollo de estrategias que facilitan y optimizan dichos procesos.. Por esta razón se hace referencia a algunos trabajos que aportan al objeto de indagación de esta investigación, inicialmente en el ámbito internacional, luego a nivel nacional y por último en el ámbito local.

3.1 Investigaciones sobre la escritura en la universidad en el ámbito internacional

Iniciando el trabajo de revisión respecto a investigaciones sobre la escritura en la universidad, Carlino (2007) en su trabajo *¿Qué nos dicen hoy las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad?*, identifica diversas líneas de investigación, de las que nos informa que a finales de los años 70 y comienzo de los 80 las investigaciones se centraron en los procesos cognitivos de quien escribe. Años después, los estudios incorporaron la incidencia del contexto en la producción escrita de los estudiantes universitarios y los tipos de tareas de escritura propuestas. En los últimos años, se empezó a abordar la escritura como una práctica académica que varía según los contextos institucionales, lo que permitió:

- 1) diferenciar entre la producción universitaria y la del bachillerato.

2) distinguir diferencias entre las disciplinas.

3) conocer el carácter histórico e institucional.

Otro enfoque evidenció la escasa enseñanza de los géneros académicos y la brecha entre lo que el docente espera y lo que los estudiantes producen. En este último enfoque, la autora relaciona dos tendencias: en la primera, nos indica que encontró que las orientaciones de los docentes son insuficientes para que los estudiantes entiendan cómo han de escribir. En la segunda, encontró como resultado que la mayor dificultad en el dominio del código escrito la presentan los inmigrantes y este hecho obedece a la carga cultural que esto connota. Otro problema como la deserción escolar tiene mucha relación con la falta de dominio del código escrito.

La autora también relaciona numerosos trabajos que se han dedicado a establecer las dificultades de los estudiantes para producir textos académicos como los de Arnoux y Alvarado; Arnoux, Silvestre y Nogueira; Martínez; Padilla de Zerdan; Marín y May; entre otros. Estas indagaciones dieron origen a otras tendencias, basadas en establecer de qué manera las universidades se ocupan de la escritura, de las que resulta como conclusión que en la universidad no se enseña a escribir. De allí, surgió la inquietud de si enseñarla como una asignatura al comienzo de los programas o si enseñarla en las diferentes asignaturas del currículum. A su vez, esta tendencia ha dado origen al diseño de prácticas didácticas y metacognitivas que contribuyen a la apropiación de la lectura y el código escrito, entre otras.

Otra perspectiva investigativa que menciona Carlino es la relación entre evaluación, escritura y aprendizaje, puesto que el estudiante regularmente escribe para ser

evaluado. Esta relación ha sido orientada por otros intereses investigativos como por ejemplo: las correcciones que los profesores hacen por escrito a los textos de sus estudiantes, cuyo resultado es, en la mayoría de los casos, que los estudiantes poco entienden las observaciones realizadas; sin embargo, cuando estas son explicadas y se da la posibilidad de corrección, logran progresar en el proceso de producción. Y las que han concluido que son pocas las observaciones de escritura que los docentes de otras disciplinas hacen a los trabajos de los estudiantes por considerar que no hace parte del trabajo de su disciplina.

Este trabajo pone en manifiesto la gran responsabilidad que tiene el docente como orientador de los procesos de escritura, ya que su labor no solo se debe justificar en la preparación y reproducción de contenidos sino en un ejercicio que ahonda en las necesidades y las características del estudiante de acuerdo al nivel de aprendizaje que debe adquirir en relación a su etapa formativa y a su disciplina, para generar así, estrategias adecuadas que puedan satisfacer necesidades reales y aprendizajes significativos que puedan contribuir a su formación y su vinculación a la cultura escrita.

Por otra parte, se encuentra la investigación denominada *“Retroalimentación recursiva y cambios de calidad de los textos escritos por estudiantes de nivel universitario: estudio de caso”*, de Vardi y Baley (2006), en la que se parte del hecho de que los estudiantes en el contacto con las disciplinas no solo se ven expuestos a conocimientos nuevos y a ideas complejas, sino a nuevas formas de reflexionar sobre el conocimiento y a relacionarse con él, por lo que los estudiantes de nivel universitario presentan dificultades al momento de expresar sus pensamientos

cuando utilizan las convenciones exigidas por la universidad y por la disciplina de que se trate, especialmente el hecho de intentar mostrar su grado de comprensión mediante la escritura. Por ello, se plantea el interrogante: ¿Cómo se puede ayudar a los alumnos a expresarse con mayor claridad mientras incorporan material nuevo, complejo desde el punto de vista conceptual?

Para responder esta pregunta las autoras se basan en la retroalimentación como respuesta, de la que también se preguntan ¿Produce resultados significativos respecto de la claridad y calidad de los trabajos que redactan los alumnos que cursan estudios de grado? Teniendo en cuenta lo anterior, citan investigaciones que se han hecho al respecto en las que se obtienen resultados significativos, con la retroalimentación, en la mejora de la calidad de la redacción. La propuesta parte de un estudio de caso en el que se escogió un curso de tercer año de Relaciones Industriales Comparadas de la carrera de Administración; en este, se solicitó como parte de la evaluación que los estudiantes escogieran un tema, de cuatro posibles, para escribir un ensayo en varias etapas: a) escritura de una reseña bibliográfica del material relevante para el tema del ensayo, b) un primer borrador del ensayo en el que se debía abordar los detalles del tema, y c) una reescritura del ensayo.

La realimentación inició desde el momento en que la profesora comentó, calificó y devolvió el primer texto con anotaciones enfocadas hacia el mejoramiento de la calidad de dicho texto, mediante el análisis de la distribución del contenido y de la coherencia de esta distribución en relación con la consigna (organización y conexión de las ideas en el texto, y orden secuencial en que se habían expuesto); luego, se centró en las introducciones de las secciones como las del texto en su

conjunto y en las conclusiones, que se examinaron teniendo en cuenta la hipótesis planteada por cada autor que se evidenció en la proposición inicial. Con base en lo anterior, se hizo la valoración de los tres textos escritos por el estudiante y se obtuvo, a través del proceso de retroalimentación recursiva, un cambio en la calidad de los textos en relación con el tema del ensayo. Todo ello, permitió llegar a las siguientes conclusiones:

“a) Este estudio de caso muestra que la calidad de la producción escrita de los alumnos de nivel superior puede mejorar en forma sustancial en un periodo corto de tiempo cuando se brinda a esos alumnos la retroalimentación adecuada. b) La retroalimentación que puede tener un efecto notable es la retroalimentación de naturaleza general y prescriptiva que además tiene como eje la conceptualización del contenido en relación con la estructura. De este modo, los alumnos pueden escribir para aprender y aprender a escribir, un proceso dual que solo puede tener lugar en el marco de las disciplinas” (Vardi y Bailey, p.29).

En esta investigación, podemos observar que el acompañamiento docente, en el proceso de escritura, genera resultados satisfactorios, además de permitirnos identificar herramientas propias del proceso de redacción en las que la interacción docente – estudiante juega un papel fundamental en el ejercicio escritura y reescritura, enriqueciendo no solo las habilidades de producción sino permitiendo asimilar el conocimiento mediante el trabajo con conceptos particulares de cada disciplina.

3.2 Investigaciones sobre la escritura en la universidad en el ámbito nacional

En este marco de antecedentes, me es muy útil abordar una investigación de carácter nacional, integrada por 16 universidades y liderada por la Universidad Javeriana de Bogotá y la Universidad del Valle. Este trabajo responde al nombre de: “¿Para qué se lee y escribe en la Universidad colombiana? Un aporte a la Cultura académica” (Pérez y Rincón 2013). En esta investigación se indaga si las formas de lectura y escritura de los estudiantes universitarios tienen sustento no sólo en sus capacidades sino también en los tipos de prácticas que se configuran en la universidad, en los tipos de escenarios de interacción en los que leer y escribir son centrales, en el tipo de exigencias y apoyos que se brindan, en los discursos que entorno a la lectura y escritura promueve la universidad, así como en las políticas que alrededor de ellas se ejercen desde las universidades, etc.

Como resultado de la primera etapa de investigación, se encuentra que los procesos de producción escrita de los estudiantes universitarios están supeditados a las exigencias que los docentes realizan en el marco de sus asignaturas, como realizar diapositivas, presentar exámenes, tomar apuntes, escribir ensayos e informes. Igualmente, pone de relieve un mayor empleo de la lectura y la escritura para afianzar conocimientos, más que para la reflexión y la generación de conocimiento. De igual forma, presenta que un alto porcentaje de estudiantes considera que les es fácil cumplir con las tareas de escritura porque se les facilita ordenar y poner por escrito las ideas. También arroja que los apoyos brindados por los docentes responden a guías entregadas al inicio del proceso y los niveles de acompañamiento en el proceso de producción escrita se reducen a tutorías cuando

el alumno de manera particular así lo solicita. Tanto el proceso de producción escrita como su calificación se da por fuera del aula de clase, realimentando dicho proceso a través de observaciones realizadas tanto de forma como de fondo mediante comentarios generales dirigidos al grupo porque en un alto porcentaje no se devuelven los trabajos.

Esto pone de manifiesto unos procesos de escritura académica determinados por las exigencias que los propios docentes realizan, asignándole a la escritura un carácter instrumental al servir de vehículo para realizar actividades que son propias del campo, como tomar apuntes, realizar exposiciones, talleres e informes. La escritura está siendo poco empleada como un medio que posibilite la reflexión y la reestructuración del pensamiento. De querer cambiar esto, se requiere de volver a plantear el sentido de la tarea de escritura de tal manera que le demande al estudiante un esfuerzo por objetivar su pensamiento en el texto y le posibilite volver a lo planteado en él para confrontarlo, refutarlo, reestructurarlo, etc.

El anterior estudio refleja cómo los resultados de los procesos de aprendizaje de los estudiantes son un efecto lógico de las prácticas que promueven sus maestros. Este trabajo nos muestra la resignificación y aprovechamiento que se le puede dar a la producción escrita, además del poco compromiso que ejercen algunos maestros al continuar confinados a actividades corrientes que se han convertido en metodologías comunes del contexto académico, en las que no hay una proyección del potencial de los estudiantes si se siguen promoviendo habilidades como la escritura bajo la concepción de una actividad usual del ambiente educativo.

Aterrizando un poco al ámbito local, López y Arciniegas (2004), docentes de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle, presentan los resultados de la investigación titulada: “El uso de las estrategias Metacognitivas en la Comprensión de Textos Escritos”. Esta propuesta, ubicada en el ámbito de la educación superior, pretendió desarrollar en los estudiantes estrategias que les permitieran conscientemente asumir la lectura como proceso “*fundamental en la construcción del saber*”, lo que implica procesos metacognitivos como control, autorregulación y evaluación. Esta experiencia se llevó a cabo con un grupo de estudiantes que cursaron la asignatura Composición I, con quienes las investigadoras diseñaron y aplicaron una encuesta metacognitiva que buscaba determinar el conocimiento que los estudiantes tenían sobre sus propios procesos de lectura y escritura. Igualmente, se aplicaron pruebas de lectura y escritura. Por otra parte, teniendo en cuenta que un diseño programático debe estar estructurado por diversos elementos (introducción, justificación, metodología), se optó por el método participativo, utilizando la modalidad de taller, es decir, teoría y práctica como aspectos imbricados. Los resultados de esta propuesta fueron positivos, en la medida en que los estudiantes lograron un cambio en su concepción de los procesos de lectura y escritura, al igual que las prácticas que de estas competencias se realizan en la universidad.

Complementando el estudio anterior, y en el ámbito local, el estudio titulado “Funcionamiento metacognitivo de estudiantes universitarios durante la escritura de reseñas analíticas”, escrito por Ochoa y Aragón (2007) y presentado a la Pontificia Universidad Javeriana, de Cali, el cual tuvo como objetivo principal verificar la relación del funcionamiento metacognitivo de estudiantes universitarios al escribir

reseñas analíticas y la calidad de las mismas, expresada en niveles de integración del texto. El estudio, parte de la hipótesis de que los estudiantes con altos niveles de funcionamiento metacognitivo obtienen un mejor desempeño durante la producción de textos, en relación con los estudiantes con bajos niveles de funcionamiento metacognitivo. Participaron, como muestra del estudio, 33 estudiantes de la universidad, y los materiales utilizados fueron: ensayos teóricos, reportes de investigación, formatos para la elaboración de la reseña para reportes científicos y de la reseña para ensayos teóricos. La metodología utilizada, para observar el funcionamiento metacognitivo de los estudiantes durante la construcción de textos, fue la de protocolos verbales, que permitieron deducir cuáles son las operaciones mentales que utiliza el sujeto, ya sea en la realización de un juicio, en la toma de una decisión o en la resolución de un problema. Los resultados arrojaron una correlación estadísticamente significativa y positiva para el estudio, que indica que el funcionamiento metacognitivo de los estudiantes funciona de manera similar en el proceso de construcción de escritura de varios tipos de texto. El estudio también mostró que los estudiantes universitarios, al igual que los de otros grados escolares, presentan problemas con la escritura, por lo que sería importante una intervención psicoeducativa que integre elementos metacognitivos, con el fin de beneficiarlos en sus procesos de construcción de textos.

A través de estos estudios se puede visualizar el gran beneficio que tiene la enseñanza de estrategias metacognitivas a los estudiantes, para así, tratar de identificar qué del enfoque metacognitivo se hace manifiesto durante el proceso de

enseñanza y cómo se hacen efectivas este tipo de instrucciones a través del tipo de estrategia utilizada por el docente.

4. Marco teórico

Por medio de los siguientes referentes teóricos he realizado el análisis de los datos que hacen parte de este estudio. Para ello, me he remitido a autores e investigaciones que hacen posible la comprensión de conceptos como: configuración didáctica, secuencia didáctica, didáctica de la lengua, sistema didáctico y regulación de la escritura.

4.1 Configuración didáctica

Para las referencias conceptuales sobre configuración didáctica, en el marco teórico de esta investigación, me remitiré a unos autores que han establecido modalidades en el ejercicio de enseñanza y a las consideraciones de otros autores que definen el término configuración así como su relación con la secuencia didáctica.

Los autores Carola Astudillo, Alcira Rivarosa y Félix Ortiz (2011) consideran la configuración didáctica como el puente que construye el docente entre lo que hacen los alumnos y lo que él se propone. Para estos autores las configuraciones didácticas varían ya que dependen tanto de la formación del docente como de la

propia reflexión que él hace sobre su práctica, por tanto, aunque no se puede generalizar debido a que hay diferentes formas de configuración o construcción del mencionado puente, hay patrones que reinciden en en las secuencias didácticas con los que han establecido 7 modalidades o formas de enseñanza que sintetizan las figuras de docentes y alumnos en una configuración didáctica. Estas formas son; modalidad acumulativa, red de relaciones lábiles, procedimental productiva, síntesis integradas, eje transversal y modalidad espiral. Cada una de ellas obedece a una forma de abordaje de la situación enseñanza – aprendizaje de las más comunes según estudios sobre secuencias didácticas. Por ejemplo, la primera de ellas, la *Modalidad acumulativa*, en la que el profesor centra su actividad en la exposición de conceptos a través de cuestionarios y situaciones problemáticas en las que se orienta la lectura de material bibliográfico. Aquí, los alumnos se centran en tomar nota del docente, resolver los cuestionarios y resolver ejercicios de experimentación diseñados previamente. Y finalmente, cito como ejemplo, la *Modalidad en red de relaciones lábiles*, en que se tejen diferentes significados alrededor de una temática, identificando tópicos puntuales. El docente es muy cuidadoso al seleccionar la información pertinente y recurre a fuentes alternativas, además se preocupa por reflexionar sobre los objetivos de cada una de las actividades que propone. Mientras tanto, el estudiante jerarquiza información, define parámetros, proyecta soluciones y completa sus ideas a través de cada tópico y cuestionario.

Estas modalidades no agotan las posibles lecturas ni alcanzan a abarcar la caracterización total de las formas de organizar la enseñanza, ya que cada secuencia es un fragmento del discurso que se debe a múltiples condiciones de producción e interpretaciones parciales, relativas y situadas. Sin embargo, las

modalidades descritas son un buen punto de partida para identificar y confirmar lo que la investigación, en este campo, viene señalando como tipos de configuraciones didácticas en las prácticas de enseñanza.

En otras definiciones, sobre las configuraciones didácticas, Litwin (2000) las propone como la forma particular que lleva a cabo el docente para favorecer la construcción del conocimiento. Para la autora, lo anterior requiere de una elaboración en la que se pueden identificar las formas como el profesor aborda diferentes temas de su disciplina y que se reconocen en el tratamiento de los contenidos “ su particular recorte, los supuestos que maneja respecto al aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata” (Litwin, 2000. p43).

Por último, Shulman (2005) considera la secuencia didáctica y la configuración didáctica como dos elementos que se encuentran ligados y que permiten hacer enseñable un objeto de saber. Los presupuestos de este autor se pueden comparar con las categorías de análisis propuestas en la investigación de Astudillo *et al.* (2011) ya que para Shulman se debe tener en cuenta el conocimiento del contenido, el conocimiento didáctico del contenido, el conocimiento curricular, el conocimiento didáctico general, el conocimiento de los objetivos y las metas, el conocimiento de los alumnos, de los contextos, de los marcos y de la gestión educativa, ya que ellos forman una amalgama que permite experimentar, encontrar y aplicar estrategias que aumentan su nivel de efectividad en los procesos de enseñanza y aprendizaje

la medida que tengan una relación o dependencia de todas las instancias del proceso.

4.2 Secuencia didáctica

En el constructo teórico sobre la secuencia didáctica, considero importante y muy útil la estructura sobre este concepto propuesta por Scallon (1988) y los estudios de Díaz (2013) respecto a los elementos que la componen, citando también consideraciones de César Coll (1993) y Anna Camps (2004) como un complemento para la definición de este concepto.

Para iniciar me remito a Díaz (2013) quien considera que la creación de una secuencia didáctica es una gran tarea para organizar situaciones de aprendizaje que se desarrollan mediante el trabajo de los estudiantes. El debate didáctico contemporáneo enfatiza en la responsabilidad del docente para proponer a sus estudiantes actividades en secuencia que le permitan obtener un clima de aprendizaje. De acuerdo a lo anterior el mismo Díaz (2009) afirma:

Por ello, es importante enfatizar que no puede reducirse a un formulario para llenar espacios en blanco, es un instrumento que demanda el conocimiento de la asignatura, la comprensión del programa de estudio y la experiencia y visión pedagógica del docente, así como sus posibilidades de concebir actividades para el aprendizaje de los alumnos (p. 63).

En otras definiciones similares la secuencia didáctica, concepto utilizado en los trabajos de investigación coordinados por César Coll (1993) y Anna Camps (2004), entre otros, remite a un ciclo de enseñanza y aprendizaje orientado hacia la realización de una tarea, para lo que se diseñan unas ciertas actividades articuladas en un determinado período, con el propósito de lograr unos objetivos concretos.

