

**CAMBIOS EN LAS REPRESENTACIONES Y EN LAS PRÁCTICAS DE DOCENTES
UNIVERSITARIOS SOBRE LA ESCRITURA A PARTIR DE UNA ESTRATEGIA
COLABORATIVA DE FORMACIÓN EN ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA**

**KAREN SHIRLEY LÓPEZ GIL
CARMEN EUGENIA PEDRAZA RAMÍREZ**

Directora

GLADYS STELLA LÓPEZ



Universidad del Valle

**ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA Y ESPAÑOL
CALI, FEBRERO DE 2012**

**CAMBIOS EN LAS REPRESENTACIONES Y EN LAS PRÁCTICAS DE DOCENTES
UNIVERSITARIOS SOBRE LA ESCRITURA A PARTIR DE UNA ESTRATEGIA
COLABORATIVA DE FORMACIÓN EN ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA**

**KAREN SHIRLEY LÓPEZ GIL
CARMEN EUGENIA PEDRAZA RAMÍREZ**

**Trabajo de grado para optar al título de:
Magíster en lingüística y español**

Directora

GLADYS STELLA LÓPEZ



Universidad del Valle

**ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA Y ESPAÑOL
CALI, FEBRERO DE 2012**

Agradecimientos

A Dios, por brindarme miles de oportunidades y por ayudarme a encontrar un sendero de formación.

A mi familia, por su apoyo y sobre todo por su paciencia durante aquellos días que estuve ausente física o mentalmente.

A la profesora Nora Lucía Gómez del Programa Académico de Fonoaudiología, por sus enseñanzas y acompañamiento.

A las profesoras de la Escuela de Rehabilitación Humana que participaron en esta investigación, por su compromiso y motivación.

A mi tutora Gladys Stella López, por su orientación en el desarrollo de esta investigación y por la revisión minuciosa de este documento.

A mi compañera Carmen Eugenia, por recibirme en su hogar y por acompañarme en este camino.

A todos los integrantes del grupo “Leer, Escribir y Pensar”, quienes con sus aportes alimentaron nuestro trabajo investigativo y nos ayudaron a regular su tiempo de realización.

A mi universidad, la Universidad del Valle, que me ha dado todo lo necesario para mi formación como profesional, como docente, como investigadora y como ser humano.

Karen

A Dios, por su generosidad al abrir para mí las puertas de la formación intelectual y acompañarme en el camino.

A FUNDAEC y al Centro Universitario de Bienestar Rural (CUBR), escuelas para la vida, por el generoso e irrestricto apoyo material y moral.

A mi hijo, a mi esposo y a mi mami, por su gran cuota de colaboración, amor, sacrificio y paciencia para sacar adelante esta meta personal y familiar.

Al grupo de investigación “Leer, Escribir y Pensar”, en especial a la profe Gladys, porque junto a ellos pudimos leer, escribir y pensar este proyecto y nuestra formación de maestría.

A las profesoras de la Escuela de Rehabilitación Humana de Univalle participantes de la investigación, porque aprendimos y construimos hombro a hombro; en especial a la Profe Nora por su generosidad y amistad.

A la Universidad Nacional Abierta y a Distancia- UNAD, en particular la Sede (CEAD) Palmira, y a mis compañeros docentes por su respaldo y aliento.

Y a mi compañera y amiga Karen, con quien andando este camino académico compartimos la vida y los sueños, por su generosidad, apoyo, paciencia y amistad.

Carmen Eugenia

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	9
1. PROBLEMA.....	11
2. OBJETIVOS.....	12
2.1 GENERAL	12
2.2 ESPECÍFICOS	12
3. JUSTIFICACIÓN.....	13
4. ANTECEDENTES.....	16
4.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS SOBRE FORMACIÓN DE DOCENTES...	16
4.2 ANTECEDENTES SOBRE REPRESENTACIONES Y PRÁCTICAS	21
5. MARCO TEÓRICO	32
5.1 REPRESENTACIONES Y PRÁCTICAS DE ESCRITURA	32
5.1.1 El concepto de representaciones sociales.....	33
5.1.2 Las representaciones sobre la escritura	36
5.1.3 El concepto de prácticas	37
5.1.4 Las prácticas de escritura.....	39
5.2. ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA.....	40
5.2.1 Perspectiva de alfabetización académica.....	40
5.2.2 Características de la escritura académica	43
5.3 TAREAS DE ESCRITURA	49
5.3.1 Características de las tareas de escritura.....	49
5.3.2 Cómo se evalúan las tareas de escritura.....	55
5.4 TRABAJO COLABORATIVO CON DOCENTES	61
6. METODOLOGÍA	66
6.1 ENFOQUE Y DISEÑO	66
6.2 CONTEXTO	67
6.3 PROCEDIMIENTO	68
6.4 RECOLECCIÓN DE LOS DATOS.....	69
6.4.1 Tipos de datos	69
6.4.2 Estrategias para la recolección de los datos	69
6.4.3 Técnicas de análisis de datos.....	70

7. DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA COLABORATIVA.....	75
7.1 DESCRIPCIÓN DE LAS PARTICIPANTES	75
7.2 DESCRIPCIÓN DE LAS SESIONES DE TRABAJO	77
8. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LAS CATEGORÍAS	81
8.1 REPRESENTACIONES DE LA ESCRITURA	82
8.1.1 Naturaleza de la escritura.....	83
8.1.2 Funciones de la escritura.....	87
8.1.3 Aprendizaje de la escritura	91
8.1.4 Enseñanza de la escritura	93
8.1.5 Evaluación de la escritura.....	96
8.2 PRÁCTICAS.....	112
8.2.1 Usos y propósitos de la escritura.....	113
8.2.2 Orientación de la escritura.....	117
8.2.3 Evaluación de la escritura.....	127
8.3 RELACIONES ENTRE TRANSFORMACIONES DE LAS REPRESENTACIONES Y LAS PRÁCTICAS DE ESCRITURA	134
8.3.1 Relación entre las representaciones de la naturaleza, las funciones y el aprendizaje de la escritura con los usos y propósitos (prácticas)	135
8.3.2 Relación entre las representaciones de la enseñanza de la escritura y las prácticas de orientación.....	136
8.3.3 Relación entre las representaciones y prácticas de la evaluación escrita	137
9. CONCLUSIONES	138
9.1 Conclusiones sobre el objetivo específico 1.....	138
9.2 Conclusiones sobre el objetivo específico 2.....	140
9.3 Conclusiones sobre el objetivo específico 3.....	141
10. RECOMENDACIONES Y PROYECCIONES	143
PROYECCIONES	147
11. REFERENCIAS	148
11.1 REFERENCIAS CITADAS	148
12. ANEXOS.....	160

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1: ENTREVISTA INICIAL	160
ANEXO 2: ENTREVISTA FINAL.....	161
ANEXO 3: MODELO DE BITÁCORA PARA REGISTRAR	162
ANEXO 4: PLANEACIÓN DE LA ESTRATEGIA COLABORATIVA.....	163
ANEXO 5: BIBLIOGRAFÍA DE LOS TEXTOS DISCUTIDOS EN LA ESTRATEGIA COLABORATIVA.....	168
ANEXO 6: DOCUMENTOS QUE APOYARON LA CONSTRUCCIÓN DE LAS GUÍAS: GUÍAS Y EJEMPLOS	169
ANEXO 7: GUÍA DE LA PROFESORA 1.....	176
ANEXO 8: PAUTA DE EVALUACIÓN DE LA PROFESORA 1.....	179
ANEXO 9: GUÍA DE LA PROFESORA 2.....	183
ANEXO 10: PAUTA DE EVALUACIÓN DE LA PROFESORA 2	190
ANEXO 11: GUÍA DE LA PROFESORA 3.....	193
ANEXO 12: PAUTA DE EVALUACIÓN DE LA PROFESORA 3	202

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 – Tareas de escritura y consignas.....	52
Tabla 2 – Tareas de escritura, concepciones y prácticas de los docentes	54
Tabla 3 – Libro de categorías de análisis	73
Tabla 4 – Descripción de las sesiones de la estrategia	77
Tabla 5 – Declaraciones sobre naturaleza de la escritura: habilidad básica o práctica situada.....	84
Tabla 6 – Declaraciones sobre naturaleza de la escritura: actividad monológica o dialógica.....	85
Tabla 7 – Declaraciones sobre la función evaluativa de la escritura.....	88
Tabla 8 – Declaraciones sobre la función de la escritura como preparación para el desempeño profesional.....	89
Tabla 9 – Declaraciones el aprendizaje de la escritura	91
Tabla 10 – Síntesis de los planteamientos de Carlino sobre concepciones.....	92
Tabla 11 – Declaraciones sobre la enseñanza de la escritura.....	93
Tabla 12 – Síntesis de los planteamientos de Carlino (2006) sobre las concepciones de enseñanza de la escritura	94
Tabla 13 – Declaraciones de la profesora 1 sobre el objeto de evaluación	98
Tabla 14 – Declaraciones de la profesora 2 sobre el objeto de evaluación	99
Tabla 15 – Declaraciones de la profesora 3 sobre el objeto de evaluación	101
Tabla 16 – Declaraciones sobre el sujeto de la evaluación	103
Tabla 17 – Declaraciones de la profesora 1 sobre cómo se evalúa.....	106
Tabla 18 – Declaraciones de la profesora 2 sobre cómo se evalúa.....	108
Tabla 19 – Declaraciones de la profesora 3 sobre cómo se evalúa.....	114
Tabla 20 – Prácticas de la profesora 1: usos y propósitos de la escritura	115
Tabla 21 – Prácticas de la profesora 2: usos y propósitos de la escritura	118
Tabla 22 – Prácticas de la profesora 3: usos y propósitos de la escritura	119
Tabla 23 – Prácticas de la profesora 1: orientación de la escritura.....	122
Tabla 24 – Prácticas de la profesora 2: orientación de la escritura.....	129
Tabla 25 – Prácticas de la profesora 3: orientación de la escritura.....	130
Tabla 26 – Criterios de evaluación de la profesora 1.....	132
Tabla 27 – Criterios de evaluación de la profesora 2.....	135
Tabla 28 – Criterios de evaluación de la profesora 3.....	132