En términos generales, la secuencia didáctica es el resultado de establecer una serie de actividades de aprendizaje con una organización interna entre sí, en la que se parte de la intención del docente de recuperar las nociones previas que tienen los estudiantes sobre un conocimiento, vinculándolas a situaciones problema y en contextos reales, para que la información a la que accede el estudiante sea significativa, tenga sentido y se pueda abrir un proceso real de aprendizaje. Esto requiere que el estudiante haga cosas y no ejercicios de rutina, sino acciones en las que relacione sus conocimientos y experiencias con algún interrogante que provenga de lo real sumado a un objeto de conocimiento.

La estructura de la secuencia está integrada por dos elementos que se llevan a cabo en forma paralela: la secuencia de actividades para el aprendizaje y la evaluación del aprendizaje que se encuentra incluido en las mismas actividades. En el desarrollo dentro del aula, estos dos elementos (aprendizaje y evaluación) están estrechamente relacionados y permiten detectar tanto una dificultad como una posibilidad de aprendizaje, así, el profesor puede reorganizar la secuencia mientras que lo que realiza el estudiante se convierte en un elemento de evaluación.

De acuerdo a Scallon (1988), las secuencias didácticas están compuestas por tres tipos de actividades: *apertura*, *desarrollo* y *cierre*. Para Díaz (2013) el sentido de las actividades de *apertura* es diverso, en un primer momento, ellas dan inicio al ambiente de aprendizaje o abren una discusión que parta de interrogantes significativos para los estudiantes, quienes reaccionarán utilizando y relacionando información que ya tienen. Establecer este tipo de actividades es todo un reto para el docente, ya que le es más fácil como profesor pensar en los temas o solicitar a sus estudiantes que recuerden un tema antes que trabajar con un problema que constituya un reto intelectual.

Teniendo como referente la actividad de *apertura*, en la actividad de *desarrollo* ya se contempla el trabajo intelectual con una información y la aplicación o el empleo de dicha situación en una situación problema. El problema puede estar formulado por el profesor, puede ser real o formar parte de toda una unidad de trabajo más amplia del curso, ya que el hecho que no se limite a una única aplicación, a responder cuestionarios de preguntas o a resolver ejercicios tradicionales de textos escolares permite que su aplicación sea significativa, "Por ello vincularla con un caso, problema o proyecto puede tener mayor relevancia para el alumno" (Díaz, 2013, p.10).

La tercera y última de las actividades propuestas por Scallon (1989) es la actividad de *cierre* en la que, como su nombre lo indica, culmina la secuencia o por lo menos una etapa de aprendizaje. Este tipo de actividades posibilitan una perspectiva de evaluación tanto para el docente como para el estudiante, en ambos sentidos (formativo - sumativo). Así, las actividades generan variada información que permite conocer el proceso de aprendizaje de los estudiantes al tiempo que se obtienen

evidencias, permitiendo localizar logros, dificultades a nivel general e incluso el compromiso que asumen los estudiantes con su responsabilidad de aprender.

Recordemos, como se ha mencionado al inicio del marco teórico del concepto de secuencia didáctica, que bajo la conformación de estos tipos de actividades subyace una *evaluación formativa* que permite hacer un seguimiento al proceso para determinar avances y dificultades que se van presentando a través de la ejecución de las actividades y una *evaluación sumativa* que permite obtener y registrar soportes que dan cuenta del proceso y nivel de alcance de los objetivos propuestos a aprender.

4.3 Didáctica de la lengua

Teniendo en cuenta estudios relacionados el sistema didáctico, he considerado la propuesta de la autora Ana Camps, quien logra una articulación entre didáctica y enseñanza de la lengua definiendo la interacción que existe entre estos dos conceptos.

La autora Ana Camps (2004), en su artículo sobre objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en la didáctica, presenta aspectos importantes a la hora de considerar la enseñanza y el aprendizaje en la escuela. En primera instancia, plantea que la didáctica de la lengua es “el estudio del conjunto complejo de procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua, con la finalidad de actuar sobre las situaciones de aprendizaje y enseñanza” (Boulet 1989, citado por Camps.p.7). De acuerdo a lo anterior, la didáctica logra tejer la interrelación de los participantes (maestro -alumno- materia); de esta forma, se genera una interdependencia de

elementos dentro del sistema didáctico, en el que los procesos se desarrollan en la interacción social que tiene lugar en el aula.

Por lo tanto, cuando la autora habla de una interacción social dentro de la escuela, está afirmando que dentro y fuera de la escuela se vive un entorno discursivo, es decir, se entiende que el lenguaje es una práctica social que se integra con otras prácticas sociales no verbales y que se emplea en diversos ámbitos y además con diversas funciones. En relación con lo anterior, Camps (2004), plantea que sobre la didáctica de la Lengua se ha venido investigado, pero que falta todavía mucho por explorar, es decir, que nos muestra una puerta que tiene un largo camino todavía por recorrer y que esta direccionada hacia la relación entre la enseñanza, el aprendizaje y su objetivo que es “elaborar conocimiento sistemático de esta realidad con la intención de poder intervenir de manera fundamentada para mejorarla” (Camps 2004, p.12). En este sentido, el objetivo del conocimiento didáctico pretende desnudar la realidad, la enseñanza y aprendizaje de la lengua, y mostrar la relación que existe entre la teoría y la práctica.

Aunque en el artículo, Camps expone sus planteamientos a partir de diversos ejes, hace un énfasis especial tanto en el objeto como en las modalidades de la investigación didáctica, ya que en estos dos temas se consolida y se justifica la forma en que se han realizado estas investigaciones. Estos planteamientos tienen sentido en tanto afirman que “el sistema de la didáctica de la lengua no es independiente de los otros sistemas didácticos” (Camps, 2004. P.16) y por lo tanto, la enseñanza de la lengua se hace interdisciplinar, se hace necesaria para la comprensión en las diferentes áreas del conocimiento; de modo que si el profesor

de matemáticas dedica espacios de su clase a la enseñanza de la comprensión de los textos a los que se ve enfrentado en su materia (planteamiento y resolución de problemas), los estudiantes podrán analizar, comprender y asimilar los textos que facilitan el desarrollo de los procesos lógico-matemáticos y así, la construcción del conocimiento influirá en las expectativas de los estudiantes sobre lo que van a leer. En este sentido el papel fundamental del educador funciona en tanto que domine su área de especialidad y pueda organizar todo el entramado temático, relacionado con los saberes culturales de los estudiantes y los objetivos que se proponga a enseñar, partiendo del hecho de que el estudiante es un agente activo en la construcción y apropiación de los saberes adquiridos.

Este trabajo, es el ingreso para acercarnos a los estudios relacionados con el sistema didáctico y la complejidad de las relaciones que se establecen en el contexto escolar y social, teniendo en cuenta que hay contenidos propios de el lenguaje sobre los que hay que tener conciencia para poder analizar la lengua.

4.4 Relación entre metacognición y escritura

Para llegar al análisis de los procesos de regulación de la escritura, considero necesario remitirme a instancias previas como lo son el concepto de cognición y metacognición. Para ello he considerado los estudios sobre cognición de Flavell (1985) y los de Hayes y Flower (1980, 1996) quienes se refieren directamente a las operaciones cognitivas y luego metacognitivas que realiza un sujeto al escribir.

El concepto de metacognición, se remonta a la década de los setenta con los estudios de Flavell (1977,1979) quien lo utilizó para hacer referencia, a groso modo, al conocimiento que los sujetos tienen sobre su propio proceso de aprendizaje, a las tareas cognitivas, a las estrategias empleadas para alcanzar estas metas y a la manera como estos factores se confabulan durante el proceso cognitivo. También es cierto que, el gran interés despertado por el tema en disciplinas como la Psicología Cognitiva, la Psicología de la Educación y la Psicolingüística, entre otras, dando lugar a muchas interpretaciones y, por tanto, a amplios debates sobre su significado y sus interrelaciones con los diferentes conocimientos.

De acuerdo con lo anterior, es importante inicialmente el conocimiento acerca de la cognición, que según Flavell (1985), incluye tres tipos de conocimientos: El conocimiento declarativo (saber qué), el conocimiento procedimental (saber cómo) y el conocimiento condicional (saber cuándo y para qué utilizar el conocimiento).

En primer lugar, el *conocimiento declarativo* es aquel que el individuo es capaz de comunicar a través del lenguaje verbal, por ejemplo, su capacidad para expresar su conocimiento sobre el proceso de escritura (empleo de conectores, definición del tipo de texto, superestructura del mismo, entre otros elementos de carácter lingüístico) y los componentes que determinan la legibilidad textual.

En segundo lugar, el conocimiento procedimental hace referencia al conocimiento que tiene el individuo acerca de la ejecución de las tareas. Así por ejemplo, cuando un escritor experto se enfrenta a la tarea de escribir utiliza automáticamente los recursos lingüísticos, es decir, actúa en coherencia con el saber declarativo.

Por su parte, el *conocimiento condicional* lo constituye la capacidad de saber cuándo utilizar, el conocimiento, según el contexto. Por ejemplo, si un estudiante

se enfrenta a la tarea de leer de un texto expositivo, debe seleccionar las estrategias más apropiadas para comprender este tipo de texto: resúmenes, organizadores gráficos, apuntes, entre otras.

Ahora bien, para analizar el concepto de metacognición y su aplicabilidad en la escritura, es importante retomar los trabajos Hayes y Flower (1980, 1996), quienes, influenciados en los aportes de la psicología cognitiva, inician la descripción de modelos de procesos cognitivos que explican la producción de texto, definiendo así su propio modelo escritura. Así, en el primer trabajo realizado por Hayes y Flower (1980) se describe un modelo de composición que evidencia las operaciones cognitivas que siguen los sujetos (estudiantes) cuando se enfrentan a la tarea de escribir. El funcionamiento de este modelo está estrechamente ligado a un proceso de resolución de problemas en términos de tareas y a la consecución de objetivos retóricos para resolverlas. Dichas operaciones hacen referencia, secuencialmente a planificar, textualizar y revisar (procesos secuenciales y reguladores). Veamos en qué consisten cada una de éstas:

Al momento de *planificar*, el sujeto hace una representación mental del texto y sus objetivos (intención, destinatario, tema, tipo de discurso a utilizar), para esto debe hacer una generación, selección y organización de las ideas previas.

Cuando se *textualiza*, las ideas iniciales del texto son transformadas. En esta tarea se interrelacionan muchos conocimientos tales como la coherencia y cohesión entre las ideas, características de los párrafos, empleo de conectores lógicos, aspectos ortográficos, entre otros elementos que evidencien un dominio adecuado del código.

Finalmente al *revisar*, se realiza una comparación entre el texto terminado y el texto que planeó obtener. Ésta es una de las fases determinantes en la calidad final del texto, en la medida en el autor relee el texto, valora lo que ha hecho y comprueba si en realidad corresponde a lo planeado, con el propósito de hacer modificaciones, especialmente al contenido del escrito.

Bajo las consideraciones anteriores, se puede concebir la escritura y su análisis como un proceso cognitivo que requiere de un alto componente de *regulación metacognitiva*. En ello podría fundamentarse la pertinencia de pensar en un modelo educativo de aprendizaje cognitivo que contribuya a la producción de textos escritos en auténticos contextos comunicativos, en especial utilizando *la actividad metacognitiva* durante la producción textual.

Hechas estas aclaraciones es factible afirmar que bajo del modelo de Flower y Hayes, las primeras operaciones (planificar y textualizar) se constituyen en procesos cognitivos, el último, (revisar) en un proceso metacognitivo. El modelo de estos dos autores es considerado como uno de los más completos al momento de abordar la escritura de textos en la medida en que describe los procesos mentales seguidos por el sujeto durante la escritura. Estos teóricos se enfocaron más en los conocimientos previos y en las estrategias que el escritor utiliza, dedicando mayor atención al proceso y no al producto. En este modelo, los procesos no se siguen verticalmente; por el contrario, son operaciones recursivas y recurrentes en las que se puede retroceder y avanzar, una especie de flashback en la escritura, sin ningún problema. Por último, Flower y Hayes (1981), para completar este modelo de escritura sugieren el monitoreo como forma de control y regulación en la

escritura. En este contexto, el uso de la revisión constante del escrito por parte del docente es una oportunidad de visualizar el progreso y desarrollo que el escrito ha tenido. Visto esto, el proceso escritura se va desarrollando a medida que el sujeto empieza a familiarizarse con la producción textual, en el que la regulación de las distintas actividades (planificar, textualizar y revisar) y su progresión juegan un papel importante.

4.5 Proceso de regulación de la escritura

Respecto a la regulación de la escritura, cito a los autores Castello, Bañales y Vega (2010) quienes han realizado una reflexión sobre el estado de la cuestión de este concepto y han hecho referencia a cuatro grandes enfoques teórico- metodológicos sobre los que se ha estudiado la regulación durante los últimos tiempos, estos enfoques son: cognitivo, sociocognitivo, sociocultural y socialmente compartido.

De acuerdo a los autores, la perspectiva cognitiva se ha dedicado al estudio de los procesos de control metacognitivo respecto a las etapas de planificación y revisión, mencionadas en el apartado anterior (Hayes y Flower), teniendo en cuenta que en estas etapas se establecen objetivos y se detectan y solucionan problemas en el texto respectivamente. Los estudios realizados para el análisis de esta perspectiva, generalmente, han hecho una comparación del desempeño entre escritores expertos y escritores novatos, concibiendo la escritura como una actividad individual. Metodológicamente, desde esta perspectiva, los textos responden a demandas específicas y se utiliza el análisis de protocolos preferentemente.

El segundo enfoque de regulación, referido por los autores mencionados inicialmente, se desarrolla desde la perspectiva sociocognitiva ya que en cierta medida se ha orientado hacia los procesos de práctica y se ha dedicado a identificar la importancia de la enseñanza de diferentes procedimientos de autorregulación. Este enfoque estudia la forma como la regulación externa pasa poco a poco a ser controlada por el individuo, es por ello que los autores Castello *et al.* (2010) proponen como unidad de análisis de estudio, desde esta perspectiva, los procesos de corregulación que se llevan a cabo entre pares o entre profesor y estudiantes en los procesos de planeación, textualización y revisión de textos.

Con el propósito de analizar cómo funcionan y se interiorizan las ayudas de los profesores y de los compañeros, más avanzados en la calidad de escritura, cómo se intercambia y se facilita la actividad de regulación en la composición escrita por medio de la corregulación, se han realizado estudios desde una perspectiva sociocultural. Si nos referimos al nivel metodológico el diseño más común es el de estudios de casos múltiples e individuales de los que se registran datos a partir del discurso que se presenta en situaciones interactivas y se registra a través de variadas formas (videos, notas, etc..).

Finalmente, los autores hacen referencia a una perspectiva que comparte los presupuestos del enfoque sociocultural y comprende la regulación como “el conjunto de actividades mediante las cuales, los individuos regulan tanto su actividad individual como la actividad colectiva en la que participan” (Hadwin, citado por Castelló *et al.*, 2010). Desde esta perspectiva, denominada de regulación situada y socialmente compartida, los autores afirman que las actividades permiten la construcción de un entendimiento mutuo de la tarea y el establecimiento de

objetivos y actividades de planeación, evaluación y ejecución que los estudiantes realizan en conjunto para resolver la tarea, en la que cada uno de los participantes es responsable, en forma individual y en equipo, de la regulación de los procesos y productos.

5. Metodología

5.1 Enfoque y tipo de estudio

Para esta investigación, se realizará un análisis de la propuesta de enseñanza del docente, que inicia con el estudio de su programa de curso y se complementa con la observación de sus ejercicios de enseñanza, en pro de adquirir información sobre las estrategias que se hacen presentes en la orientación para la composición escrita de una reseña crítica.

La investigación que se llevó a cabo, posee un enfoque cualitativo y de estudio de caso. Este tipo de investigación consiste en un estudio en profundidad mediante el empleo de técnicas para recoger los datos de la gente en sus escenarios naturales (McMillan, Schumacher & Baides, 2005). La investigación cualitativa es de carácter flexible, ya que no posee un método de investigación y estilo de recolección de información rígidamente definidos, sino que recolecta información usando métodos observacionales, como grupos de enfoque, encuestas o por observación directa. Esto permite describir y analizar las cosas como se presentan. En esta medida, este tipo de análisis favorece las intenciones del proyecto de investigación que

pretende realizar una descripción en pro de adquirir elementos para favorecer los procesos de enseñanza acerca de la composición escrita en la universidad.

5.2 Método de investigación: estudio de caso

En cuanto al estudio de caso, este examina un sistema definido o un caso en detalle a lo largo del tiempo, empleando múltiples fuentes de datos encontradas en el entorno. El caso puede ser un programa, un acontecimiento, una actividad o un conjunto de individuos definidos en tiempo y lugar (Yin, 1994, citado por McMillan, Schumacher & Baidés, 2005). El curso de Español, es uno de los cursos que componen las electivas obligatorias de la Universidad del Valle. Como electiva obligatoria, la universidad cuenta con un buen número de docentes encargados de impartir este curso para satisfacer una demanda significativa de estudiantes, por tanto el número de cursos que se enmarcan bajo los propósitos de incluir a los estudiantes a la vida académica es considerable, al igual que las dinámicas que en ellos se practican. Como objeto de análisis se tomará la práctica de uno de estos docentes.

5.3 Contexto del estudio

Esta investigación, se llevó a cabo en un curso de español que hace parte de las electivas obligatorias de las carreras de pregrado la Universidad del Valle y se encuentra ubicado en la programación para primer semestre de cada disciplina y, por este motivo, no cuenta con un prerrequisito para ser cursada. Esta asignatura se orienta con una intensidad de tres horas semanales durante el semestre en un promedio de 16 clases presenciales.

El curso tiene como objetivo general, realizar un acercamiento con los estudiantes a prácticas de comprensión y producción de textos propios del contexto universitario, a través de la conciencia y el control de sus procesos de aprendizaje. De esta forma, al finalizar el curso, se pretende que los estudiantes identifiquen los aspectos distintivos de los textos expositivos y argumentativos, que puedan producir textos como resúmenes y reseñas críticas y que estén en la capacidad de evaluar, de manera permanente, sus dificultades y fortalezas en el abordaje de la lectura y la escritura en la universidad.

Durante el desarrollo del curso, los estudiantes realizaron actividades individuales y en grupos de máximo 3 personas. En otras ocasiones se llevaron a cabo debates en forma general. El trabajo orientado por el docente estuvo dividido, fundamentalmente, en dos grandes momentos con sus respectivos contenidos: La lectura como proceso y la redacción de la reseña crítica. Para el segundo momento, redacción de la reseña, los estudiantes seleccionaron 2 temas “La diversidad sexual” y “La paz en Colombia”, en los que cada estudiante especificó desde dónde abordaría el tema.

La asignatura, fue orientada con una metodología fundamentada en talleres, tanto individuales como grupales, los que fueron aplicados, mayormente, durante las clases. Se realizaron reflexiones sobre aspectos teóricos que solicitaron la participación activa de los estudiantes. El curso culminó con la elaboración de una reseña crítica sobre un tema concertado, además del trabajo en los siguientes contenidos:

- La lectura como proceso.
- Criterios de búsqueda y selección de información.
- Situación de comunicación para la comprensión y la producción de textos.
- Modos de organización del discurso.
- El resumen.
- La reseña crítica.
- Citación de fuentes y plagio.

Durante el desarrollo de los anteriores temas, los estudiantes trabajaron en forma alterna en la planeación, escritura y reescritura de su producto, no obstante, hubo algunas situaciones de orden durante el semestre y de actividades extracurriculares en la universidad, que no permitieron la ejecución exacta de todas las clases, motivo por el cual, el orientador tuvo que acudir a otras estrategias para cumplir con el programa y el acompañamiento constante de sus estudiantes.

5.4 Población y muestra

La población de estudio está conformada por un docente y 29 estudiantes de primer semestre de varias disciplinas en la Universidad del Valle, entre las que encontramos Educación física, Diseño gráfico, Trabajo social, Educación popular, Química, Ingeniería en materiales, Licenciatura en Ciencias Naturales y Licenciatura en Matemáticas. El curso de Composición en español fue programado para el semestre Agosto – Diciembre del 2016 de la sede Meléndez en la ciudad de Cali. Cabe resaltar, que aunque lo anteriormente descrito hace mención de 30 personas, solo se hará observación de la práctica del docente.

En cuanto a la muestra, este tipo de investigación es de estudio de caso y pretende realizar la caracterización de una actividad (proceso de orientación de un curso de escritura). Para ello, de acuerdo a McMillan, Schumacher & Baides, (2005, p. 410) “cuando un estudio de caso requiere de una observación particular se utilizan otras estrategias para la determinación de muestras. Recordemos que «caso» se refiere a un análisis profundo de un fenómeno y no al número de personas tomadas como muestra”. En este caso sobresale el ejercicio de observación y descripción del objeto de indagación. Aunque no hay una interacción constante con la población (estudiantes y maestro) el papel como investigador corresponde a la cometida de observador participante según lo exponen McMillan, Schumacher & Baides (2005):

La observación participante es realmente una combinación de estrategias particulares de recogida de datos: participación limitada, observación de campo, entrevistas y la recogida de artefactos. La participación limitada es necesaria para obtener una aceptación de la presencia del investigador, incluso si se trata de alguien discreto. La observación de campo es la técnica del investigador que le permite observar directamente y tomar notas sin interacciones. Las entrevistas pueden tener lugar en forma de conversaciones casuales tras una vivencia con otros (informal) o pueden ser más formales y con una única persona. Los documentos y los artefactos se utilizan cuando están disponibles. Normalmente, el investigador utiliza múltiples estrategias para corroborar los datos. (p.450)

El muestreo, de acuerdo a las características de su recolección y a las intenciones de la investigación, se determina como un *Muestreo homogéneo*, ya que según

McMillan, Schumacher & Baidés, (2005, p. 398) “al contrario de las muestras diversas, en éstas las unidades a seleccionar poseen un mismo perfil o características, o bien, comparten rasgos similares. Su propósito es centrarse en el tema a investigar o resaltar situaciones, procesos o episodios...” De esta forma, podemos considerar al docente, objeto de indagación, como alguien que comparte características con otros docentes encargados de los cursos de español, ya que las intenciones de su orientación hacen parte de un mismo interés relacionado con el desarrollo de los procesos de lectura y escritura en los estudiantes de la Universidad del Valle.

Se tomó el programa del curso elaborado por el docente y se realizaron, además, observaciones de campo, de las que se seleccionaron aquellas clases en que el docente tuvo interacción con los estudiantes en relación a las 16 clases programadas. Lo anterior, con el fin de describir la secuencia didáctica aplicada por el docente durante el desarrollo del curso.

5.5 Fases del estudio

El estudio se realizó desde inicio hasta el final del curso, con el fin de tomar los datos suficientes para la caracterización del mismo. Si observamos los objetivos específicos del proyecto podemos decir que esta investigación está relacionada, dentro de la secuencia didáctica, con aspectos como la programación elaborada por el docente, la instrucción, la didáctica empleada y el proceso de composición de escritura de la reseña en cuanto a las estrategias que para su textualización se promueven.

De acuerdo a esto se podrían distinguir 4 fases:

En la primera fase, asistí a la asignatura “Español” dispuesta como una electiva obligatoria para los estudiantes de primer semestre de la Universidad del Valle. Mi presencia en el curso, la llevé a cabo durante el semestre Agosto – Diciembre de 2016 y tuvo una programación aproximada de 16 encuentros, de los cuales obtuve el programa del curso y tomé notas respecto a los objetivos y ejes temáticos seleccionados por el docente y la secuencia didáctica propuesta para la orientación de la asignatura a través del trabajo observado en cada una de las clases.

En la segunda fase, seleccioné, codifiqué y dividí la información de acuerdo a los 2 objetivos específicos del proyecto. De esta manera, el programa del curso elaborado por el profesor y las notas de observación de sus prácticas en clase hacen parte de los datos de estudio que conforman el primer objetivo específico, relacionado con la secuencia didáctica. Otra parte, de la información seleccionada, conforma los datos a analizar sobre el proceso de escritura, al que hace referencia el segundo de los objetivos específicos.

En la tercera fase, llevé a cabo el análisis del programa del curso elaborado por el docente y las notas de observación de sus clases en las que registré las características y el orden de las actividades asignadas para alcanzar los objetivos del curso y particularmente las estrategias aplicadas por el docente en su orientación del proceso de escritura. Todo lo anterior a la luz de las categorías

asignadas a cada objetivo específico, teniendo como categorías de análisis la didáctica y los apoyos en el proceso de escritura respectivamente.

Durante la cuarta y última fase, redacté, releí y reescribí cada uno de los apartados del trabajo hasta alcanzar el informe final. Teniendo en cuenta que este fue un ejercicio que requirió de la opinión de mi tutor, pares y profesores con los que he tenido la oportunidad de compartir la elaboración de esta investigación.

5.6 Recolección de datos

En la recolección de los datos para esta investigación principalmente realicé:

- Lectura del programa de curso y extracción de ejes temáticos y contenidos
- Redacción de diario de observaciones, en el que registré las actividades propuestas por el docente y estrategias utilizadas durante cada una de las clases del curso en un instrumento en el que estructuré la información de la clase.
- Registro de materiales y elementos complementarios a la secuencia didáctica aplicada por el docente durante el desarrollo de cada una de sus clases.

5.7 Técnicas de análisis

Como técnica de estudio de los datos, se utilizará el análisis de contenido, que es una técnica de interpretación en la que se pueden trabajar todo tipo de textos, “ya sean escritos, grabados, pintados, filmados..., u otra forma diferente en que

puedan existir toda clase de registros de datos, transcripción de entrevistas, discursos, protocolos de observación, documentos, videos,..” (Abela, 2002, p.2)

Complementando lo anterior, el análisis de contenido es una técnica que permite analizar lo que se percibe de un texto, de forma manifiesta o indirecta, ampliando la información que puede descubrir y comunicar el investigador. De acuerdo a esto, Hostil y Stone (citado por Abela 2002 p. 3) concluyen que “Además se añade un nuevo elemento muy importante: la inferencia. El propósito fundamental del análisis de contenido es realizar “inferencias”. Inferencias que se refieren fundamentalmente a la comunicación simbólicas o mensaje de los datos, que tratan en general, de fenómenos distintos de aquellos que son directamente observables.” El proceso de inferir, permitirá establecer las conexiones entre la secuencia didáctica y los objetivos del docente, obtenidos de su programa de curso, una vez se haya realizado la descripción de su trabajo.

De acuerdo a Abela (2002) Todo proyecto o plan de investigación mediante la técnica de análisis de contenido ha de distinguir varios elementos o pasos diferentes en su proceso.

- 1.- Determinar el objeto o tema de análisis.
- 2.- Determinar las reglas de codificación.
- 3.- Determinar el sistema de categorías.
- 4.- Datos de análisis
- 5.- Resultados y análisis de datos

5.7.1. Determinar el objeto o tema de análisis.

El problema o dificultad, en este caso el objeto de análisis, es algo que no puede resolverse por sí solo sino que requiere de una investigación conceptual en la cual se responda a una pregunta M. Bunge (citado en Abela 2002, p. 11). El tema de análisis en esta investigación está relacionado con la pregunta ¿Qué hace un docente de español para vincular a sus estudiantes a procesos de escritura?, por tal motivo, el objetivo general pretende caracterizar la orientación para la escritura de una reseña crítica por parte de un docente de español de la Universidad del Valle.

5.7.2. Determinar las reglas de codificación.

La codificación, es un proceso mediante el que los datos se convierten en unidades sistematizadas que permiten una descripción precisa de las características de su contenido. En esta investigación, llevé a cabo una codificación que me permitiera identificar las categorías de análisis, que están relacionadas con la secuencia didáctica y las estrategias empleadas, por parte del docente, en el proceso de escritura. La codificación, en la primera de las categorías mencionada, la realicé mediante el subrayado de las actividades que relacionan la secuencia didáctica con los contenidos y ejes temáticos del curso. Para la segunda categoría, estrategias empleadas en el proceso de escritura, la codificación estuvo vinculada a unidades que relacionen el objetivo general y los objetivos específicos de la programación elaborada por el docente con las actividades, subrayadas, de la secuencia didáctica utilizadas para apoyar los procesos de escritura.

5.7.3. Determinar el sistema de categorías.

La categorización según Bardin (citado en Abela 2002, p.15), “es una operación de clasificación de elementos constitutivos de un conjunto por diferenciación, tras la agrupación por analogía, a partir de criterios previamente definidos”. Clasificar elementos en categorías impone buscar lo que cada uno de ellos tiene en común con los demás, es esto lo que permite su agrupamiento. De esta forma, las categorías en este proyecto de investigación, emergieron y están asociadas a unas subcategorías que fueron producto de la decodificación. Así, para el primer objetivo específico del proyecto tenemos como categoría principal “La didáctica” que se definirá más adelante y reúne las subcategorías; sistema didáctico, secuencia didáctica y configuración didáctica, para responder a preguntas como ¿Cuál es la relación de enseñanza - aprendizaje que propone el docente? y ¿Cómo lleva a cabo su proceso de enseñanza? En el caso del segundo objetivo específico del proyecto, que hace referencia a las estrategias en escritura aplicadas por el docente, tuve en cuenta los objetivos expuestos en el programa elaborado por el docente, en los que pretende mejorar la *comprensión* y la *producción escrita* a través del *control* y la *conciencia de su aprendizaje* (anexar programa). Estos conceptos, comprensión, producción, control y conciencia, me llevaron, durante el proceso de decodificación, a distinguir las actividades en las que se identificaban estrategias para su desarrollo, encontrando como categoría principal “Proceso de regulación de la escritura” y como subcategorías; proceso de de regulación en la escritura desde un enfoque cognitivo, sociocultural y socialmente compartido.

5.7.4 Categorías de análisis.

A continuación, voy a referirme a las categorías que utilicé para analizar los datos de mi investigación:

De acuerdo a Rincón (2016) la didáctica es un campo de saber que está conformado o se nutre de varios conceptos para construir sus saberes, “algunos de estos conceptos son sistema didáctico, transposición didáctica, contrato didáctico, secuencia didáctica y configuración didáctica” (Rincón, 2016, p.3). Cabe aclarar que, dentro de las categorías definidas para el análisis de este trabajo, no se tendrá en cuenta el concepto de transposición didáctica, Chevallard (1998). Según el autor, el contenido de un saber pasa por dos procesos; en el primero de ellos es designado, por normas curriculares o decisiones de un profesor, como un saber a enseñar. En el segundo proceso, sufre unas transformaciones que lo hacen adaptables y lo convierten en un objeto de enseñanza. Teniendo en cuenta, que la información seleccionada para el proceso de análisis en este proyecto es un ejercicio de observación de la práctica del orientador de un curso de español, no hay datos que nos permitan obtener información respecto al proceso de planeación para el desarrollo de los saberes programados e impartidos durante el curso.

El contrato didáctico es otro de los conceptos que no se utilizará como categoría de análisis, ya que de acuerdo a Brousseau (1979) este concepto se aproxima a la relación de aprendizaje establecida entre el docente y el estudiante, en la que el pensamiento del estudiante es importante, pues permite identificar cómo asume su rol de aprendiz y qué aspectos sociales tiene en cuenta el docente para establecer su rol, generando una interacción con unas características particulares en su diálogo. Dentro de los datos recolectados en la fase de investigación del proyecto, no hay algunos que nos permitan conocer la opinión del estudiante frente a su

proceso de aprendizaje ni las dudas y reacciones que se generan en la interacción docente estudiante.

Teniendo en cuenta lo anterior, voy a utilizar como una de las categorías principales de de análisis principal la *didáctica* y como subcategorías *el sistema didáctico, la secuencia didáctica y configuración didáctica*. Estas últimas las describo a continuación:

Categoría principal: DIDÁCTICA		
Subcategorías	Definición	Preguntas
SISTEMA DIDÁCTICO	Es la interrelación que se produce en la situación de enseñanza aprendizaje y en la que participan docente, estudiante y objeto de aprendizaje.	¿Quién enseña? ¿Quién aprende? ¿Cómo se aprende?
CONFIGURACIÓN DIDÁCTICA Y SECUENCIA DIDÁCTICA	La configuración didáctica es la forma habitual que sigue el docente en el desarrollo de su programa para generar un aprendizaje en sus estudiantes. La configuración didáctica es organización de la	¿Cómo se enseña?

	<p>actividad en una clase y la persistencia de este orden.</p> <p>La secuencia didáctica, es un conjunto de actividades articuladas en un determinado período, con el propósito de lograr unos objetivos concretos.</p>	<p>¿Cuál es el orden establecido para desarrollar los aprendizajes?</p>
--	---	---

Continuando con la mención de las categorías seleccionadas para el análisis de la información, hablaremos ahora de *el proceso de regulación de la escritura*. De acuerdo a Castello (2009) la composición de textos académicos de forma efectiva, es una labor compleja que necesita de procesos de regulación. Estos procesos han sido estudiados desde 4 enfoques teóricos; cognitivo, sociocognitivo, cultural y socialmente compartido. Estos 4 enfoques, propuestos y estudiados por autores durante los últimos 30 años, indagan por acciones de monitoreo y control, que están adscritas a los objetivos del curso y que con excepción del enfoque sociocognitivo, que analiza pensamientos, sentimientos y acciones auto iniciadas que los escritores, hacen parte de las subcategorías de análisis que se centran, exclusivamente, en la práctica docente.

Categoría principal: PROCESO DE REGULACIÓN DE LA ESCRITURA		
Subcategorías	Definición	Preguntas
	Proceso de resolución de problemas en	¿Qué estrategias en proceso de planificación

<p>DESDE UN ENFOQUE COGNITIVO</p>	<p>términos de tareas y en la consecución de objetivos retóricos para resolverlas. Dichas operaciones hacen referencia, secuencialmente a planificar, textualizar y revisar.</p>	<p>se promueven en la clase? ¿Qué estrategias en proceso de textualización se promueven en la clase? ¿Qué estrategias en proceso de revisión se promueven en la clase?</p>
<p>DESDE UN ENFOQUE SOCIOCULTURAL</p>	<p>El mecanismo que permite el paso del control de la regulación externa a la autorregulación es conceptualizado desde esta perspectiva como la actividad de co-regulación (McCaslin y Hickey, 2001).</p>	<p>¿Qué ayudas procedimentales ofrece el docente para facilitar a los estudiantes su proceso de escritura?</p>
<p>DESDE UN ENFOQUE SOCIALMENTE COMPARTIDO</p>	<p>Es una <i>regulación colectiva o comunal</i> en la que los procesos y productos de la regulación están distribuidos entre el grupo y a la vez son responsabilidad de cada uno de los sujetos individuales que conforman dicho grupo (Jackson, McKenzie, y Hobfoll, 2000).</p>	<p>¿Qué estrategias promueve el docente para generar el establecimiento compartido de objetivos y actividades de planificación, ejecución y evaluación que los estudiantes realizan <i>como grupo</i> para resolver conjuntamente una tarea.?</p>

5.7.5. Datos de análisis

A continuación, presentaré los datos extraídos de las diferentes sesiones que hicieron parte del curso. Los siguientes, son los datos que describen la observación de la práctica del docente y que posteriormente serán analizados por medio de las categorías.

Sesión	Tema	Secuencia	Metodología
1. (Agosto 25)	Presentación del programa	<p>I. Antes de presentar el programa del curso, la profesora indagó respecto al saber previo de los estudiantes frente a lo que es el curso de español.</p> <p>II. La profesora leyó en voz alta el programa.</p> <p>III. La profesora explicó los objetivos del curso y los porcentajes de evaluación.</p>	<p>I. La profesora propuso una lluvia de ideas.</p> <p>II. La profesora solicitó a los estudiantes que subrayaran las palabras claves, para que luego participaran con comentarios sobre los contenidos del curso.</p> <p>III. La profesora solicitó que resaltaran los términos conciencia y control e hizo énfasis en estos conceptos.</p>

Sesión	Tema	Secuencia	Metodología
2. (Septiembre 1)	La lectura como proceso	<p>I. La profesora entregó un texto llamado “La lectura y el desarrollo humano” a sus estudiantes y les solicitó que identificaran, en su lectura, lo referente a aspectos formales de la lengua.</p> <p>II. La profesora invitó a sus estudiantes a socializar el contenido de la lectura.</p>	<p>I. La profesora se acercó a cada uno de los estudiantes para preguntarles cómo les había ido en su ejercicio de lectura.</p> <p>II. La profesora propuso a sus estudiantes dos preguntas para la socialización del contenido del texto: ¿Qué opinas acerca de la lectura? Y ¿Por qué crees que el autor le dio ese título a la lectura?</p>

		<p>III. La profesora propone un análisis de la lectura. Para ello, solicita que los estudiantes formulen 4 preguntas sobre lo leído, releen partes confusas, consulten sobre palabras desconocidas y, finalmente, saquen sus conclusiones.</p>	<p>III. La profesora solicita a sus estudiantes que conformen grupos de 3 personas y selecciona un moderador, un relator y un lector para la ejecución del trabajo.</p>
--	--	--	---

Sesión	Tema	Secuencia	Metodología
3. (Septiembre 8)	Continuación: La lectura como proceso	<p>I. Teniendo en cuenta el texto trabajado “La lectura y el desarrollo humano” la profesora solicitó a los grupos de 3 estudiantes que seleccionaran una de las preguntas que habían formulado la clase anterior.</p> <p>II. La profesora solicitó a sus estudiantes leer, corregir y compartir las preguntas escritas en el tablero.</p>	<p>I. La profesora toma la pregunta, formulada y seleccionada por cada grupo de trabajo, y la escribe en el tablero tal y como ellos la han redactado.</p> <p>II. La profesora invitó a los estudiantes a salir al tablero para corregir la redacción de las preguntas formuladas por sus compañeros.</p>

<p>Nota: La sesión no concluyó por cuestiones de tiempo. Faltaron preguntas por socializar.</p>		<p>III. Una vez se corrigieron las preguntas, la profesora generó una charla con los estudiantes respecto a las implicaciones que tiene la lectura.</p>	<p>III. La profesora solicitó la lectura en voz alta de cada pregunta y pidió, a cada grupo de trabajo, la opinión al respecto.</p>
--	--	---	---