RESUMEN

Esta investigación, realizada bajo la metodología de estudio de caso, tuvo como objetivo describir los cambios en las representaciones y en las prácticas de escritura de un grupo de docentes universitarias después de la implementación de una estrategia colaborativa de formación en alfabetización académica. Los cambios identificados demuestran el potencial de estrategias formativas de carácter colaborativo entre docentes de lengua y docentes de las disciplinas, en tanto ejemplifican cómo estos últimos pueden reconocer las particularidades de la escritura en sus áreas a partir de la reflexión y la acción sobre sus propias prácticas, y en calidad de expertos, aportar a la formación de sus estudiantes en las maneras de escribir propias de su disciplina a través de las tareas que diseñan en el marco de sus cursos.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene como propósito describir las representaciones y las prácticas de escritura académica de un grupo de docentes de la Universidad del Valle, antes y después de implementar una estrategia colaborativa para el diseño de guías de escritura.

Hemos recogido como antecedentes algunas experiencias sobre formación docente e investigaciones que buscan ahondar en las representaciones y prácticas de docentes universitarios, relacionadas con la escritura académica. En el marco teórico realizamos una revisión teórica sobre los conceptos de representaciones y prácticas, retomamos algunos planteamientos de la alfabetización académica pertinentes para el desarrollo de la investigación, hacemos una exploración acerca del significado otorgado a las tareas de escritura y revisamos el concepto de trabajo colaborativo con docentes como estrategia de formación.

En cuanto a la metodología, la investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, específicamente en el estudio de caso. Los datos, recolectados durante el desarrollo de la estrategia colaborativa, fueron recogidos a través de entrevistas con preguntas abiertas, registros de cada sesión (bitácoras), grabación en video y en audio de las sesiones grupales, y análisis de los documentos producidos por las docentes en el marco la experiencia. Las categorías de análisis se establecieron con base en la bibliografía revisada y a partir de los datos recogidos y se analizaron con el apoyo del software Atlas.Ti 6. Estos procedimientos nos permitieron dilucidar sobre las representaciones y las prácticas de las docentes antes, durante y al final de la estrategia.

Entre los resultados más importantes podemos encontrar lo que consideramos como cambios identificados en las representaciones de la escritura que tenían las docentes. Las reflexiones sobre las exigencias de la escritura a nivel universitario y sus diferencias con las de los otros niveles educativos, así como la noción de que cada

disciplina tiene unas formas específicas de escribir, contribuyeron a que las docentes identificaran que tienen un rol importante en la orientación de la escritura en sus asignaturas. El diseño de guías de escritura para la elaboración de los trabajos finales y de sus pautas de evaluación favoreció aún más la reflexión sobre las concepciones de escritura e influyó en que las docentes cambiaran sus prácticas, es decir, el diseño de las formas de orientar las tareas de escritura y de evaluar a sus estudiantes través de estas tareas.

Aunque con dificultades y aspectos por mejorar, la estrategia resultó efectiva. A partir de sus resultados podemos recomendar la realización de esfuerzos similares que promuevan acciones mancomunadas entre docentes de lengua y docentes expertos en las otras disciplinas, con el propósito de incidir de manera directa en las prácticas que estos últimos realizan en el marco de su desempeño cotidiano en las aulas. En las conclusiones planteamos algunas fortalezas y desafíos de la estrategia, así como recomendaciones a las instancias que más tienen que ver con el asunto, de manera que los aprendizajes obtenidos puedan ser transferibles a otros esfuerzos de formación docente que tengan propósitos análogos.

1. PROBLEMA

Desde la perspectiva de la alfabetización académica, y desde otros campos, se reconoce la estrecha relación que existe entre la escritura y los procesos de construcción del conocimiento. Sin embargo, en la práctica educativa general aún se observa que los maestros desaprovechan este potencial de la escritura, denominado potencial epistémico, y que la sitúan principalmente como un instrumento de registro y de calificación y no de formación.

A partir de la identificación de esta situación, se hace necesario crear estrategias que les permitan a los docentes reconocer el papel de la escritura en la educación superior y transformar sus prácticas de enseñanza para aprovechar el potencial epistémico de la escritura y favorecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Así mismo, resulta fundamental la sistematización del conocimiento generado a partir de la implementación de estas estrategias, de manera que este conocimiento sea útil para los procesos de formación permanente de los docentes universitarios y la cualificación del trabajo que llevan a cabo.

Al tener en cuenta estas necesidades, nuestra investigación pretendía responder *¿Cómo cambian las representaciones y las prácticas de escritura académica de un grupo de docentes de educación superior después de la implementación de una estrategia colaborativa para la orientación de las tareas de escritura desde una perspectiva de alfabetización académica?*

La sistematización y el análisis de estos cambios en las representaciones y en las prácticas sobre escritura académica pueden contribuir a sentar las bases requeridas para programas de formación docente en nuestro contexto, que pretendan aprovechar la escritura como una herramienta de aprendizaje.

2. OBJETIVOS

2.1 GENERAL

Describir los cambios en las representaciones y en las prácticas de escritura académica de un grupo de docentes después de implementar una estrategia colaborativa para la orientación de las tareas de escritura desde una perspectiva de alfabetización académica.