Sesión	Tema	Secuencia	Metodología
<p>4.(Septiembre 15)</p>	<p>Continuación: La lectura como proceso. (Finalización de la sesión anterior)</p> <p>Selección de temas para la producción de un texto escrito.</p>	<p>I. La profesora continuó la charla con los estudiantes respecto a las implicaciones que tiene la lectura.</p> <p>II. La profesora propuso algunos temas de actualidad e invitó a sus estudiantes a hacer la selección de la temática que abordarán en la producción de una reseña crítica.</p> <p>III. La profesora solicitó a sus estudiantes que determinaran qué relaciones,</p>	<p>I. La profesora solicitó la lectura en voz alta de las preguntas que faltaron por socializar la clase anterior y pidió, a cada grupo de trabajo, la opinión al respecto.</p> <p>II. La profesora escribió 4 temas en el tablero y solicitó la votación de cada uno de sus estudiantes para la selección de 2 de ellos por mayoría.</p> <p>III. La profesora solicitó a los estudiantes que formaran grupos de 3 personas de</p>

<p>Nota: Los dos temas seleccionados por los estudiantes fueron; “diversidad sexual” y “la paz en Colombia”</p>		<p>aspectos o factores, específicamente, abordaran de acuerdo a los temas seleccionados.</p>	<p>acuerdo a su tema de trabajo, justificaran cuáles fueron los motivos de selección, y definirán hacia qué aspecto específico orientarán su escritura y redactaran qué criterios de búsqueda tendrían para investigar sobre su tema.</p>
--	--	--	---

Sesión	Tema	Secuencia	Metodología
<p>5.(Septiembre 22)</p> <p>Nota: como un complemento para los dos temas seleccionados para la construcción de la reseña crítica, la profesora invitó a sus estudiantes a una charla que tuvo lugar dentro de la universidad. Por tanto, no hubo clase.</p>	<p>Charla: Cátedra por la paz.</p>	<p>I. La profesora invitó a sus estudiantes a escuchar una charla por la paz, como un complemento para sus temas de investigación para la elaboración de la reseña crítica.</p>	<p>I. La profesora Dialogó con sus estudiantes y acordó asistir con ellos a una charla que podría brindarles información para desarrollar sus temas de trabajo.</p>

Sesión	Tema	Secuencia	Metodología
<p>6. (Septiembre 29)</p>	<p>Criterios de búsqueda y selección de información.</p>	<p>I. La profesora invitó a sus estudiantes a compartir los criterios de</p>	<p><u>I. La profesora solicitó a los diferentes grupos que redactaran en el tablero los</u></p>

		<p>búsqueda, redactados en la última clase presencial, que tendrían para investigar sobre su tema de trabajo.</p> <p>II. La profesora solicitó la lectura en vos alta de los criterios de evaluación e invitó a una reescritura de los criterios seleccionados por cada grupo.</p> <p>III. La profesora propuso a sus estudiantes que acordaran los criterios de búsqueda de información teniendo en cuenta lo propuesto por cada grupo.</p>	<p><u>critérios de selección elaborados para su búsqueda de información.</u></p> <p>II. <u>La profesora solicitó que un estudiante de cada grupo realizara las correcciones, en el tablero, sugeridas por sus compañeros para la mejor comprensión de los criterios de búsqueda creados por cada grupo.</u></p> <p>III. La profesora tomó nota de los criterios de evaluación seleccionados por todo el curso y creó un documento que compartió a sus estudiantes vía email.</p>
--	--	--	--

Sesión	Tema	Secuencia	Metodología
7. (Octubre 13)	Criterios de búsqueda y selección de información.	I. La profesora dialogó con sus estudiantes sobre la importancia y la necesidad de	I. La profesora socializó, nuevamente, con sus estudiantes los criterios de búsqueda de

		<p>la búsqueda bibliográfica.</p> <p>II. La profesora llevó a sus estudiantes a una capacitación acerca del uso de base de datos.</p> <p>III. La profesora solicitó a los estudiantes que busquen un texto relacionado con su tema de trabajo para la elaboración de una reseña crítica.</p>	<p>información que crearon durante la clase anterior. Los estudiantes participaron con sus opiniones durante el diálogo.</p> <p>II. La profesora se dirigió con sus estudiantes a la biblioteca y les solicitó que tomaran nota respecto a la orientación para el uso de bases de datos.</p> <p>III. La profesora solicitó a los estudiantes, quienes han estado trabajando en grupos de 3 personas, y se encontraban en la biblioteca, que seleccionaran un texto de bases de datos confiables para trabajar en la elaboración de su reseña crítica.</p>
--	--	--	---

Sesión	Tema	Secuencia	Metodología
8. (Octubre 13)	Situación de comunicación para la comprensión y la producción de textos.	I. La profesora entregó a sus estudiantes un texto sobre géneros discursivos y	I. La profesora solicitó a los diferentes grupos que realizaran una lectura del texto a trabajar, que resaltarán

	<p>Modos de organización del discurso.</p>	<p>tipologías textuales.</p> <p>II. La profesora socializó con el grupo las ideas sobre los géneros discursivos y las tipologías textuales referidas en el texto que entregó a sus estudiantes.</p> <p>III. La profesora hizo énfasis en el texto, respecto a la estructura de la reseña y el contenido de cada uno de sus apartados.</p>	<p>ideas principales y que tuvieran en cuenta las inquietudes que se generaran.</p> <p>II. La profesora moderó la intervención de los diferentes grupos de trabajo para socializar los contenidos e inquietudes sobre el texto.</p> <p>III. La profesora solicitó a los estudiantes que ubicaran la información sobre la reseña e identificaran cada una de sus partes. Luego dialogó con el grupo sobre este tipo de texto.</p>
--	--	---	--

Sesión	Tema	Secuencia	Metodología
9. (Octubre 20)	<p>Situación de comunicación para la comprensión y la producción de textos.</p> <p>Modos de organización del discurso.</p>	<p>I. La profesora entregó a sus estudiantes un taller sobre géneros discursivos y tipologías textuales.</p> <p>II. La profesora solicitó a los estudiantes que socializaran su</p>	<p>I. La profesora solicitó a los estudiantes que resolvieran el taller sobre tipologías y géneros discursivos de forma individual.</p> <p>II. La profesora solicitó a los estudiantes que retomaran sus</p>

		<p>elaboración del taller.</p> <p>III. La profesora compartió con sus estudiantes la solución e inquietudes sobre el taller.</p>	<p>equipos de trabajo para la socialización de su taller. (grupos de 3 estudiantes)</p> <p>III. La profesora pasó por cada uno de los grupos resolviendo inquietudes y dialogando respecto a los contenidos y solicitudes del taller.</p>
--	--	--	---

Sesión	Tema	Secuencia	Metodología
10. (Octubre 27)	El resumen.	<p>I. La profesora solicitó a los grupos de trabajo la elaboración de un resumen sobre el artículo que seleccionaron para la escritura de su reseña crítica.</p> <p>II. La profesora otorgó el tiempo restante de clase para que sus estudiantes realizaran en grupo, una primera versión del resumen del artículo seleccionado para su reseña crítica.</p>	<p>I. La profesora explica la importancia de realizar una lectura detenida del artículo a resumir para lograr identificar las ideas principales del texto.</p> <p>II. La profesora pasó por cada uno de los grupos resolviendo inquietudes para apoyar la escritura del resumen.</p>

			III. La profesora recogió una primera versión del resumen.
--	--	--	--

Sesión	Tema	Secuencia	Metodología
11. (Noviembre 3)	El resumen.	<p>I. La profesora entregó a los estudiantes un texto sobre la macroestructura semántica y las macrorreglas para que le den una ojeada.</p> <p>II. La profesora propuso la lectura conjunta del texto en el salón de clase.</p> <p>III. La profesora solicita la</p>	<p>I. La profesora solicitó que cada estudiante realizara la lectura del texto de forma silenciosa.</p> <p>II. La profesora solicita la lectura en voz alta del documento por parte de los estudiantes. Durante la lectura, la profesora realiza pausas en cada apartado para resolver inquietudes respecto al texto.</p> <p>III. La profesora enfatiza en la importancia de aplicar las</p>

		segunda versión del resumen.	macrorreglas para obtener un mejor resultado en la elaboración del resumen. La profesora pasa por cada grupo de trabajo atendiendo inquietudes de los estudiantes sobre la reescritura.
--	--	------------------------------	--

Sesión	Tema	Secuencia	Metodología
13. (Noviembre 17)	La reseña.	<p>I. La profesora entrega a los estudiantes una revisión corregida de su reseña.</p> <p>II. La profesora presenta, teóricamente, las características que debe contener una rejilla de evaluación.</p> <p>III. La profesora solicita a los estudiantes que diseñen, en sus grupos, los criterios de evaluación para la versión final de la reseña.</p>	<p>I. La profesora entrega a cada grupo, corregida y comentada, su primera versión de la reseña. La profesora pasa por cada grupo de trabajo atendiendo las inquietudes de sus estudiantes.</p> <p>II. La profesora explica a los estudiantes, por medio de ejemplos, las características que debe contener una rejilla de evaluación.</p> <p>III. La profesora pasa por cada uno de los grupos haciendo énfasis en que los aspectos que deben tener en cuenta para evaluar, deben estar en 2 sentidos; uno de forma y el otro de contenido. La profesora solicita un esbozo de los criterios por parte de cada grupo</p>

Sesión	Tema	Secuencia	Metodología
14. (Noviembre 24)	La reseña.	<p>I. La profesora recuerda a los estudiantes cuál es el objetivo del curso.</p> <p>II. La profesora solicita a los estudiantes definir cuáles serán los criterios de evaluación de la reseña.</p> <p>III. La profesora solicita a los estudiantes que diseñen, en sus grupos, los criterios de evaluación para la versión final de la reseña. Los estudiantes deben terminar la reseña y presentarla impresa la próxima clase</p>	<p>I. La profesora retoma el objetivo del curso y lo lee ante sus estudiantes. La profesora explica a los estudiantes que mediante la definición de los criterios de evaluación, pueden ajustar sus textos y entregar la segunda y última versión de la reseña.</p> <p>II. La profesora realiza una plenaria. En este momento un estudiante por grupo sale al tablero y establece un aspecto que debemos tener en cuenta a la hora de evaluar la reseña.</p> <p>III. La profesora solicita a un estudiante, por grupo, para que salga al tablero y establezca un criterio que se debe tener en cuenta a la hora de evaluar la reseña. La profesora toma nota de los criterios seleccionados por los estudiantes, hace los ajustes</p>

			pertinente y redacta un documento que comparte con sus estudiantes vía email.
--	--	--	---

Sesión	Tema	Secuencia	Metodología
15. (Diciembre 1)	La reseña.	<p>I. La profesora solicita a sus estudiantes la versión final de la reseña.</p> <p>II. La profesora solicita una exposición por grupos de su experiencia de trabajo en la elaboración de la reseña y de las conclusiones que obtuvieron sobre su tema de investigación.</p> <p>III. La profesora otorga el tiempo de la clase restante, para la elaboración de las exposiciones por grupo.</p>	<p>I. La profesora pasa por cada grupo recogiendo la versión final impresa de la reseña, al tiempo que conversa con sus estudiantes respecto al trabajo y resuelve las inquietudes que algunos grupos presentan.</p> <p>II. La profesora envía por email, a sus estudiantes, unas pautas a tener en cuenta para la realización de sus exposiciones.</p> <p>III. La profesora pasa por cada uno de los grupos para dialogar respecto a dudas que hay en algunos grupos e inquietudes en general.</p>
<p>Nota: Teniendo en cuenta que la siguiente clase era un día festivo, la sesión se llevó a cabo el día 7 de diciembre en acuerdo con los estudiantes.</p>			

Sesión	Tema	Secuencia	Metodología
16. (Diciembre 7)	La reseña.	<p>I. La profesora solicita a cada grupo que haga la respectiva exposición de su trabajo.</p> <p>II. La profesora valoró la exposición de cada grupo.</p> <p>III. La profesora realizó la entrega de las reseñas y realizó comentarios generales sobre el trabajo realizado en el curso.</p>	<p>I. En forma aleatoria la profesora selecciona el orden de los grupos.</p> <p>II. La profesora realizó intervenciones con preguntas sobre el proceso de trabajo que realizaron los estudiantes y las conclusiones de sus presentaciones. La profesora solicitó a la clase comentarios respecto a las fortalezas y debilidades en las exposiciones de sus compañeros.</p> <p>III. La profesora retomó el objetivo del curso y se refirió a los aciertos en el proceso de escritura que realizaron los estudiantes.</p>

6. Resultados y análisis de datos

En este punto, expondré el análisis de los datos obtenidos en la investigación y los resultados de su estudio a partir de las subcategorías seleccionadas, sobre las que he ampliado la información en el marco teórico.

Inicialmente, haré una breve descripción de la subcategoría y luego mencionaré las sesiones de clase y el trabajo, realizado por el docente, que guarda una relación con los conceptos que abarcan cada una de las subcategorías, determinando el papel que juega el docente en el desarrollo de cada concepto. Todo lo anterior, a la luz de contenidos teóricos relacionados que sirven como soporte a los resultados de la investigación.

6.1 Sistema didáctico

El sistema didáctico es uno de los conceptos que componen la didáctica, en el cual se describe la relación establecida entre quienes comparten de un proceso de enseñanza – aprendizaje y su objeto de estudio, “Es la interrelación entre los participantes en las situaciones de enseñanza y aprendizaje, maestro y estudiantes, y el objeto que se enseña y que se aprende, que , en nuestro caso, es la lengua” (Rincón, 2016, p.4)

Para analizar el sistema didáctico describiré, básicamente, las características de los participantes de la clase, objeto de mi observación, teniendo en cuenta que los datos obtenidos no hacen referencia a ellos como tal, pero sí brindan información

sobre su relación establecida a partir de la práctica llevada a cabo por el docente. Luego haré referencia a las diferentes relaciones que se producen entre dichos participantes.

Comenzaré diciendo, que la clase fue orientada por un docente de aproximadamente 30 años de edad quién posee el título de fonoaudiólogo y una capacitación en lingüística y español con un enfoque metacognitivo. El maestro tuvo la oportunidad de elaborar un programa de estudio para llevarlo a cabo en 16 sesiones con una intensidad de 3 horas semanales, tiempo suficiente para establecer una relación que le permite identificar fortalezas y debilidades en sus estudiantes, además de compartirles claramente las intenciones de su orientación durante el curso. La asignatura, a cargo del docente, no posee ningún prerrequisito y hace parte de las electivas obligatorias programadas para las carreras de pregrado de la Universidad del Valle.

Los siguientes participantes, que componen la relación del sistema didáctico, son los estudiantes de 8 disciplinas, personas entre 19 y 21 años de edad que cursan, la mayoría, primer semestre de sus carreras y que se matricularon en el curso composición en español. El grupo de estudiantes está compuesto por hombres y mujeres, de variados estratos socioeconómicos, inscritos a programas de licenciatura, ingeniería, artes y humanidades, por tal motivo podemos caracterizarlos como personas jóvenes con diferentes facetas, modos de pensar, pero sobre todo con necesidades académicas en común y específicas.

Por último, tenemos el tercer elemento perteneciente a este sistema y es el objeto de enseñanza; la comprensión y producción de textos, propios del contexto

universitario, fueron el objeto de estudio. La consecución de este objetivo se realizó a través de prácticas que permitieran adquirir en los estudiantes la conciencia y el control de sus procesos de aprendizaje abarcando múltiples aspectos propios de la asignatura como criterios de búsqueda y selección de información, modos de organización del discurso, y situación de comunicación entre otros.

Teniendo en cuenta los tres elementos anteriores voy a incluir el espacio físico como un aspecto muy importante en el que se gestan las relaciones entre docente, estudiante y objeto de estudio, ya que el inmobiliario, espacio y herramientas de trabajo, posibilitan la construcción del ambiente de clase, "...en los sistemas escolares con intencionalidades escolarizantes; espacios (escenarios físicos y sociales dispuestos para el acto educativo); instrumentos y herramientas para llevar a cabo el proceso pedagógico y didáctico (materiales de todo tipo, mobiliarios, recursos físicos, informáticos, etc.); permiten relaciones configuradas entre los distintos elementos." (Calderón y León, 2016, p.12). En cuanto a esto, la clase se llevó a cabo en un salón amplio, con una capacidad para 35 estudiantes, dotado de un escritorio (pupitre) para cada uno de ellos y la acústica adecuada para escuchar sin dificultad a las personas que participaban del espacio. El el salón de clase poseía una buena iluminación, ventiladores, un tablero amplio y un video proyector. En este salón se realizaron todas las clases y lo considero un espacio propicio para el desarrollo de los objetivos del curso.

A partir de lo anterior, y de los datos seleccionados para el análisis, podemos observar que la *sesión 1* (25 de Agosto) tiene como tema *Presentación del programa*. De acuerdo a Calderón y León (2001) el ambiente de clase se genera a

través de una construcción intencional y es el efecto de una planificación dentro de un escenario para promover el aprendizaje de los estudiantes, por ello exige de un diseño donde intervienen tanto lo curricular como lo didáctico. Durante la *sesión 1* el profesor lee el programa en voz alta e informa a los estudiantes sobre el objetivo del curso y los invita para que expresen su opinión sobre los contenidos que lo componen, realizando énfasis en algunos conceptos. Desde este momento, los estudiantes conocen cuál es la intención del docente y están informados respecto al cúmulo de conocimientos que van a adquirir y desarrollar.

De esta manera, se vinculan a un proceso de aprendizaje que requiere de una actitud y un compromiso para lograr alcanzar los objetivos ofrecidos por el curso en un tiempo específico, teniendo en cuenta que, durante la *sesión 1*, la profesora también compartió los porcentajes de evaluación y sus estudiantes se hacen un supuesto del trabajo que puede implicar obtener las calificaciones en el nivel de alcance necesario para aprobar la asignatura.

Durante el desarrollo del curso, hubo una conformación de varias relaciones, además de la relación docente – estudiante, docente – estudiante y objeto de estudio, hubo una relación estudiante – estudiante, en la que el profesor intervino no solo con la solicitud de la creación de grupos sino también con el uso del espacio. De acuerdo a Calderón (2010) tal organización implica disponer social y espacialmente el aula, teniendo en cuenta pautas para relacionarse propias de este tipo de espacios; las personas, los roles, los saberes, los objetos (materiales, instrumentos), en concordancia con las actividades que se proponen para ser realizadas, según los intereses didácticos.

En la mayor parte de esta experiencia de aprendizaje los estudiantes trabajaron en grupos, ello requirió de que el salón estuviera dispuesto para este tipo de interacción durante las *Sesiones 2, 3, 4, 6, 7, 8, 10, 12, 13, 14, 15 y 16*. Los estudiantes, al contar con la posibilidad de organizar sus propios grupos de estudio, asumieron la solicitud del docente y asumieron un espacio para el trabajo en cada una de las sesiones mencionadas donde se relacionaron en un trato cordial, respetuoso y de colaboración. Este tipo de relaciones de trabajo, las escolares o académicas, son las que hacen diferente y distante este ambiente de otros ambientes sociales.