2.2 ESPECÍFICOS

- Identificar las representaciones de escritura académica que tiene el grupo de docentes antes y después de la implementación de la estrategia colaborativa para la orientación de las tareas de escritura a la luz de los planteamientos de la alfabetización académica.
- Identificar las prácticas de orientación de escritura académica que tienen los docentes antes y después de la implementación de la estrategia colaborativa a la luz de los planteamientos de la alfabetización académica.
- Establecer la relación que existe entre las representaciones y las prácticas de escritura que tienen los docentes antes y después de la implementación de la estrategia colaborativa.

3. JUSTIFICACIÓN

En años recientes se ha empezado a observar un movimiento de autores que han emprendido diversas investigaciones sobre el problema de la escritura y de la lectura de los estudiantes en la universidad. Para quienes trabajan en educación superior y para quienes han sido estudiantes la problemática no es desconocida:

Ha sido constante, desde ya hace algún tiempo, la queja de los profesores en educación superior de que los estudiantes universitarios, en su mayoría, “no saben leer ni escribir”, es decir, que no demuestran la capacidad de producir determinados tipos de texto de acuerdo con las exigencias de la actividad académica, en particular los trabajos académicos. Dicha queja ha motivado diversos estudios y nuevas propuestas de enseñanza y de producción de material didáctico. (Britto, 2003, p. 79)

El surgimiento de este movimiento hace que la realización de investigaciones enmarcadas en este tema se constituya en un campo promisorio pero sobre todo vital para lograr una buena formación de los estudiantes universitarios, pues leer y escribir hacen parte del quehacer tanto académico como laboral de los futuros profesionales, y producir y comprender escritos son los mecanismos para aprender de las disciplinas que dichos graduados deben conocer. (Carlino, 2005a)

De acuerdo con Rincón, Narváez & Roldán (2005), la preocupación por preparar a los estudiantes ha generado varias respuestas de parte de las universidades, una de las que consiste en incorporar cursos, talleres o asignaturas en las mallas curriculares. Las acciones inspiradas en esta respuesta se pueden agrupar en dos enfoques, el primero es entrenar a los estudiantes en habilidades lingüísticas generales y el segundo abordar el tema desde las prácticas de lectura y de escritura propias del área de formación profesional de los alumnos. Muchos de los autores que trabajan el tema se inclinan por la segunda de estas tendencias, al afirmar que cada disciplina posee un discurso específico, un lenguaje que los estudiantes deben dominar para poder leer y escribir en su área del conocimiento y, por tanto, desempeñarse más exitosamente en ella.

Esta investigación se inscribe en este segundo enfoque, según el cual los estudiantes necesitan aprender a leer y a escribir sobre su campo de acción, aprendizaje que se realiza mediante el diálogo entre los alumnos y los representantes expertos de la comunidad académica a la que se están incorporando (Chanock, 2000 citado por Carlino, 2005a), en este caso, sus docentes. Esta visión corresponde a lo que se conoce como alfabetización académica, concepto que “señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad”. (Carlino, 2005a, p.13)

Este concepto, que se viene desarrollando desde la década de los 90 (Lea, 2004), se refiere principalmente a las prácticas de lenguaje y pensamiento del entorno académico (Carlino, 2003), así como a la manera de incorporarse a la comunidad científica y profesional que se efectúa al apropiarse de las formas de razonamiento propias de su discurso particular.

El acompañamiento de los estudiantes en su proceso de alfabetización académica debe asumirse por parte de los docentes universitarios en tanto pares expertos. Para que los estudiantes puedan ingresar a la cultura académica de su disciplina requieren orientación, pero en muchas ocasiones los docentes, por considerar los usos discursivos disciplinares tan naturales, pasan por alto esta característica. Paretti (2011) afirma que es común escuchar, a los docentes de las diferentes disciplinas, la frase: “Yo no oriento lenguaje”, expresión que da cuenta de un modelo desintegrador del conocimiento, pues implica que los procesos de habla, lectura y escritura son ajenos o independientes de los procesos de aprendizaje. Es más, muchos docentes no saben cómo orientar a sus estudiantes en las formas de leer y de escribir propias de su contexto, ni han reflexionado sobre ello, pues hacen uso de un saber no teorizado. A propósito de ello Carlino (2005a) propone que:

[...] para ocuparse de enseñar ese saber [los docentes] han de reconstruirlo en un plano conceptual más explícito. El trabajo en equipo, con colegas de la propia área y de otras, puede ayudar a hacerlo. Lo mismo que recibir orientación a través de programas interdisciplinarios de

desarrollo profesional docente. La universidad, como institución, ha de garantizar que esto pueda realizarse. (p. 180)

Así mismo, Paretti (2011) reitera la necesidad de establecer trabajos colaborativos e interdisciplinarios que permitan que los expertos en las diferentes disciplinas reconozcan el papel del lenguaje oral y escrito en la construcción del conocimiento y que tengan algunas herramientas para empezar a orientar estos procesos en el aula. Para ello, es indispensable el acompañamiento de especialistas en lengua. Una función esencial de estos últimos es ayudarles a explicitar a los docentes de las otras disciplinas sus conocimientos tácitos sobre los discursos propios de sus áreas de conocimiento.

En concordancia con lo anterior, resulta pertinente documentar la efectividad de las estrategias colaborativas de formación docente en alfabetización académica, estrategias que de manera indirecta podrían llegar a contribuir en el mejoramiento de los procesos de lectura y de escritura de los estudiantes. Estos espacios formativos y su efectividad han sido poco explorados en los espacios universitarios tradicionales y más aún desde las mismas disciplinas. Este trabajo documenta una de estas experiencias y pretende evidenciar la incidencia que tuvo sobre las representaciones y prácticas de escritura en el grupo de docentes participantes.

A partir de los planteamientos anteriores se justifica la realización de nuestra investigación, sobre todo si consideramos que hasta el momento el énfasis en el tema de la lectura y la escritura en la universidad ha estado puesto sobre el estudiante y, en cierta forma, ha dejado de lado al docente. Esto resulta preocupante si tomamos en cuenta que es el docente quien, en la mayoría de oportunidades, decide cómo involucra estas actividades en el aprendizaje y juega un papel crucial en ello como par experimentado. Tomar más en cuenta el papel del docente en las formas de leer y escribir de los estudiantes universitarios resulta, entonces, fundamental e implica pensar en la formación del profesorado para asumir con suficientes elementos esta importante tarea.

4. ANTECEDENTES

Debido a que nuestra investigación pretendía describir los cambios en las representaciones y en las prácticas de escritura de un grupo de docentes universitarios, la búsqueda de antecedentes se centró, en primer lugar, en la indagación sobre propuestas de escritura académica que se hubiesen dirigido a maestros, pues consideramos que los objetivos, planteamientos teóricos y metodologías de estas propuestas se diferencian considerablemente de las dirigidas a estudiantes universitarios. En segundo lugar, nos centramos en la búsqueda de investigaciones en las que se caracterizaran las representaciones sociales y las prácticas de escritura académica de docentes de educación superior.

4.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS SOBRE FORMACIÓN DE DOCENTES

En el caso específico de esta propuesta de investigación, era necesario recoger los antecedentes sobre formación docente y nos interesaban, principalmente, las investigaciones orientadas a la formación de docentes universitarios en escritura académica o trabajos colaborativos en los que participaran profesores de distintas disciplinas y profesores de lengua.

Sin embargo, la mayoría de investigaciones realizadas en el contexto latinoamericano se han dirigido a establecer diagnósticos o programas de intervención con la población estudiantil. En algunas ocasiones, estas investigaciones se han centrado en los docentes, pero en general, estos profesores son especialistas en el área de lengua y su objeto de estudio ha incluido siempre los procesos de lectura y de escritura. Pocas investigaciones se han dirigido al trabajo con docentes universitarios de otras disciplinas. A continuación reseñamos algunos trabajos que se ajustaron un poco más a nuestros propósitos de búsqueda y que aportaron al desarrollo de nuestra investigación.

Narváez, Cadena & Calle (2009) diseñaron e implementaron un proyecto de formación de maestros sobre lectura académica y comunicación digital en una

universidad privada de la ciudad de Cali. Las investigadoras estudiaron, desde una perspectiva cualitativa y etnográfica y bajo la metodología de investigación-acción, la construcción y transformación de las interacciones entre los participantes durante la experiencia de formación de maestros que tenía como propósito incidir en sus concepciones sobre la lectura académica. Los datos fueron recogidos mediante audio y video, así como con el levantamiento de diarios de campo por parte de las autoras. La secuencia consistió en la organización y discusión de dos textos y tenía como propósito generar reflexiones respecto a: 1) el papel del docente en la orientación de la lectura en el aula; 2) las guías de lectura y la conversación como estrategias para favorecer la comprensión de los textos; 3) los objetivos que se plantean los maestros y lo que pretenden alcanzar con la lectura en el aula; 4) algunas implicaciones del trabajo colegiado.

Como conclusiones, las autoras afirman que esta secuencia tuvo incidencia en la manera como los docentes concebían la lectura y su papel frente a la orientación de la misma. De igual manera, las autoras consideran que este cambio en las representaciones de los docentes fue importante, pero los problemas de orientación de la lectura aún no están resueltos. Consideran que se debe continuar trabajando en la relación entre los procesos de lectura y los procesos de aprendizaje, así como en las formas de orientar la lectura en contextos disciplinares específicos.

De esta investigación nos interesaron esencialmente dos aspectos, el primero relacionado con su propósito: incidir en las representaciones de un grupo de docentes universitarios sobre la lectura académica. En el caso de nuestra investigación, trabajamos en la escritura, pero consideramos que, aunque son distintas, la lectura y la escritura académica comparten algunas características y ambas deben constituirse como ejes transversales en la formación universitaria. El segundo aspecto, se refiere a la estrategia de formación docente, organizada en una secuencia didáctica y caracterizada por la interacción entre los participantes, el reconocimiento y valoración de los conocimientos y experiencias previas de los docentes, la lectura, conversación

y discusión de planteamientos que los llevaron a una reflexión sobre el papel de la lectura en el aula y su rol como orientadores de la misma.