Las *Sesiones 1, 2, 3, 6, 7, 8, 11, 14, 16*, se caracterizaron por un componente de socialización del trabajo realizado en clase, en el que la participación de los estudiantes se hizo manifiesta en la expresión, el uso y aplicación del conocimiento y la apropiación de conceptos que hacen parte de los contenidos del curso y su disciplina de origen. Esta concepción del aprendizaje le brinda un papel protagónico al estudiante y lo hace partícipe de su proceso coincidiendo con ideas de estudios sobre el aprendizaje de la lengua en las que “ se concibe que el alumno es agente activo de la construcción de los conocimientos y se concibe el aprendizaje como la apropiación de unos saberes que se interrelacionan con unos conocimientos adquiridos, en un proceso complejo de construcción y reconstrucción.” (Camps, 2004, p. 8). Teniendo en cuenta lo anterior, en la *Sesión 6*, como un ejemplo, son los estudiantes quienes crean los criterios de evaluación para uno de los textos que se produce en clase y que se modela mediante la intervención del docente, haciendo visible una composición conjunta a partir de la información compartida en clase.

Las orientaciones suministradas por el docente para el mejoramiento, tanto en el proceso de lectura como en el de escritura, de sus estudiantes, permite que ellos adquieran herramientas que pueden utilizar en diferentes espacios académicos, generando un diálogo entre los saberes adquiridos en el curso, que por ser un curso de lengua, puede conectarse con otras disciplinas gracias al desarrollo de competencias comunicativas. De acuerdo a Camps (2004) el sistema de la didáctica de la lengua no está desligado de otros sistemas didácticos, ya que muchos de ellos en sus currículos utilizan esa relación que he mencionado anteriormente sobre lengua y construcción del conocimiento.

Si analizamos las 16 sesiones llevadas a cabo en la programación del curso, encontramos registrado que la orientación del docente es constante y sus indicaciones lo ubican en una posición que ejerce control sobre la forma en que se desarrolla cada una de las clases. Camps (2004) afirma que:

La construcción de los contenidos escolares de la enseñanza de la lengua no se puede abordar sin contemplar la complejidad de interacciones entre saberes científicos, prácticas sociales, conceptos sobre qué es saber lengua y sobre la función de la escuela en este saber, sobre la función de la lengua en la construcción de los conocimientos, sobre cuáles son las formas de apropiación de las lenguas y del saber sobre la lengua y sobre las formas reales de construcción del conocimiento verbal en contextos determinados. (Pág. 9)

Si relacionamos lo anterior, con los datos obtenidos en la construcción del conocimiento, la interacción nos muestra que aunque en las diferentes sesiones hay espacio para la participación de los estudiantes, el reconocimiento del docente como una persona capacitada en la enseñanza de la lengua le da un poder y un dominio del aula otorgado por sus estudiantes, quienes se reconocen como personas con necesidades de aprendizaje y en un acuerdo no establecido

formalmente, permiten ser dirigidos por el experto. Este mismo tipo de relación se produce en la *Sesión 7* en la que el docente lleva a sus estudiantes a la biblioteca para recibir una capacitación sobre manejo de bases de datos como un complemento a la indagación que ellos ya habían realizado respecto a este concepto. En este caso, tanto el docente como los estudiantes ceden la orientación a otro experto que posee un saber indispensable y complementario para los saberes compartidos durante el curso.

Durante las clases, los estudiantes realizaron actividades individuales y en grupos de máximo 3 personas. En casi todo el trabajo hubo una socialización constante que se podría dividir en dos momentos; la lectura como proceso y la redacción de una reseña crítica. Los talleres desarrollados y los contenidos del programa permitieron que se diera un aprendizaje a través del discurso, en el intercambio verbal, y a través de los contenidos en la elaboración de diferentes actividades orientadas a la educación en el uso verbal, en la comprensión de textos y en la producción de los mismos. Este proceso de enseñanza se puede analizar como un proceso en el que hay planificación, acción, análisis y reflexión, esta última es verbalizada, lo que implica una socialización no solo de los ejercicios en sí, sino del conocimiento, que de acuerdo a Schön (1987) es inherente a este tipo de procesos. Todas estas actividades se ajustan a un contexto en donde los estudiantes adquirieron conocimientos para trabajar en sus propias disciplinas o por lo menos adquirieron algo relacionado con la lengua, como por ejemplo: cómo se escribe una reseña crítica.

6. 2 Configuración didáctica y secuencia didáctica

El docente que lleva a cabo el proceso de enseñanza posee unas configuraciones didácticas que son la forma habitual que sigue en el desarrollo de su programa para generar un aprendizaje en sus estudiantes. Estas configuraciones, de acuerdo a Litwin (1997) son como “ la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento” (p.97). De la mano de la configuración didáctica subyace la secuencia didáctica que son el conjunto de acciones, tareas y actividades que responden a su intención educativa.

Para identificar la configuración didáctica, me remitiré a dos de las modalidades expuestas por Carola Astudillo, Alcira Rivarosa y Félix Ortiz (2011) quienes han identificado 7 tipos de formas habituales en los procesos de enseñanza. Para el análisis de la secuencia didáctica tendré en cuenta la perspectiva de enseñanza propuesta por Scallon (1988) quien establece 3 etapas del proceso formativo. Todo lo anterior, teniendo en cuenta que otros modelos como el que propone Camilloni (1996), entre otros autores, incluyen directamente en el análisis de la secuencia didáctica la transposición didáctica y el contrato didáctico como categorías, de las que no se tienen datos en esta investigación.

6.2.1 Configuración didáctica.

A partir del estudio de la práctica de diseño y planificación didáctica de procesos de fundamentación, revisión y reescritura, Astudillo, Rivarosa y Ortiz (2011) detectaron algunas formas de pensar la enseñanza por medio de su caracterización. Los

autores clasificaron las siguientes 7 formas de concebir el pensamiento y la acción docente:

1. Acumulativa
2. Red de relaciones lábiles
3. Núcleo conceptual
4. Procedimental – productiva
5. Síntesis integradas
6. Eje transversal
7. Espiral

Estas modalidades de enseñanza, sobre las que se ha comentado en el marco teórico de este proyecto, identifican las configuraciones de enseñanza más usuales en diversas secuencias didácticas. Las formas “Núcleo conceptual” y “Procedimental – productiva” se encuentran relacionadas con la secuencia didáctica que se ha descrito previamente al análisis y resultados de esta investigación.

En su texto, Astudillo *et al.*(2011), definen la acción del docente en el modelo que han denominado “Núcleo conceptual” de la siguiente forma:

El profesor desarrolla un papel principalmente directivo, centrado en la exposición de conceptos, incluyendo clasificaciones, descripciones y ejemplos. Además, elabora y presenta al estudiante protocolos de laboratorio y cuestionarios también centrados en la dimensión conceptual. En algunas oportunidades ofrece pautas para orientar la búsqueda y selección de información y propone nexos entre los bloques. Finalmente, se identifican indicadores de reflexión sobre la potencialidad de las actividades en la promoción de mayor significatividad de los aprendizajes.(p.575)

La anterior cita nos describe a un profesor que se identifica mucho con buena parte de las acciones ejecutadas y descritas como datos para el análisis de la práctica docente en esta investigación. En varias sesiones, se puede observar a un orientador de la clase que solicita algo de sus estudiantes, que en todo momento indica a sus estudiantes qué deben hacer y cuál es el paso a seguir en el desarrollo de la programación del curso. Es el docente quién introduce cada uno de los conceptos, como es el caso de la *Sesión 13*, En la que el profesor presenta, teóricamente, las características que debe contener una rejilla de evaluación. En otros casos, cuando no expone, induce cada uno de los conceptos por medio de acciones que acercan a sus estudiantes a sus propósitos inmediatos. En la *Sesión 8* , el profesor entrega a sus estudiantes un texto sobre géneros discursivos y tipologías textuales, y en la *Sesión 11*, el profesor entrega a sus estudiantes un texto sobre la macroestructura semántica y las macrorreglas.

Los estudiantes, a partir de las instrucciones adquiridas, generan inquietudes acerca del funcionamiento de procesos, en este caso como el de la lectura y la escritura, proponen alternativas de solución a los requerimientos de la clase y elaboran conclusiones desde el trabajo de socialización de las prácticas llevadas a cabo durante el desarrollo del curso. Son centrales también, los métodos de búsqueda de información y la puesta en común de las producciones. Por estas razones, se puede identificar un núcleo conceptual (La lectura como proceso, La Reseña, etc..) que encabeza la instancia de mayor desarrollo de la secuencia y a la que se llega a través de algún tipo de problematización o sensibilización. En términos generales, el trabajo va transcurriendo entre clases de aplicación de lo abordado en donde el profesor permite que se abran espacios de problematización

o profundización conceptual. Como se puede observar en las sesiones 2, 3, 7, 8, 14 y 16, sesiones en las que se socializa y se reflexiona sobre los conceptos trabajados en clase. Esta misma estructura de aprendizaje se replica al interior de los grupos de trabajo en los que se subdividen los estudiantes para abordar los contenidos del curso.

Continuando con la propuesta de Astudillo *et al.*(2011), se propone la modalidad Procedimental – Productiva como un proceso donde “Se destinan las clases iniciales a la exploración, conceptualización y ejercitación del uso o aplicación de herramientas procedimentales, que se recuperan o requieren en clases subsiguientes para el desarrollo de algún tipo de producción”(p.575). En otros términos, la secuencia desarrolla una optimización de herramientas cuya utilidad se comprende en instancias posteriores, así los estudiantes descubren y se hacen conscientes de estrategias efectivas que pueden usar en sus procesos creativos y productivos, en donde podemos tomar como ejemplo el caso de la *Sesión 6* en la que el profesor invitó a sus estudiantes a crear y compartir criterios de búsqueda para investigar sobre su tema de trabajo o la *Sesión 14*, en la que el profesor solicita a los estudiantes que diseñen, en sus grupos, los criterios de evaluación para la versión final de su reseña. En estos casos, el diseño de criterios se convierte en una estrategia que los estudiantes comienzan a utilizar como una forma de prever y optimizar el resultado de su producción escrita.

En la mayor parte, del desarrollo de las clases, el profesor centra su actividad en el modelamiento y demostración de los procesos que componen el curso. Por esta razón, retoma constantemente los conceptos para darles relevancia, utilidad y

aplicabilidad. Para la elaboración de La Reseña, durante las sesiones 13, 14, 15 y 16, el profesor utiliza los conocimientos y herramientas adquiridas durante las sesiones, 7,8,9,10, 11 y 12, concernientes a los conceptos; situación de comunicación para la comprensión y la producción de textos, modos de organización del discurso y el resumen. En ciertos momentos, profundiza sobre algunos aspectos, pero generalmente utiliza esquematizaciones (rejillas) o materiales instructivos (talleres e información en general). Bajo este modelo, Procedimental – Productivo, el profesor conserva su rol central, por medio de las sugerencias y el seguimiento que hace a sus estudiantes mientras ellos se desempeñan en las actividades propuestas.

La interacción entre las modalidades “Núcleo conceptual” y “Procedimental Productivo” (Astudillo *et al.*,2011) pretenden, en este caso, que el estudiante manipule herramientas procedimentales y desarrolle sistematizaciones en sus procesos de lectura y escritura. De igual forma, brinda herramientas y técnicas para el abordaje de los mencionados procesos al final de las sesiones en las que se introduce a un concepto, integrando, finalmente, estrategias en una nueva producción que se puede llegar a convertir o a promover, en sí misma, como una nueva herramienta.

6.2.2 Secuencia didáctica.

La secuencia didáctica es el producto de crear una serie de actividades de aprendizaje que tengan una articulación y un orden interno, con ello se parte de la intención docente de tomar las ideas previas de los estudiantes sobre un hecho o

concepto y vincularlas a situaciones problema, en contexto reales, con el fin de que la información a la que accede el estudiante, durante su trabajo en la secuencia, tenga sentido y sea una experiencia real de aprendizaje (Diaz 1996). De acuerdo a Scallon (1988) las secuencias didácticas están compuestas por tres tipos de actividades: *apertura*, *desarrollo* y *cierre*. Al mismo tiempo, bajo esta subyace una perspectiva de evaluación *formativa* y evaluación *sumativa*. La evaluación *formativa*, es la que permite realimentar el proceso mediante la observación de los avances. La evaluación *sumativa*, es la que ofrece evidencias de aprendizaje en el mismo recorrido de aprender.

Durante la secuencia didáctica, que se llevó a cabo en el desarrollo de este curso, podemos identificar el trabajo de 6 de los 7 conceptos propuestos en el programa creado por el profesor: *Sesión 2*; la lectura como proceso, *Sesión 6*; criterios de búsqueda y selección de información, *Sesión 8*; situación de comunicación para la comprensión y la producción de textos y modos de organización del discurso, *Sesión 10*; el resumen, *Sesión 13*: la reseña crítica. Aunque la suma del trabajo en cada uno de estos conceptos apunta al alcance del objetivo general, hay un desarrollo individual de cada concepto y lo analizaremos desde la estructura *apertura*, *desarrollo*, *cierre* y evaluación *formativa* – *sumativa*.

La estructura propuesta por Scallon (1988) nos habla primero de unas actividades de *apertura* que permiten abrir el espacio de aprendizaje, aquí las actividades pueden ser variadas, pero tienen como intención traer al pensamiento del estudiante diversas informaciones que ya posee por su formación académica previa o por sus experiencias cotidianas. En segundo lugar tenemos las actividades de *desarrollo*, que pretenden que el estudiante interactúe con una información nueva.

La fuente de información puede ser diversa, pero se debe garantizar una interacción ya que el estudiante cuenta con unos conocimientos previos, en mayor o menor medida suficientes o adecuados sobre un tema o concepto, a partir de los que le puede dar sentido y significado a una nueva información “Para significar esa información se requiere lograr colocar en interacción: la información previa, la nueva información y hasta donde sea posible un referente contextual que ayude a darle sentido actual” (Díaz, 2013,p.9). En tercer y último lugar, tenemos las actividades de *cierre* que buscan una integración de las tareas realizadas y posibilitan una síntesis del proceso y el aprendizaje desarrollado. De esta forma, el estudiante logra reelaborar su estructura conceptual inicial a través de las interacciones y reorganiza también su estructura de pensamiento con la información a la que tuvo acceso. Recordemos que, como se mencionó anteriormente, es necesario articular la composición de la secuencia didáctica con la construcción de evidencias de evaluación de carácter tanto *formativo* como *sumativo*.

Iniciaré el análisis, de la secuencia didáctica, descomponiendo los datos que se han obtenido en la observación de la práctica del profesor y que se han registrado anteriormente en esta investigación. Realizaré una descripción del trabajo teniendo en cuenta el inicio y el final del desarrollo de cada concepto de la programación del profesor. Tomaré los datos a partir de la *Sesión 2. La lectura como proceso* y los categorizaré en el momento de la secuencia a la que correspondan de acuerdo a sus características y la coincidencia con la estructura propuesta por Scallon (1988). Adicionalmente, incluiré comentarios sobre los aspectos concernientes a la

didáctica de la lengua que se encuentren inmersos en las diferentes sesiones. No tendré en cuenta la información de la *Sesión 1 Presentación del programa*, ya que posee sobre todo información del curso, sin negar que hayan elementos didácticos para su difusión y comprensión.

6.2.2.1 Sesión 2

Sesiones	Tema o concepto	Actividad de apertura	Documentos	Actividad de desarrollo	Evaluación Formativa	Evaluación sumativa	Actividad de cierre
Sesión 2	1. La lectura como proceso	1. El profesor entregó un texto a sus estudiantes	1. "La lectura y el desarrollo humano" 1. "La lectura y el desarrollo humano"	1. El profesor les solicitó a los estudiantes que identificaran, en su lectura, lo referente a aspectos formales de la lengua. 2. La profesora propuso a sus estudiantes resolver dos preguntas para la socialización del contenido del texto: ¿Qué opinas acerca de la lectura? Y ¿Por qué crees que el autor le dio ese título a la lectura? 3. El profesor solicita a sus estudiantes que conformen grupos de 3 personas y selecciona un moderador,	1. El profesor se acercó a cada uno de los estudiantes para preguntarles cómo les había ido en su ejercicio de lectura. 2. El profesor invitó a sus estudiantes a socializar el contenido de la lectura. 3. El profesor propone un análisis de la lectura. Para ello, solicita que los estudiantes formulen 4 preguntas sobre lo leído, releen		

				un relator y un lector para la ejecución del trabajo.	partes confusas, consulten sobre palabras desconocidas y, finalmente, saquen sus conclusiones		
--	--	--	--	---	---	--	--

6.2.2.2 Sesión 3

Sesiones	Tema o concepto	Actividad de apertura	Documentos	Actividad de desarrollo	Evaluación Formativa	Evaluación sumativa	Actividad de cierre
Sesión 3	1. La lectura como proceso (Continuación)		1. "La lectura y el desarrollo humano"	4. Teniendo en cuenta el texto trabajado, el profesor solicitó a los grupos de 3 estudiantes que seleccionaran una de las preguntas que habían formulado la clase anterior.			
4			1. "La lectura y el desarrollo humano"	5. El profesor toma la pregunta formulada y seleccionada por cada grupo de trabajo, y la escribe en el tablero tal y como ellos la han redactado	4. El profesor invitó a los estudiantes a salir al tablero para leer y corregir la redacción de las preguntas formuladas por sus compañeros.	1. El profesor solicitó la lectura en voz alta de cada pregunta y pidió, a cada grupo de trabajo, la opinión al respecto.	1. Una vez se corrigieron las preguntas, el profesor generó una charla con los estudiantes respecto a las implicaciones que tiene la lectura.

El primer concepto trabajado en la secuencia de este curso fue *La lectura como proceso*. Este concepto se trabajó durante las dos primeras sesiones. Allí se puede, ver una actividad de *apertura* en la que el profesor utiliza una lectura relacionada con el tema para pasar a indagar y discutir aspectos relevantes sobre el proceso de lectura. La secuencia relacionada, con el mencionado concepto, contiene cinco actividades de *desarrollo* para las que hay casi siempre una evaluación *formativa*, que está siempre propuesta y orientada por el profesor. Durante toda esta secuencia, encontramos un solo momento de *cierre* y una sola evaluación *sumativa* que se encuentran precisamente al final de la secuencia. Por estas razones puedo decir que esta secuencia, programada por el profesor para desarrollar el primer concepto, que se encuentra en el programa, cumple cabalmente con la estructura mencionada para analizar esta subcategoría.

En estas sesiones, el profesor indaga a sus estudiantes por aspectos formales de la lengua contenidos en el texto, solicitando la relación y el inicio de una familiaridad con términos importantes que pueden empezar a ser necesarios y hacen parte del metalenguaje de su estudio, además de usar la lectura no solo como una práctica académica sino como una actividad para aprender que requiere de unas condiciones particulares para su interpretación y su adquisición como una herramienta de estudio. Hay un componente de redacción en el que los estudiantes salen al tablero y se trabaja en forma colaborativa. Este ejercicio hace una exigencia en los estudiantes en cuanto a aspectos de cohesión y coherencia para la composición de preguntas que permitan abordar el texto de estudio.