Por otra parte, en el contexto internacional nos interesó un volumen especial de la revista *Across the Disciplines*, denominado “Collaborating for Content and Language Integrated Learning”, en el que se presentan varios artículos de investigación y de reflexión sobre el trabajo colaborativo entre docentes de lengua y docentes de otras disciplinas que establecían estrategias para llevar la alfabetización académica al aula. La mayoría de estudios fueron realizados por autores estadounidenses en universidades de Sudáfrica. En todos estos artículos se concibe que la lectura y la escritura son herramientas fundamentales para el aprendizaje y que es necesario establecer alianzas interdisciplinarias para poder abordarlas en el aula. Los antecedentes que presentamos a continuación hacen parte de este volumen especial.

Marshall, D., Conana, H., Maclons, R., Herbert, M. & Volkwyn, T. (2011) realizaron una investigación en la Universidad del Cabo del Oeste, en Sudáfrica. Su propósito era favorecer los procesos de aprendizaje de la física a través de la introducción de los estudiantes en los modos de hablar, leer y escribir de la disciplina, lo que Gee (1990) denomina “discurso disciplinar”. Los autores parten del supuesto de que los expertos en las disciplinas están tan imbuidos en el conocimiento y especificidad de su área que su conocimiento sobre los modos discursivos es tácito y difícil de explicitar. Por esta razón, los autores consideran que el papel del especialista en lengua es ayudar a hacer visibles y explícitos esos conocimientos sobre los discursos disciplinares.

En la investigación se sistematizó la experiencia de un trabajo colaborativo entre profesores universitarios, dos de física y un docente formado en alfabetización académica. Los docentes diseñaron y ejecutaron un conjunto de actividades de lectura, escritura y socialización oral en asignaturas de introducción a la física. El docente formado en alfabetización académica, además de apoyar el diseño de la asignatura, asistió a las clases magistrales, tutorías y prácticas de los estudiantes. Este docente participaba activamente en las clases como un novato más de la

disciplina física, hacía preguntas relacionadas con los términos que usaban los docentes de física, las representaciones gráficas, las tareas de lectura y de escritura que se ponían en el aula (por ejemplo informes de laboratorio), todo ello con el objetivo de explicitar los valores, principios y formas de expresión subyacentes al discurso de la física, aspectos que los profesores especialistas daban por sobreentendidos pero que eran desconocidos por los estudiantes y por el profesor de lengua, novatos en esa área del conocimiento.

Al sistematizar lo sucedido en los cursos, los autores de la investigación llegaron a la conclusión de que tradicionalmente, los cursos de introducción a la física se han centrado en el contenido y que se ha puesto poca atención a los valores, las formas de pensar y los procesos a través de los cuales se produce el conocimiento científico. Con la investigación se buscaba mostrar la importancia de hacer explícitos o de ayudar a los estudiantes a identificar estos aspectos discursivos que enfocan la discusión no solo a los contenidos de fórmulas y procedimientos, sino también a las dimensiones sociales, políticas, ambientales y éticas de la física. También encontraron que los estudiantes iban asumiendo poco a poco una participación similar a la del docente formado en alfabetización académica.

Respecto al trabajo colaborativo, los autores de la investigación consideran que tuvo un impacto positivo en el desarrollo de los objetivos del curso, pues en general, los estudiantes pudieron acercarse a los contenidos disciplinares y también fueron identificando poco a poco las formas de hablar, leer y escribir de la física. El trabajo colaborativo entre los profesores fue efectivo en la medida en que se dieron ciertas características, entre las que se destacan: el entendimiento y el planteamiento de objetivos comunes (ayudar a los estudiantes a introducirse en el discurso disciplinar); el establecimiento de relaciones de poder equivalentes entre los docentes de física y el docente formado en alfabetización académica, y el respeto por los valores, actitudes y conocimientos de los otros docentes.

Los autores concluyen con la presentación de algunos desafíos que pueden presentarse en la realización de trabajos colaborativos entre docentes. Un desafío importante tiene que ver con las políticas institucionales y los costos que puede acarrear tener un docente de lengua en cada aula de las otras disciplinas. Sin embargo, frente a este desafío los autores afirman que después de un año de implementación de la estrategia colaborativa, los docentes de física reconocían la importancia de orientar sobre los modos de leer y escribir en el aula y que, además, reconocían y usaban algunas estrategias para hacer explícito los elementos del discurso disciplinar y ya no era indispensable el acompañamiento del experto en lengua. Cabe aclarar que la universidad en la que se desarrolló la investigación contaba ya con algunas políticas que otorgaban un papel relevante a la lectura y a la escritura dentro de la propuesta educativa y que los docentes de física ya habían participado en algunas conferencias y talleres introductorios sobre alfabetización académica.