A continuación, abordaremos un trabajo de clase que, aunque no hace parte de los conceptos del programa creado por el profesor, sí hace parte de la secuencia.

6.2.2.3 Sesión 4 y 5

Sesiones	Tema o concepto	Actividad de apertura	Documen- tos	Actividad de desarrollo	Evaluación Formativa	Evaluación sumativa	Actividad de cierre
Sesión 4 y 5	1. Selección de temas para la producción de un texto escrito.	1. El profesor escribió cuatro temas en el tablero y solicitó la votación de cada uno de sus estudiantes para la selección de dos de ellos por mayoría. Estos dos temas serán utilizados para la escritura de una reseña crítica.		1.El profesor solicitó a sus estudiantes que formaran grupos de tres estudiantes y que determinaran y justificaran qué relaciones, aspectos o factores, específicamente, abordarán de acuerdo a los temas seleccionados. Los dos temas seleccionados por los estudiantes fueron; “diversidad sexual” y “la paz en Colombia”	1. El profesor solicitó a los grupos que redactaran qué criterios de búsqueda tendrían para investigar sobre su tema.		1. La profesora invitó a sus estudiantes a escuchar una charla por la paz, como un complemento para los temas de investigación que utilizarán en la elaboración de la reseña crítica.

La actividad de *apertura* de la sesión cuatro, es una actividad que posee un componente de *desarrollo*. En esta secuencia el profesor no ha utilizado un documento para orientar a sus estudiantes, teniendo en cuenta que este aspecto no es exactamente un requisito. “se puede desarrollar a partir de una tarea que se les pida a los estudiantes, tales como: hacer entrevistas, buscar información en internet, en los periódicos, entre otros” (Díaz, 2013, p.6). Sin embargo, en la actividad de *desarrollo*, se solicita a los estudiantes que creen unos criterios sin brindarles antes algún parámetro. La secuencia posee una evaluación formativa en la que los estudiantes registran por escrito lo que acordaron como criterios de

búsqueda. En estas sesiones, aunque no encontramos una actividad *sumativa*, hay una actividad de *cierre*. Es importante destacar que en el trabajo se propone una situación de intercambio con otros saberes, con diferentes intenciones o intenciones específicas por parte de los participantes, para quienes otros temas se convierten en futuros interlocutores y se utiliza la lengua para construir acuerdos, en este caso, en los criterios de búsqueda.

La presente sesión se convierte en un trabajo muy útil para el contenido que se desarrolla en la sesión que continúa.

6.2.2.4 Sesión 6

Sesiones	Tema o concepto	Actividad de apertura	Documentos	Actividad de desarrollo	Evaluación Formativa	Evaluación sumativa	Actividad de cierre
Sesión 6	1. Criterios de búsqueda y selección de información.	1. El profesora solicitó a los diferentes grupos que redactaran en el tablero los criterios de selección establecidos para su búsqueda de información.		1. El profesor solicitó la lectura en voz alta de los criterios de evaluación e invitó a una reescritura de los criterios seleccionados por cada grupo.	1. El profesor solicitó que un estudiante de cada grupo realizara las correcciones, en el tablero, sugeridas por sus compañeros para la mejor comprensión de los criterios de búsqueda creados por cada grupo.		1. El profesor tomó nota de los criterios de evaluación seleccionados por todo el curso y creó un documento que compartió a sus estudiantes vía email.

El trabajo realizado durante las *sesiones 4 y 5*, se convierten en el insumo de la sesión seis. En ella, encontramos una actividad de *apertura* y una actividad de *desarrollo* en la que al mismo tiempo se lleva a cabo una evaluación *formativa*. En varias secuencias, de este curso, podemos ver como hay una sinergia en la que se interrelacionan la interacción con los contenidos y la evaluación, tal como lo explica Diaz (2013) quien afirma “La estructura de la secuencia se integra con dos elementos que se realizan de manera paralela: la secuencia de las actividades para el aprendizaje y la evaluación para el aprendizaje inscrita en esas mismas actividades” (p.4). En esta parte de la secuencia, no encontramos una evaluación sumativa, pero sí una actividad de cierre.

En el trabajo que se propone en esta sesión hay una situación en la que los estudiantes leen en voz alta y comunican al resto del grupo unos acuerdos que ya han establecido, inicialmente, en pequeños subgrupos, esta es una manifestación en la que se le da un orden al trabajo y en cierta medida contribuye con la vida social del grupo trabajando, además de aspectos académicos, situaciones de comunicación auténticas donde intervienen tanto la lectura como la expresión oral y escrita.

6.2.2.5 Sesión 7

Sesiones	Tema o concepto	Actividad de apertura	Documentos	Actividad de desarrollo	Evaluación Formativa	Evaluación sumativa	Actividad de cierre
Sesión 7	1. Criterios de búsqueda y selección de información.	1. El profesor dialogó con sus estudiantes sobre la importancia y la necesidad de la búsqueda bibliográfica.		<p>1. El profesor se dirigió con sus estudiantes a la biblioteca para recibir una capacitación sobre el uso de bases de datos y les solicitó que tomaran apuntes al respecto.</p> <p>2. El profesor solicitó a los estudiantes, quienes han estado trabajando en grupos de 3 personas, y se encontraban en la biblioteca, que seleccionaran un texto de bases de datos confiables para trabajar en la elaboración de su reseña crítica.</p>			

En la sesión número 7, encontramos una actividad de *apertura* y una actividad de *desarrollo*. El profesor considera necesario que los estudiantes asistan a otra aula de formación, en este caso se trata de una capacitación en la biblioteca. Hay que tener en cuenta que no es necesario que todas las actividades se lleven en el salón de clase, pero sí se puede considerar que en el orden de ideas, se pensaría que los estudiantes deberían conocer primero la estructura del texto que van a producir y luego los aspectos que hacen parte de su construcción interna. Sin embargo, se puede reconocer que la orientación que propone el profesor para el *desarrollo* de

esta secuencia cumple con las ideas de Díaz (2013) quien afirma:

Dos momentos son relevantes en las actividades de desarrollo, el trabajo intelectual con una información y el empleo de esa información en alguna situación problema. El problema puede ser real o formulado por el docente, el problema puede formar parte de un proyecto de trabajo más amplio del curso. (p.9)

El profesor incluye, en su programación, el curso sobre bases de datos confiables para sus estudiantes, con el fin de que ellos obtengan una valiosa información y conozcan una de las herramientas de apoyo para la investigación otorgadas por la universidad, al mismo tiempo que espera que la utilicen a favor del curso en el texto que deben producir. Esta capacitación sobre bases de datos tuvo una intensidad de aproximadamente dos horas y fue dictada por un experto que ha dispuesto la biblioteca de la Universidad del Valle para ejercer esta función.

Para la siguientes sesión, el profesor incluye un nuevo concepto de trabajo relacionado con los modos de organización del discurso. Este concepto se desarrolla durante dos sesiones que se describen a continuación y en las que se identifican tres evaluaciones *formativas*.

6.2.2.6 Sesión 8 y 9

Sesiones	Tema o concepto	Actividad de apertura	Documentos	Actividad de desarrollo	Evaluación Formativa	Evaluación sumativa	Actividad de cierre
8	1. Situación de comunicación para la comprensión y la producción de textos. Modos de organización del discurso.	1. El profesor entregó a sus estudiantes un texto sobre géneros discursivos y tipologías textuales y solicitó su lectura.	1. Estrategias de lectura y escritura de textos	1. El profesor solicitó a los diferentes grupos que resaltarán ideas principales y que tuvieran en cuenta las inquietudes que se generaran para socializarlas con el grupo.	1. El profesor socializó con el grupo las ideas sobre los géneros discursivos y las tipologías textuales referidas en el texto que entregó a sus estudiantes.		1. El profesor solicitó a los estudiantes que ubicaran la información sobre la reseña e identificarán cada una de sus partes. Luego dialogó con el grupo sobre este tipo de texto.
9				2. El profesor entregó a sus estudiantes un taller sobre géneros discursivos y tipologías textuales para que lo desarrollaran.	2. EL profesor solicitó a los estudiantes que retomaran sus equipos de trabajo para la socialización de su taller. (grupos de 3 estudiantes) 3. El profesor pasó por cada uno de los grupos resolviendo inquietudes y dialogando respecto a los contenidos y solicitudes del taller.		

Durante las *sesiones* 8 y 9 encontramos una sinergia en la que el profesor utiliza una misma actividad de *apertura* para conectar ambas secuencias, ya que ambas sesiones poseen como eje transversal *los modos de organización del discurso*. El profesor realiza una actividad de *cierre* en la secuencia de la clase número 8 para establecer el concepto de Reseña. En la *sesión 9*, para significar la información de la clase anterior, el profesor realiza una actividad de *desarrollo* en la que logra una interacción entre la información previa y la nueva información, utilizando como referente contextual los modos de organización del discurso para ayudar a dar sentido a la información actual. Estas actividades le permiten realizar un total de tres evaluaciones *formativas* y no se registra una actividad de *cierre* en el trabajo de la última sesión.

Por medio de la lectura, el profesor tuvo como intención que los estudiantes adquirieran información sobre aspectos como las tipologías textuales. El aprendizaje de este tipo de saberes requiere de una articulación con acciones e información que permita a los estudiantes, en cuanto a un texto, de identificar tanto su estructura interna como externa, además de la influencia de su contexto de producción para que no se convierta en un contenido más de clase, así lo explica Rincón 2009 "...sostener que el objeto de enseñanza se construye tomando como referencia fundamental la práctica social de la lectura y la escritura supone, entonces, incluir los textos pero no reducir el objeto de enseñanza a ellos" (p.10). Es por esto, probablemente, que para alcanzar un mejor nivel en la comprensión de los conceptos trabajados durante las sesiones, que el profesor haya complementado el trabajo con un taller para desarrollar y socializar sobre los contenidos.

A continuación, el análisis del concepto “Resumen” en las sesiones 10, 11 y 12, en las que se inicia el proceso de producción escrita.

6.2.2.7 Sesión 10, 11 y 12

Sesiones	Tema o concepto	Actividad de apertura	Documentos	Actividad de desarrollo	Evaluación Formativa	Evaluación sumativa	Actividad de cierre
Sesión 10	1. El resumen			1. El profesor solicitó a los grupos de trabajo la elaboración de un resumen sobre el artículo que seleccionaron para la escritura de su reseña crítica.	1. El profesor explicó la importancia de realizar una lectura detenida del artículo a resumir para lograr identificar las ideas principales del texto. 2. EL profesor pasó por cada uno de los grupos resolviendo inquietudes para apoyar la escritura del resumen. 3. El profesor recogió una primera versión del resumen.	1. Entrega de la primera versión del resumen	

Sesiones	Tema o concepto	Actividad de apertura	Documentos	Actividad de desarrollo	Evaluación Formativa	Evaluación sumativa	Actividad de cierre
Sesión 11	1. El resumen	1. El profesor entregó a los estudiantes un texto sobre la macroestructura semántica y las macrorreglas, para que los estudiantes le den una ojeada.	1. Las Macrorreglas.	1. El profesor solicitó la lectura en voz alta del documento por parte de los estudiantes. 2. El profesor solicitó la segunda versión del resumen.	1. Durante la lectura, el profesor realiza pausas en cada apartado para resolver inquietudes respecto al texto. 2. El profesor enfatiza en la importancia de aplicar las macrorreglas para obtener un mejor resultado en la elaboración del resumen. 3. El profesor pasa por cada grupo de trabajo atendiendo inquietudes de los estudiantes sobre la reescritura.	1. Elaboración y entrega de la segunda versión del resumen	

Sesiones	Tema o concepto	Actividad de apertura	Documentos	Actividad de desarrollo	Evaluación Formativa	Evaluación sumativa	Actividad de cierre
Sesión 12	1. El resumen 2. La reseña	1. El profesor entrega a cada grupo, corregida y comentada, su segunda versión del resumen.	1. Las Macrorreglas.	1. El profesor otorgó el tiempo restante de la clase para que sus estudiantes realicen una primera versión de su reseña crítica.	1. El profesor pasa por cada grupo de trabajo atendiendo inquietudes de los estudiantes sobre la reescritura. 2. El profesor visitó cada uno de los grupos para atender a inquietudes relacionadas con la construcción de la reseña.		

Para llevar a cabo la elaboración del resumen, el profesor utiliza en una actividad de *desarrollo* antes que una de *apertura*. Esto podría justificar el hecho de que el profesor aplica tres actividades *formativas* buscando modelar el producto de escritura. Para la *sesión 11*, el profesor lleva a cabo actividades que se pudiera pensar deberían estar antes, en la *sesión 10*, ya que hay una actividad de *apertura* y un documento que sirve como apoyo para seguir mejorando en el ejercicio de escritura. Tanto en la *sesión 10* como en la *sesión 11*, la producción de un resumen se convierte en una evaluación *sumativa*. Probablemente, en ambas sesiones no se identifican actividades de *cierre*, debido a que el resumen es apenas una parte

del texto al que se quiere llegar. La intervención constante del profesor en un total de siete ejercicios de evaluación *formativa*, tratan de garantizar una parte de la tarea de escritura. En la *sesión 12*, una vez se revisa y se completa el resumen, el profesor pasa inmediatamente a la escritura de la reseña, acompañando esta actividad de una evaluación *formativa* de revisión.

A partir de la *sesión 10*, el profesor solicita la elaboración de un resumen, texto que se trabaja tradicionalmente en etapas anteriores de la educación, por lo que puede existir experiencia y tal vez hasta experticia en la elaboración de este tipo de texto. Este trabajo le da pie a la incursión, en la *sesión 11*, del concepto de macrorreglas, Van Dijk(1977), concepto que define unas normas que se aplican a las proposiciones que forman un texto. A partir de aquí se genera un diálogo en el que prevalece la actividad de lectura y relectura del texto base, utilizado por el profesor como un elemento que le permitirá a los estudiantes establecer objetivos para la elaboración de su resumen al tiempo que se relacionan con otros términos que hacen parte del estudio de la lengua como lo son; macroestructura y superestructura.

En la *sesión 12*, es posible que los términos anteriormente mencionados, como elementos que conforman un texto, hayan ampliado el número de herramientas tanto para analizar como para producir un texto y hayan vinculado a los estudiantes a nuevos procesos más estratégicos de producción textual, permitiendo un diálogo más consciente entre las habilidades adquiridas por el estudiante, las herramientas de análisis y objetos de aprendizaje propios de la lengua.

A continuación, el análisis de la secuencia del concepto “Reseña” en la sesiones 12 y 13.

6.2.2.8 Sesión 13

Sesiones	Tema o concepto	Actividad de apertura	Documentos	Actividad de desarrollo	Evaluación Formativa	Evaluación sumativa	Actividad de cierre
Sesión 13	1. La reseña	1. El profesor entrega a cada grupo, corregida y comentada, su primera versión de la reseña. El profesor pasa por cada grupo de trabajo atendiendo las inquietudes de sus estudiantes.		1. El profesor explica a los estudiantes, por medio de ejemplos, las características que debe contener una rejilla de evaluación. 2. El profesor solicita a los estudiantes que diseñen, en sus grupos, los criterios de evaluación para la versión final de la reseña.	1. El profesor pasa por cada uno de los grupos haciendo énfasis en que los aspectos que deben tener en cuenta para evaluar, deben estar en 2 sentidos; uno de forma y el otro de contenido. El profesor solicita un esbozo de los criterios por parte de cada grupo.		

Durante la sesión número 12, el profesor solicita a sus estudiantes la creación de una primera versión de la reseña. Esta actividad, que he categorizado como de *desarrollo*, posee también un carácter *formativo* ya que permite a los estudiantes organizar la información para registrarla de acuerdo a la estructura de la reseña, al tiempo que permite al profesor realimentar el proceso por medio de la resolución de inquietudes y la sugerencia de ajustes. Esta primera versión de la reseña da pie a la actividad de *apertura* de la sesión número 13 en la que el profesor hace entrega

de una corrección del texto escrito y propone la creación de una rejilla de calificación, exponiendo sus características y mostrando la necesidad de su uso. Esta exposición del profesor, le permite proponer una actividad de *desarrollo* y acompañarla al mismo tiempo. De esta forma, pretende que los estudiantes participen en la construcción de sus propios criterios de evaluación.

Continuemos ahora con la sesión 14.

6.2.2.9 Sesión 14

Sesiones	Tema o concepto	Actividad de apertura	Documentos	Actividad de desarrollo	Evaluación Formativa	Evaluación sumativa	Actividad de cierre
Sesión 14	1. La reseña	1. El profesor retoma el objetivo del curso y lo lee ante sus estudiantes. El profesor explica a los estudiantes que mediante la definición de los criterios de evaluación, pueden ajustar sus textos y entregar la segunda y última versión de la reseña.	1. Programa de curso.	1. El profesor solicita a los estudiantes definir, en sus grupos, cuáles serán los criterios de evaluación de la reseña. 2. Los estudiantes deben terminar la reseña y presentarla impresa la próxima clase.	1. El profesor realiza una plenaria. En este momento un estudiante por grupo sale al tablero y establece un aspecto que debemos tener en cuenta a la hora de evaluar la reseña.		1. El profesor toma nota de los criterios seleccionados por los estudiantes, hace los ajustes pertinente y redacta un documento que comparte con sus estudiantes vía email.

En la sesión 14, como actividad de *apertura*, el profesor retoma el programa del curso y relee su objetivo general para ubicar a sus estudiantes en la parte del proceso en la que se encuentran. Los elementos base del curso se deben retomar como orientaciones generales y se les debe dar sentido en el marco de las actividades que propone el docente (Díaz, 2013). Además, esta actividad, le permite establecer un ejemplo teniendo en cuenta que dentro de un objetivo se

pueden deducir criterios y la actividad de *desarrollo* vincula a los estudiantes en la elaboración de los mismos. De esta forma, el profesor busca que sus estudiantes sean conocedores y conscientes de unos criterios que ellos mismos han creado y los invita a compartirlos mediante un ejercicio *formativo*. Como actividad de *cierre*, el profesor construye un documento con los criterios para la calificación de la reseña creados por sus estudiantes al tiempo que avala y establece en conjunto estos parámetros de evaluación.