Una investigación similar fue llevada a cabo por Leibowitz et al (2011), en la que se sistematizó la experiencia de trabajo colaborativo de un grupo de docentes de psicología, trabajo social, terapia ocupacional y un especialista en educación y lenguaje. El trabajo colaborativo tenía como propósito diseñar y desarrollar un curso sobre comunidad e identidad para un grupo de estudiantes universitarios de Sudáfrica. En el curso participaban los distintos docentes y se involucraban varias tareas de lectura, de escritura y de socialización oral con propósitos de aprendizaje. Los investigadores se centraron en analizar las características del trabajo colaborativo, pues consideraron que ese trabajo hizo posible que el curso, ofrecido durante tres años, cumpliera con sus objetivos de formación. Algunas de las ventajas del trabajo colaborativo, identificadas por los autores de la investigación, fueron que los docentes de todas las disciplinas, incluyendo el de educación y lenguaje, identificaron y comprendieron nuevas dimensiones de su papel como docentes en el aula; de igual manera, hubo reconocimiento y respeto de otras voces académicas y científicas, así como apoyo mutuo para la consecución de los objetivos del proyecto. Entre las desventajas identificadas se encuentra que el grupo de docentes era muy

homogéneo y sus características diferían un poco de las de la población estudiantil, pues los docentes eran provenientes de países anglosajones, mujeres, de raza blanca y con ideologías similares, mientras que los estudiantes se caracterizaban por una heterogeneidad de razas, ideologías y género. Aunque los investigadores no profundizan en esta desventaja, la mencionan como muy importante. Otra de las debilidades del trabajo colaborativo se relacionó con la poca profundización y reflexión sobre ciertas decisiones que se tomaban en el grupo de docentes, pues a veces se aceptaba sin discusión lo que planteaban los otros docentes, probablemente por el desconocimiento de teorías y principios de las otras disciplinas.

En los dos últimos antecedentes encontramos importantes lineamientos relacionados con las características y posibles fortalezas y debilidades que pueden tener las estrategias de trabajo colaborativo entre especialistas en lengua y expertos en otras disciplinas.

En el siguiente apartado nos distanciaremos un poco de las investigaciones sobre el trabajo colaborativo e indagaremos sobre las representaciones (lo que piensan) y las prácticas (lo que hacen) que tienen los docentes sobre la escritura académica, esto con el objetivo de comprender nuestro problema de investigación en todas sus dimensiones.

4.2 ANTECEDENTES SOBRE REPRESENTACIONES Y PRÁCTICAS

Desde hace algunos años se vienen desarrollando investigaciones que pretenden indagar sobre las creencias, los imaginarios, las concepciones o las representaciones que los diferentes actores del ámbito universitario tienen respecto a la escritura y a la lectura en la educación superior, principalmente en países anglosajones y europeos. (Carlino, 2003)

Dichas investigaciones reconocen la existencia de una relación entre las representaciones que tienen los docentes y las prácticas de enseñanza que llevan a

cabo en el desarrollo de sus clases. De esta manera, es imprescindible reconocer qué piensan los docentes respecto a la escritura en la educación superior y cómo esto que piensan incide en la manera en que abordan los modos de leer y de escribir en sus asignaturas y, a un nivel macro, en la construcción de los programas académicos que forman los profesionales de las diferentes disciplinas. Ya que esta investigación busca indagar en los cambios en las representaciones y prácticas sobre la escritura académica de un grupo de profesoras universitarias, resulta pertinente explorar investigaciones con propósitos similares y sus hallazgos. En este sentido, a continuación reseñamos tres investigaciones que encontramos pertinentes como referentes de nuestra investigación.

Concepciones y forma de enseñar escritura académica (Carlino, 2006)

A nivel internacional, identificamos una investigación realizada por Carlino (2006), cuyo propósito era contrastar las concepciones de escritura y las formas de ocuparse de ella en una muestra intencional de más de 100 universidades de Estados Unidos, Australia, Canadá y Argentina. La autora utilizó como estrategia metodológica la revisión de un corpus documental de sitios de Internet, actas de congresos y publicaciones de los docentes de estas universidades en las últimas dos décadas, así como visitas a instituciones y entrevistas a algunos actores de las comunidades universitarias.

En los resultados, la autora sitúa las diferencias encontradas, esencialmente, entre los países anglosajones y Argentina. Respecto a los primeros países, se encontró una mayor consolidación de la reflexión sobre la enseñanza de la escritura académica en la mayoría de las universidades. En estos países la escritura suele ser uno de los ejes fundamentales en la formación universitaria y se le da un importante lugar dentro de los currículos. La autora señala que este lugar se evidencia en las diferentes prácticas institucionales implementadas, entre las que se encuentran: la creación de centros de escritura; el trabajo colaborativo entre representantes de distintas facultades; la reglamentación de estatutos universitarios que reconocen la importancia de la

alfabetización académica; el reconocimiento y estímulo para las cátedras que apoyan la escritura académica; la organización de foros científico-académicos sobre el tema; los cursos específicos de escritura articulados al currículo; la participación de tutores de pregrado o postgrado que apoyan la realización de trabajos en los centros de escritura; la participación de compañeros de escritura en las materias y la creación de materias de escritura intensiva.

Estas prácticas se apoyan en argumentos como: 1) escribir se relaciona con la posibilidad de aprender, puesto que se asimila lo enseñado en la medida en que los estudiantes se involucran activamente en los temas de cada materia; 2) cada disciplina ha desarrollado unos géneros que los estudiantes deben aprender a dominar para poder participar de manera adecuada en los campos de conocimiento y 3) aprender a escribir coincide con escribir para aprender cuando esta situación va acompañada de orientación docente.