6.2.2.10 Sesión 15

Sesiones	Tema o concepto	Actividad de apertura	Docu-mentos	Actividad de desarrollo	Evaluación Formativa	Evaluación sumativa	Actividad de cierre
Sesión 15	1. La reseña			1. El profesor solicita una exposición por grupos de su experiencia de trabajo en la elaboración de la reseña y de las conclusiones que obtuvieron	1. El profesor pasa por cada grupo recogiendo la versión final impresa de la reseña, al tiempo que conversa con sus estudiantes respecto al trabajo y resuelve las inquietudes que algunos grupos presentan. 2. El profesor envía por email, a sus estudiantes, unas pautas a tener en cuenta para la realización de sus exposiciones . 3. El profesor	1. El profesor solicita a sus estudiantes la versión final de la reseña	

				sobre su tema de investigación .	pasa por cada uno de los grupos para dialogar respecto a dudas que hay en algunos grupos e inquietudes en general.		
--	--	--	--	----------------------------------	--	--	--

Se puede observar que en esta sesión, la evaluación *sumativa*, representada por la escritura de la reseña, se convierte en la valoración de todo en proceso que emprende desde la *sesión 3*. En la *sesión 15* también encontramos un total de tres evaluaciones *formativas*, en las que el profesor otorga realimentación a sus estudiantes respecto al proceso de escritura, teniendo en cuenta que el ejercicio se realizó en grupos y por tanto las experiencias en la construcción del texto difieren de acuerdo a cada tema específico y a la interacción de los estudiantes del equipo. En la búsqueda de una reflexión grupal, el profesor propone una actividad de *desarrollo*, en la que sus estudiantes deben exponer su experiencia de trabajo en la última sesión. Para optimizar el trabajo y teniendo en cuenta que solo queda una sesión, el profesor entrega a sus estudiantes unas pautas para la organización de las exposiciones, siendo esta una acción que le permite unificar aspectos en el trabajo e integrar las tareas realizadas.

6.2.2.11 Sesión 16

Sesiones	Tema o concepto	Actividad de apertura	Documentos	Actividad de desarrollo	Evaluación Formativa	Evaluación sumativa	Actividad de cierre
Sesión 16	1. La reseña				1. El profesor solicitó a la clase comentarios respecto a las fortalezas y debilidades en las exposiciones de sus compañeros.	1. El profesor solicita a cada grupo que haga la respectiva exposición de su trabajo.	1. El profesor realizó intervenciones con preguntas sobre el proceso de trabajo que realizaron los estudiantes y las conclusiones de sus presentaciones. 2. El profesor retomó el objetivo del curso y se refirió a los aciertos en el proceso de escritura que realizaron los estudiantes.

En esta última sesión se encuentra una nueva evaluación *sumativa*, se trata de la exposición del proceso de trabajo de los estudiantes en la que el profesor ha intervenido para moderar y hacer preguntas orientadas a la relación del producto, el trabajo y el programa del curso. Aquí encontramos, nuevamente, una evaluación *formativa* que se hace práctica a partir de la actividad de *cierre* y que se puede pensar que está programada en sentido inverso al hilo de la secuencia, es decir, se devuelve a una instancia de aprendizaje. Al respecto, Díaz (2013) afirma:

A través de las actividades de cierre se busca que el estudiante logre reelaborar la estructura conceptual que tenía al principio de la secuencia, reorganizando su

estructura de pensamiento a partir de las interacciones que ha generado con las nuevas interrogantes y la información a la que tuvo acceso (p.11).

Teniendo en cuenta lo anterior, encontramos por primera vez dos actividades de cierre en una misma sesión y la intervención del docente con el objetivo del curso, utilizándolo nuevamente como una herramienta para reflexionar sobre el alcance de los propósitos del curso.

En términos generales, puedo decir que la programación del trabajo para este curso, posee una secuencia didáctica en la que se encuentran actividades y evaluaciones de diferente índole. El orden lógico que el profesor ha asignado para el conocimiento y aplicación de los conceptos, por parte de sus estudiantes, se podría comparar con los momentos que conforman la mayor parte de las secuencias, teniendo a la lectura como actividad de *apertura*, a la selección de información como actividades de desarrollo y a la producción escrita como actividad de cierre, considerando a los talleres como evaluaciones *formativas* y al productos como evaluación *sumativa*. En esta última fase del curso, el profesor ha integrado al trabajo un componente oral que no ha sido previsto en el programa, pero que completa el desarrollo de las habilidades comunicativas.

6.3 Proceso de regulación de la escritura desde un enfoque cognitivo

Para Hayes y Flower (1980) la composición de un texto se comprende como una tarea que requiere de actividades complejas de planificación, textualización y revisión, que el escritor necesita regular a través de un proceso de monitoreo. De

acuerdo a los estudios de estos y otros autores, la regulación o el control de la escritura se adscribe, más habitualmente, a los procesos de planificación y revisión, “conceptuados como dos sistemas complejos e interactivos de control metacognitivo” (Castello, Bañales, Vega, 2010). Desde estas teorías, la planificación está basada en un proceso de establecimiento de objetivos en los que el escritor, a modo de modelo mental, puede controlar su producción escrita. Por otra parte, la revisión se considera un sistema de regulación que a través de la detección, diagnóstico y reparación de problemas, permite al escritor controlar el alcance de los objetivos que ha establecido, utilizando variadas estrategias de solución. (Hayes, Flower, Schriver, Stratman y Carey, 1987).

En el curso que se analiza en este proyecto, encontramos un ejercicio de escritura que se materializa en la escritura de una reseña. Este ejercicio está dividido en dos partes; en la primera de ellas se realiza el resumen, que conforma un apartado de la reseña, y en la segunda la reseña en su totalidad. De acuerdo a lo anterior, identificaré las acciones que realiza el docente para promover en sus estudiantes un proceso de regulación de la escritura desde un enfoque cognitivo.

Durante la *Sesión 10*, en la actividad de desarrollo, el profesor solicitó a los grupos de trabajo la elaboración de un resumen sobre el artículo que seleccionaron para la escritura de su reseña crítica. Como una forma de acompañar este proceso, el profesor explicó la importancia de realizar una lectura detenida del artículo a resumir para lograr identificar las ideas principales del texto.

Hasta este momento, los estudiantes habían recibido una instrucción sobre situación de comunicación y modos de organización del discurso en las *sesiones 8*

y 9, respectivamente. Los estudiantes, además, habían seleccionado un texto que poseía una información específica sobre un tema.

Respecto a los objetivos que se establecen durante el proceso de planificación, Flower, Schriver, Carey, Haas y Hayes (citado en Castelló *et al.*, 2010) existen objetivos globales (a nivel del texto) y locales (a nivel de la oración). El establecimiento de ambos objetivos permite a los escritores producir textos con mayor coherencia.

Es posible que con la información compartida en las *sesiones 8 y 9*, los estudiantes hayan establecido objetivos a nivel global, también se puede deducir que pudo haber carencia de objetivos a nivel local, ya que durante la *sesión 10* el profesor recogió la primera versión del resumen y en la actividad de apertura de la *sesión 11*, el profesor entregó a los estudiantes un texto sobre la macroestructura semántica y las macrorreglas. Una vez trabajado el texto, El profesor enfatiza en la importancia de aplicar las macrorreglas para obtener un mejor resultado en la elaboración del resumen.

A partir del trabajo con las macrorreglas, el profesor solicita una segunda versión del resumen, teniendo en cuenta que, de acuerdo a Dansac y Alamargot (1999) y como se menciona anteriormente, el establecimiento de objetivos tanto a nivel del texto como de la oración permite a los escritores producir y recuperar ideas en orden jerárquico e integrado ayudándoles a generar un texto con mayor coherencia macro y microestructural. Con la solicitud de una nueva versión del resumen podemos identificar que el profesor promueve un ejercicio de *revisión* para el que los estudiantes poseen ahora más herramientas que en su ejercicio de

planificación, actividad para la que no se establece un proceso particular dentro de la secuencia general del curso.

De acuerdo a lo anteriormente mencionado, la planificación y la revisión conlleva al desarrollo de mecanismos de control metacognitivo. En cuanto a la *revisión*, Hayes *et al.*, (1987) realizaron pruebas de estudio entre escritores a los que categorizaron como expertos y novatos, los resultados demostraron que los expertos utilizan una mayor cantidad de estrategias para la solución de problemas entre las que se encuentran; buscar más información para resolver el problema, reescribir mediante la elaboración de un borrador y revisar el texto intencionalmente para corregir problemas tomando la información facilitada por el diagnóstico. En la *sesión 12*, el profesor entrega, corregida y comentada, la segunda versión del resumen, sin embargo no se puede identificar exactamente que estrategia utilizaron los estudiantes, ya que tanto en la *sesión 10* como en la *11* el profesor pasó por cada uno de los grupos resolviendo inquietudes para apoyar la escritura del resumen, obteniendo una reescritura del mismo, pero en su secuencia no hay un documento o una acción que evidencie, exactamente, que hicieron los estudiantes para controlar de manera recursiva y coordinada la *revisión* de su escritura.

Durante la *sesión 12*, el profesor solicitó a sus estudiantes que realicen una primera versión de su reseña crítica, vale la pena recordar que el ejercicio de escritura de toda la secuencia se realizó siempre en grupos de 3 personas. Para acompañar el ejercicio, El profesor visitó cada uno de los grupos para atender a inquietudes relacionadas con la construcción de la reseña. En esta actividad de producción escrita el espacio formal de la *planificación* tiene lugar en un segundo momento, ya

que el profesor recoge una primera versión de la reseña y realiza acciones, en la siguiente sesión, que permite a los estudiantes establecer objetivos globales y locales para la construcción del texto.

En la *sesión 13*, el profesor entrega a cada grupo, corregida y comentada, su primera versión de la reseña. El profesor explica a los estudiantes, por medio de ejemplos, las características que debe contener una rejilla de evaluación y solicita a los estudiantes que diseñen, en sus grupos, los criterios de evaluación para la versión final de la reseña. En la *sesión 14*, el profesor explica a los estudiantes que mediante la definición de los criterios de evaluación, pueden ajustar sus textos y entregar la segunda y última versión de la reseña. Como se puede ver, el proceso de *planificación* de la reseña se presenta al revés ya que los estudiantes han realizado un primer ejercicio de escritura, tienen una primera revisión, por parte del profesor, y luego establecen los objetivos.

Respecto a los objetivos, algunos autores han diferenciado un rol específico en los procesos de control y regulación al tipo de objetivo. Inicialmente, he mencionado objetivos globales a los que también denominan de audiencia y locales o de contenido. Flower y Hayes (1981) identifican una función en los que denominan objetivos de proceso. Mientras los objetivos de contenido se basan en lo que el escritor quiere decir, los de audiencia en el efecto que se quiere causar, los de de proceso “*son esencialmente las instrucciones que las personas se dan a sí mismas acerca de cómo realizar el proceso de escritura, ej...empezaré por la introducción...volveré después a esto*” (Flower y Hayes, 1981, p.377). Una vez el profesor ha establecido unos criterios de evaluación con sus estudiantes es muy

probable que los estudiantes hayan establecido unos criterios más claros, hayan realizado una primera *planificación* con objetivos de diferente categoría y una revisión y comprensión de los comentarios del profesor sobre su primera versión de la reseña.

6.4 Proceso de regulación de la escritura desde un enfoque sociocultural.

Continuando con el análisis de la regulación, ahora desde el enfoque socio cultural, consideremos a Castelló (2007) quien afirma que la composición de un texto es considerada como una práctica discursiva, dialógica y situada, desarrollada por los miembros de una comunidad en un determinado contexto cultural e histórico. Los participantes, principiantes, de un grupo social, aprenden a escribir y a controlar su producción por medio de su vinculación a prácticas discursivas auténticas y a través de la interacción social con personas más expertas. Teniendo en cuenta, que esta investigación hace referencia al trabajo que promueve el maestro, en el aula, analizaremos su trabajo desde esta perspectiva.

A través de toda la secuencia didáctica y en sus diferentes momentos, se distingue una interacción continua del docente y el estudiante, es una interacción que persiste durante el curso y que genera un vínculo necesario para una construcción conjunta y auténtica del conocimiento. Desde el inicio del curso, el docente ha favorecido al estudiante dándole participación y acción en el desarrollo de los diferentes conceptos que se han trabajado. Ahora me centraré en lo que se refiere, específicamente, al proceso de escritura. Iniciaré con aspectos en los que

estudiantes y profesor se encuentran inmersos en la actividad de escritura y promueven un ejercicio conjunto que les permite construir y compartir significados teniendo en cuenta objetivos y procesos en un espacio común de regulación.

En la *sesión 6*, que no pertenece propiamente a la etapa de producción del texto reseña, hay un ejercicio de escritura en el que el profesor solicita a sus estudiantes la redacción de unos criterios para la selección de un texto que apoye el tema principal de la reseña. Los estudiantes, en grupos de 3 personas, redactan los criterios. Luego, el profesor solicitó a los diferentes grupos que redactaran en el tablero los criterios de selección establecidos para su búsqueda de información.

Una vez realizada esta actividad, el profesor solicitó que un estudiante de cada grupo realizara correcciones en el tablero, sugeridas por sus compañeros, para llegar a una redacción que favoreciera la mejor comprensión de los criterios de búsqueda creados por cada grupo. Por último, el profesor tomó nota de los criterios de evaluación seleccionados por todo el curso y creó un documento que compartió a sus estudiantes vía email. Durante esta sesión, el profesor interviene constantemente y modera la participación de cada grupo en la construcción del documento de criterios, generando una práctica donde los participantes ayudan a regular la redacción adecuada de dicho documento de acuerdo a las necesidades curso.

En las *sesiones 10, 11 y 12*, el profesor se acerca a cada grupo de estudiantes para resolver inquietudes sobre la escritura y reescritura del resumen, socializando y resolviendo inquietudes sobre aspectos que han sido compartidos como complementos de la clase, tomando como ejemplo la información sobre generos

discursivos y las macrorreglas. De igual forma, durante la escritura y reescritura de la reseña, en las sesiones 13, 14, y 15 el profesor ha hecho aportes en los grupos durante sus momentos de producción, acercándose a cada uno de ellos, enfatizando en aspectos tanto de contenido como de forma y vinculándose a un proceso de monitoreo que comparte con sus estudiantes.

Para continuar con el análisis desde el enfoque socio cultural, me remitiré a McCaslin y Hickey (citado por Castelló *et al.*, 2010) quienes afirman que los profesores a través de traspaso y cesión del control, apoyan a los estudiantes en la apropiación de conocimientos que les permiten autorregular y solucionar por sí mismos tareas complejas de escritura para las que, anteriormente, se necesitaba de la regulación y la ayuda externa. Este paso del control de la regulación externa a la autorregulación es conceptualizado como una actividad de corregulación, de las que podemos identificar varios casos durante la secuencia que se desarrolla en el curso.

En la *sesión 10*, el profesor hace énfasis durante una actividad formativa y de socialización sobre la importancia de una lectura lenta y comprensiva para que los estudiantes apliquen un ejercicio de subrayado y apuntes de ideas claves de manera eficaz en la medida de las posibilidades y el manejo de este tipo de técnicas por parte de los estudiantes para la redacción del resumen. *En la sesión 11*, el profesor socializó y entregó a los estudiantes un texto sobre la macroestructura semántica y las macrorreglas, para que después de exponer ante él sus inquietudes respecto al texto, tuvieran una herramienta que les ayude a corregir su primera versión de resumen.

En la *sesión 12*, el profesor entregó a sus estudiantes, corregida y comentada, su segunda versión del resumen. A través de los comentarios escritos, los estudiantes tuvieron la oportunidad de hacer correcciones de su texto, de igual forma, en la *sesión 13* el profesor entregó a sus estudiantes, corregida y comentada, su segunda versión de la reseña, además de ajustar y modelar los criterios establecidos para la evaluación del texto que los mismos estudiantes tuvieron la posibilidad de crear. Así, los estudiantes tuvieron una realimentación sobre dos productos que habían creado para que realizaran su respectivo ajuste.

Para finalizar el análisis de este enfoque, retomo a Castelló (2007) quien afirma que la actividad de regulación de la escritura se lleva a cabo, incluso, de manera solitaria ya que se encuentra siempre mediada por el diálogo desde el plano interpsicológico que tiene el escritor con otras voces y por las herramientas o ayudas interiorizadas que le permiten tomar decisiones y aplicar estrategias. De acuerdo a Flower (1994) Este diálogo le permite construir al escritor una situación comunicativa en la que negocia, entre su voz y otras voces, significados respecto al propósito, contenido y forma del texto.

Este tipo de regulación, se puede observar en la *sesión 13*, en la que los estudiantes construyen los criterios para la valoración de la reseña, a partir de la exposición que, previamente ha realizado el profesor, quien por medio de ejemplos ha compartido con la clase los elementos que debe contener una rejilla de evaluación. Una vez los estudiantes han redactado los criterios, el profesor los avala sin verse en la necesidad de ajustarlos como sucedió con los primeros criterios que crearon los estudiantes para la selección de la información con la que construirían su

reseña. A este momento, además de poseer una instrucción, los estudiantes tenían una segunda experiencia frente a la acción de crear criterios.

Para la reescritura del resumen, durante la *sesión 11*, el profesor entregó a los estudiantes un texto sobre la macroestructura semántica y las macrorreglas, para que antes de socializarlo los estudiantes realizarán una lectura rápida del texto. Apartir de este trabajo, los estudiantes realizaron, más que una revisión, una reelaboración u otra versión del resumen ya que empezaron a considerar objetivos de contenido y de forma. Para dicha reelaboración, la información de las macrorreglas y de la macroestructura semántica seguramente, fue una información que reguló el nuevo producto de escritura.

Para la versión final de la escritura de la reseña, los estudiantes contaban con un cúmulo de información que les permitiría realizar un ejercicio adecuado de revisión y reescritura. En la *sesión 8*, durante la actividad de cierre, el profesor solicitó a los estudiantes que ubicaran la información sobre la reseña e identificaran cada una de sus partes, luego dialogó con el grupo sobre este tipo de texto. En la *sesión 13*, el profesor entrega a cada grupo, corregida y comentada, su primera versión de la reseña y solicita que los estudiantes construyan los criterios de evaluación para este texto haciendo énfasis en aspectos de forma y de contenido. Con la información mencionada los estudiantes realizaron su versión final de la reseña coordinando cada una de las herramientas adquiridas a la hora de su producción.

En la última clase, *sesión 16*, los estudiantes tuvieron que realizar una exposición del proceso de construcción de su reseña. Para ello, y por cuestiones de tiempo, el

profesor envió previamente a sus estudiantes una guía con criterios para su exposición. En esta ocasión la guía no fue socializada, sin embargo los estudiantes ya habían tenido experiencia durante el curso en el desarrollo y el trabajo de 2 rejillas de evaluación, por tal motivo no fue obstáculo para ellos la ausencia del espacio de socialización de este documento que fue necesario en el ejercicio de la preparación y exposición de su proceso de construcción de la reseña.

6.5 Proceso de regulación de la escritura desde un enfoque socialmente compartido.

En esta perspectiva de regulación, denominada socialmente compartida, las actividades permiten un mutuo entendimiento en la construcción de la tarea, el establecimiento de objetivos y actividades compartidas para la planificación, ejecución y evaluación que los estudiantes realizan conjuntamente para resolver una tarea (Hadwin, Oshige, Gress y Winne, 2010). Desde este enfoque, esta es una regulación colectiva o comunal en la que los productos y procesos se distribuyen entre el grupo al mismo tiempo que son responsabilidad individual de cada uno de sus integrantes (Jackson, McKenzie, y Hobfoll, 2000).

En el recorrido de actividades desarrolladas en los diferentes momentos de la secuencia didáctica que el profesor propuso para su curso, encontramos que uno de los procesos metacognitivos que más se promueven es el de la regulación desde la perspectiva socialmente compartida. Aunque el análisis no permite distinguir el funcionamiento interno de los procesos de producción de cada grupo de estudiantes, debido a que el ejercicio de observación se basó exclusivamente en la práctica del profesor, se pueden identificar espacios que han sido promovidos por

él para que se desarrolle este tipo de regulación. A continuación, mencionaré, de acuerdo a cada sesión y al concepto de estudio, las actividades en las que este enfoque se pudo hacer presente, durante las tareas de escritura, en el trabajo de los estudiantes:

En las *sesiones 4 y 5*, en las que se trabajó sobre los criterios de búsqueda para la selección de información, el profesor solicitó a los grupos que redactaran qué criterios de búsqueda tendrían para investigar sobre el tema que constituiría su reseña crítica. Durante estas dos sesiones los estudiantes trabajaron en conjunto para resolver esta tarea, ejercicio que posiblemente inició un proceso de regulación ya que a partir de aquí se generó el proceso de escritura en equipo que continuó en varias de las siguientes sesiones.

Durante la *sesión 6*, en la que se trabajó el mismo concepto de las *sesiones 4 y 5*, el profesora solicitó a los diferentes grupos que redactaran en el tablero los criterios de selección establecidos para su búsqueda de información. Luego, el profesor solicitó que un estudiante de cada grupo realizara las correcciones, en el tablero, sugeridas por sus compañeros para la mejor comprensión de los criterios de búsqueda creados por cada grupo. En la ejecución de este último ejercicio, se puede pensar en que ya hay unos roles entre los integrantes del grupo, y que el representante de cada equipo, posiblemente sea quien redacta durante los ejercicios o por lo menos quien ha liderado la escritura tomando nota, acción para la que, idealmente, debe ser un miembro activo y ha realizado una buena interpretación del trabajo dentro del grupo.

Después de algunas actividades, no propiamente de escritura, los grupos de trabajo se convocados nuevamente en la *sesión 10*, en las que se trabaja la escritura del resumen. En esta sesión, el profesor solicitó a los grupos la elaboración de un resumen sobre el artículo que seleccionaron para la escritura de su reseña crítica. Una vez recogido, comentado y corregido por el profesor, en la *sesión 11* se solicita una segunda versión del resumen. En este momento del curso, con materiales y correcciones otorgados por el profesor, los grupos de trabajo además de ciertos roles tienen ya la oportunidad de aplicar herramientas que han adquirido y desarrollado como métodos reguladores de su proceso de escritura.

Para la *sesión 12*, el profesor ha pasado al trabajo de la reseña, para ello dispuso parte del tiempo de clase para que sus estudiantes realicen una primera versión de su reseña crítica. En la *sesión 13*, el profesor hace entrega de la primera versión de la reseña corregida y comentada, además solicita a los estudiantes que diseñen, en sus grupos, los criterios de evaluación para la versión final de la reseña. En estas sesiones los estudiantes realizan acciones de planificación y revisión, que además de solicitar estrategias de regulación ponen en práctica un monitoreo que permita una sinergia entre los aportes para la construcción del texto entre los miembros del grupo, donde pueden conocimientos obtenidos hasta este momento, emociones y otros patrones de interacción discursiva en un espacio socialmente compartido.

Antes de compartir las dos últimas sesiones, en las que a mi juicio se realiza un trabajo desde esta perspectiva de regulación, voy a remitirme a Lowry, Curtis y Lowry (2004), quienes consideran conveniente establecer canales de diálogo en los procesos de escritura colaborativa en cuanto a orden teórico y metodológico.

Con relación a lo anterior, en la *sesión 14*, el profesor realiza una plenaria en la que un estudiante por grupo sale al tablero y establece un aspecto que debemos tener en cuenta a la hora de evaluar la reseña, dicho aspecto ha sido ya creado y concertado con su grupo de trabajo. De forma similar, pero más completa, este tipo de ejercicio se replica en la *sesión 16*, en la que una vez realizada la exposición del proceso de trabajo de cada grupo el profesor solicitó a la clase comentarios respecto a las fortalezas y debilidades en las exposiciones de sus compañeros. Luego, el profesor realizó intervenciones con preguntas sobre el proceso de trabajo que realizaron los estudiantes y las conclusiones de sus presentaciones. El profesor retomó el objetivo del curso y se refirió a los aciertos en el proceso de escritura que realizaron los estudiantes.

Este último ejercicio, permitió socializar el proceso que llevó a cabo cada uno de los grupos en las tareas de escritura, compartir estrategias de regulación adquiridas y empleadas, además de conocer un nivel de alcance sobre los objetivos del curso que fueron retomados por el profesor para ser evaluados y relacionados con las actividades desarrolladas durante el curso.

7. Conclusiones y recomendaciones

Esta investigación posee, como objetivo general, Caracterizar la orientación para la escritura de una reseña crítica por parte de un docente de español de la Universidad del Valle. A continuación presento las conclusiones y recomendaciones de los dos objetivos específicos que me permitieron llegar al objetivo general.

7.1 Conclusiones y recomendaciones objetivo específico 1 : analizar elementos de la didáctica propuesta por el profesor para la escritura de la reseña.

- El sistema didáctico es uno de los conceptos que componen la didáctica, en el cual se describe la relación establecida entre quienes comparten de un proceso de enseñanza – aprendizaje y su objeto de estudio. Los participantes del sistema didáctico, de este proyecto de investigación, son estudiantes de diferentes disciplinas con diversas características de pensamiento que comparten necesidades académicas, pero que al mismo tiempo poseen necesidades distintas. Para tal motivo, el objeto de estudio podría establecer una mejor relación y una conexión más cercana con otras áreas si se trabajara, en este caso, con textos y temas propios de cada disciplina.
- El ambiente de clase se produce por medio de una construcción y planificación intencional, en un escenario que permita promover el aprendizaje. Por ello, exige de un diseño donde intervienen tanto lo curricular

como lo didáctico. Lo didáctico se hace presente a través de dicha planificación intencional que es orientada por el profesor y lo curricular se obtiene a través de los objetivos establecidos en el programa que van a desarrollar los estudiantes. Esto indica, que el programa de estudio se debe retomar continuamente ya que su presentación no solo hace parte del sistema didáctico y el currículo se requiere permanentemente.

- Debe haber un diagnóstico formal al iniciar las clases, que permita al profesor una mejor introducción o tomar decisiones para el curso teniendo en cuenta que para el ¿qué se enseña?, del sistema didáctico, se deben tener en cuenta unos presupuestos tanto de contenido como terminológicos que es importante que los estudiantes conozcan para crear una relación de aprendizaje más real y significativa.
- Es necesario que hayan unos acuerdos o disposiciones para asistir al curso, quizás desde el programa mismo, ya que no es suficiente con disponer espacialmente el aula, para crear relaciones de aprendizaje adecuadas es necesario establecer pautas de comportamiento y relaciones sociales tanto con las personas como con los objetos, incluso, con los mismos saberes que conforman el sistema didáctico.
- Es necesario especificar unos criterios de evaluación del curso, elaborados por el profesor, que vayan en concordancia con los objetivos del curso. Los criterios de evaluación que elaboran los estudiantes para la evaluación de sus productos solo deben enriquecer o asociarse a los establecidos en el programa.

- Para favorecer los procesos de construcción del conocimiento los docentes deben proponerse retos y buscar formas de enseñar que permitan a los estudiantes ser más activos. De esta forma, se crearán nuevas configuraciones didácticas y experiencias de aula que pretendan dar autonomía a los estudiantes para que exploren y asimilen estrategias de autorregulación. Esta investigación nos muestra que en una secuencia didáctica pueden confluír dos o más modelos de configuración.
- La secuencia didáctica, posee una estructura general en la que se enmarcan actividades (apertura, desarrollo, cierre) y evaluaciones (formativa, sumativa). Estas actividades y evaluaciones a veces se encuentran inmersas en microsecuencias. Es por esto que no todas poseen un material físico para su desarrollo (documento) y es decisión del profesor qué tipo de evaluación aplica (formativa o sumativa). Es el profesor quien decide si lleva a cabo todos los momentos de la secuencia y cuál es el producto a evaluar ya que el hecho de que la actividad sea formativa o sumativa puede llegar a ser muy subjetivo, las actividades a veces cumplen más de un rol.
- A diferencia de los otros tipos de actividades (apertura, desarrollo, cierre), las evaluaciones (formativas, sumativas) se pueden manejar en diferente orden. Teniendo en cuenta que la evaluación sumativa es la que puede brindar una calificación, como es el caso de la sesión 16 en la que se lleva a cabo una exposición y la actividad de cierre se convierte en una evaluación

formativa con los comentarios al respecto de las exposiciones. Lamentablemente, no se entrega una valoración antes de finalizar el curso sino después de él. Esto podría ampliar la socialización de inquietudes y estrategias.

- Para la secuencia didáctica del trabajo que se desarrolla en este programa, sería ideal una unidad de oralidad, en la que se contemplen aspectos del lenguaje verbal y no verbal que complementen la socialización del trabajo ya que este culmina a modo de exposición.

7.2 Conclusiones y recomendaciones objetivo específico 2 : Identificar los apoyos en escritura que da el docente para la producción de la reseña.

- Aunque el trabajo de planificación, textualización y revisión del texto, se han promovido durante la producción escrita, son aspectos que se pueden incluir directamente en el programa de un curso de escritura. Estos aspectos van más allá de cualquier contenido al tiempo que se relacionan y son útiles en el trabajo de producción de cualquier tipología textual.
- Crear un formato de planificación, es una herramienta útil que puede ayudar a que los estudiantes sean más conscientes de sus procesos, durante la secuencia didáctica que se analiza en este proyecto, la planificación no es un espacio formal dentro del programa que ha elaborado el profesor, por tanto no hay un documento en el que los estudiantes puedan organizar sus metas en pro de unos objetivos establecidos. A partir de un documento de

planificación, los estudiantes podrían hacer un ejercicio de revisión que se ajuste a sus necesidades y las del texto.

- Durante el transcurso de la secuencia didáctica los estudiantes siempre trabajaron, en el proceso de producción escrita, en grupos de 3 personas. El trabajo en grupo promueve estrategias de regulación de la escritura, pero tal vez un ejercicio inicial donde ellos lograran trabajar este tipo de habilidades a nivel individual, podría permitir que sus habilidades de control y monitoreo se compartieran y complementaran en un segundo ámbito al trabajar en equipos.
- Teniendo en cuenta que los procesos de planificación y de revisión, en este curso, no son consignados formalmente en un documento y solo se pueden deducir a través de la comparación del antes y después de la construcción de cada uno de los productos, es necesario que los espacios de reflexión estén presentes en forma constante para que el profesor pueda tomar decisiones que considere necesarias durante el curso y que de igual forma los estudiantes puedan compartir y enriquecer sus procesos no solo al final curso.
- Para la construcción tanto del resumen como de la reseña, se lleva a cabo una corrección por parte del profesor. La revisión y corrección del profesor es importante, pero es él quien en este escenario representa al experto y sería necesario que antes de sus comentarios a los ejercicios garantizara un ejercicio de planificación y revisión por parte de sus estudiantes. Es probable

que así, las herramientas de control y monitoreo surgieran inicialmente de la relación entre sus estudiantes y la producción del texto para que sus comentarios se convirtieran en una realimentación del proceso.

- Los procesos de regulación de la escritura no se dan por separado, en las sesiones 10, 11 y 12, que están relacionadas con la producción del resumen y en las sesiones, 13, 14, 15 y 16, relacionadas con la producción de la reseña, podemos ver que interactúan la perspectivas de control, cognitiva, sociocognitiva, cultural y socialmente compartida. Tal vez el nivel en que se desarrollan las estrategias de cada uno de los enfoques si puede variar de acuerdo al proceso de desarrollo del ejercicio.
- En el proceso de escritura de los textos; resumen y reseña, se realizó en grupos de 3 estudiantes. Lo más probable es que uno de los estudiantes asumió el papel de la redacción en la producción de los textos. Al no contar durante las clases con alguna de las herramientas tecnológicas actuales en las que un texto se puede escribir sincrónicamente a varias manos, el empleo de ciertas estrategias de escritura pudo haber tenido un nivel de desarrollo con diferencia entre uno y otro estudiante.
- Aunque en el análisis del curso, por falta de información y por la orientación del objetivo general, no se utilizó el enfoque sociocognitivo como una subcategoría, las estrategias de trabajo utilizadas por los estudiantes desde esta perspectiva deben haberse empleado naturalmente ya que en el análisis desde la perspectiva sociocultural se puede identificar cómo el

profesor otorga el control de su proceso al estudiante durante varias de las actividades que se desarrollan relacionadas con la escritura y esto promueve el aprendizaje de estrategias individuales regulación.

- La riqueza que tiene la secuencia en actividades formativas y sumativas, permite que el profesor pueda tener evidencias muy significativas o llegar a conclusiones sobre las distintas habilidades de regulación que están desarrollando sus estudiantes. Por ello es importante el proceso de evaluación continua en ambos sentidos (formativa - sumativa).

8. Referencias

Abela, J. A. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada*. Recuperado de <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>.

Alamargot, D. y Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Arciniegas Esperanza y López Gladys. (2012). *La Escritura en el Aula Universitaria: estrategias para su regulación*. Editorial Universidad del Valle. Cali.

Astudillo, C., Rivarosa, A. y Ortiz, F. (2011). Naturaleza de la ciencia y enseñanza. Un aporte para la formación del profesorado. *Revista de Educación en Biología*, 14(2), 13-23.

Brousseau, G (2007) *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires, Libros Zorzal

Calderón y León, 2001. *Requerimientos didácticos y competencias argumentativas en matemáticas*. Bogota : IDEP – COLCIENCIAS

Calderón y León (2016) *Elementos para una didáctica del lenguaje y las matemáticas en estudiantes sordos de niveles iniciales*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Colombia.

Camilloni, A., Davini, M. C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M. y Barco, S. (1996).

Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós.

Camps, A (2004) *Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua*. En revista *Lenguaje* No.32, Universidad del Valle, Cali

Carlino, P. (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer ya escribir en la universidad? *Revista Lectura y Vida*, 23(1), 6-14.

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*, 18(57), 355-381.

Carlino, P. (2007). ¿Qué nos dicen hoy las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad? *Trabajo presentado en el I encuentro nacional sobre políticas institucionales para el desarrollo de la lectura y la escritura en la educación superior*. ASCUN y Red de discusión sobre lectura y escritura en la educación superior. Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, 26.

Castelló, M. (2007). El proceso de composición de textos académicos. En M. Castelló (coord.). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias* (pp. 47-81). Barcelona, España: Editorial Graó.

Castello, A. Iñesta, M. Miras, I. Sole, A. Teberosky y M. Zannoto (Eds.), *Escribir y*

comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias (pp. 47-82). Barcelona:Grao

Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos ¿Copistas, escribas, compiladores o escritores? En J.I. Pozo y M. del Puy Pérez (Eds.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias* (pp.120-133). Madrid: Morata.

Castelló, M., Bañales, G. y Vega N. (2011). Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas. *Pro-Posições*, 22, 1(64), 97-116.

Chevallard, Yves (1998) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. 3ª. Edición. Edit. Aique, Buenos Aires.

Coll, C(1993) *Psicología y Didácticas: una relación a debate*. En revista *Infancia y aprendizaje* No. 62-63. Madrid.

Díaz-Barriga, A (1996) *Didáctica y Curriculum. Articulaciones en los programas de estudios*. México, Paidós.

Díaz, A. (2006) *El docente y los programas de estudio*. México, IISUE-UNAM-Bonilla.

Díaz, A. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. Recuperado de:

http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADasecuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf

Flavell, J.H. (1977): Metamemory. En Kail, R. y Hagen, J. (Eds.): *Perspectives on the development*

Flavell, J.H. (1979): Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 10, 906-911.

Flavell, J.H. (1985): "Cognitive development" (2nd de.), Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall

Flower, L. y Hayes, J. R. (1980). The Cognition of Discovery: Defining a Rhetorical Problem. *College Composition and Communication*, 31(1), 21-32

Flower, L. y Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.

Flower, L. (1994). *The construction of negotiated meaning. A Social Cognitive Theory of Writing*. Southern Illinois: University Press.

Hadwin, A., Oshige, M., Gress, C. y Winne, P. (2010). Innovative ways for using gStudy to orchestrate and research social aspects of self-regulated learning. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 794-805

Hayes, J. y Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. En L. W. Gregg y E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Hernández, C.A. *et al.* (2002). *Educación superior, sociedad e investigación*. Bogotá: Conciencias. Ascun.

Jackson, T., McKenzie, J. y Hobfoll, S. E. (2000). Communal aspects of self-regulation. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 275–300). San Diego: Academic Press.

Litwin, E. (1997). *Configuraciones didácticas, una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.

Litwin, E (2000) *Las configuraciones didácticas. Una agenda para la enseñanza superior*. Paidós Educador. Buenos Aires.

López, G. S., & Lagos, E. A. (2004). *Metacognición, lectura y construcción de conocimiento: el papel de los sujetos en el aprendizaje significativo*. Universidad del Valle, Escuela de Ciencias del Lenguaje.

LÓPEZ, Gladys Stella; ARCINIEGAS LAGOS, (2004) Esperanza. *Metacognición, lectura y construcción de conocimientos. El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo*. UNESCO, Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura. Volumen 5. Universidad del Valle. Escuela de ciencias del lenguaje.

López, J., & Stella, G. (2013). Los esquemas como facilitadores de comprensión y aprendizaje de textos.

Lowry, P., Curtis, A. y Lowry, M. (2004). Building a Taxonomy and Nomenclature of Collaborative Writing to Improve Interdisciplinary Research and Practice. *Journal of Business Communication*, 41(1), 66-99.

McMillan, J. H., Schumacher, S., & Baidés, J. S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. España: Pearson.

Ochoa, S., y Aragón, L. (2007). Funcionamiento Metacognitivo en Estudiantes Universitarios durante la escritura de reseñas analíticas. *Universitas Psychologica*, 6, 3, 493-506.

Pérez, M. y Rincón, G. (2013) *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad Colombiana?* Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Rincón, G. (2016) *La didáctica de la lengua castellana: Reconceptualizaciones y retos actuales*. Universidad del Valle

Rincón, G. (2006). La didáctica de la lengua castellana: reconceptualizaciones y retos actuales. Cali. Manuscrito no publicado.

Scallon, G (1988) *L'évaluation formative des apprentisages*. Québec, Les presses de l'univerité de Laval

SCHÖN, D.A. (1987). Educating the reflective practitioner. San Francisco/ London: Jossey-Bass Publishers,

Shulman, Lee y otro (2005) Conocimiento didáctico en Ciencias Sociales. Revista de currículum y formación del profesorado. 9, 2. Encontrado en <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART5.pdf>

Vardi, I. y Bailey, J. (diciembre, 2006). Retroalimentación recursiva y cambios en la calidad de los textos escritos por estudiantes del nivel universitario: Un estudio de caso. *Revista del Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires*, 16, 15-32.

Vargas, E. y Mora, L.E. (2000). *“Los cursos de Español en la universidad del Valle”*. Documento de trabajo. Departamento de Lingüística y Filología. Cali: Universidad del Valle.