Respecto a los resultados en Argentina, la autora afirma que se evidencia una reciente preocupación de las instituciones por la escritura de sus estudiantes y se observan algunas acciones para ocuparse de su enseñanza. Aunque estas acciones suelen presentarse desarticuladas y de forma extrínseca al currículo - correspondiendo más con motivaciones y trabajos particulares de docentes - han permitido hacer frente a algunas creencias comunes que dificultan los procesos de alfabetización académica, como aquellas que afirman que los problemas de escritura en la educación superior se deben a la falta de preparación en los niveles previos, o que la escritura es solo un medio para comunicar, rescatando así su función epistémica. Algunas de las prácticas implementadas en este país son: la creación de talleres de escritura en los niveles iniciales; los intentos de coordinación entre los diferentes niveles educativos, principalmente entre educación media y superior; los trabajos aislados de docentes en asignaturas o programas académicos; la conformación de equipos con expertos en lengua y expertos en los conocimientos disciplinares; la realización de publicaciones o presentaciones de experiencias didácticas relacionadas con la escritura académica en congresos.

De igual manera, la autora analiza las diferentes representaciones que subyacen a las prácticas mencionadas, aclarando que establece una comparación entre las concepciones más habituales (que justifican implícitamente despreocuparse por la escritura) y las más infrecuentes (que justifican preocuparse por la escritura). Esta polaridad no corresponde exactamente con los desarrollos de cada país, sino con algunas prácticas, pues en los países no todas las unidades académicas son homogéneas.

La primera categoría de análisis se refiere a la naturaleza y función que se le atribuye a la escritura. Las concepciones habituales que subyacen a las prácticas son que la escritura es una habilidad general y transferible a cualquier contexto; es un sistema autónomo y universal; es un canal para comunicar lo que ya se ha construido; hay una única manera de escribir bien y el énfasis de la escritura está en los aspectos normativos - gramaticales; la escritura es una labor rápida e instantánea y es una actividad individual y monológica. Por su parte, las concepciones infrecuentes, más relacionadas con las prácticas de la mayoría de universidades de países anglosajones, asumen que la escritura es una práctica situada socialmente; que cada práctica de escritura conforma un género discursivo; que la escritura no es solo un medio de comunicación, sino que es fundamentalmente una herramienta epistémica para construir el conocimiento; que la escritura tiene diversos niveles y la gramática es solo uno de sus componentes; es una actividad recursiva que implica revisar y reescribir y es una actividad dialógica, en tanto que es retórica e intertextual.

La segunda categoría de análisis se refiere a la concepción sobre el aprendizaje de la escritura. Las representaciones habituales suponen que no es necesario aprender a escribir en la universidad, pues escribir implica poner en marcha una serie de habilidades básicas que ya se aprendieron en otros niveles. En las concepciones infrecuentes se entiende que es necesario aprender a escribir en la universidad, pues esta realiza exigencias diferentes a los otros niveles, ya que implica en ingreso a una nueva cultura escrita; la escritura es un proceso y se desarrolla en interacción con distintos contextos y actores.

La tercera categoría se relaciona con las concepciones sobre la enseñanza de la escritura. Las representaciones habituales consideran que la escritura debe ser una exigencia, pero no se debe enseñar por las razones referidas en la categoría anterior; se debe enseñar a aquellos estudiantes que vienen con dificultades particulares de los otros niveles o la responsabilidad de la enseñanza está puesta en los docentes de lengua; la escritura es usada esencialmente como práctica de evaluación, para mostrar que se ha aprendido. Por otra parte, en las concepciones infrecuentes se encuentra que se asume la responsabilidad de enseñar desde las diferentes disciplinas, que esta no es una responsabilidad única de los docentes de lengua, sino una responsabilidad institucional; la enseñanza de la escritura debe atravesar todo el currículo de formación universitaria; la evaluación escrita es aprovechada en su potencial de formación y no solo como instrumentos de calificación y validación de saberes.

La cuarta categoría planteada por la autora es la concepción sobre los estudiantes. Las concepciones habituales parten de la idea del estudiante universitario como un sujeto autónomo por ser adulto, quien no requiere apoyo para leer o escribir. Las concepciones infrecuentes suponen que los estudiantes son corresponsables de su aprendizaje, es decir, que si tienen una participación muy activa en sus procesos, pero que requieren de la orientación de los pares expertos para ingresar a las culturas escritas.

Finalmente, la autora plantea que la realización de este tipo de investigaciones permite aproximarse a una explicación de las prácticas educativas de docentes e instituciones y que, a su vez, contribuye a pensar en algunos caminos alternativos para enfrentar las dificultades de escritura. El estudio comparativo permite percatarse de las propias prácticas y representaciones que pueden pasar desapercibidas, impulsan a tomar lo habitual y convertirlo en objeto de estudio. De igual forma, la sistematización de las acciones en las propias universidades argentinas permite la construcción de comunidades académicas que trabajen por unos objetivos comunes.

Con el fin de hacer el análisis de los datos recogidos, nuestra investigación ha recogido y ajustado algunas de las categorías planteadas por Carlino (2006) en este artículo, como naturaleza y función de la escritura y concepción sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. Por otra parte, la estrategia colaborativa planteada coincide con algunas de las actividades descritas por Carlino en la revisión de experiencias a nivel mundial, como el trabajo colaborativo entre docentes de lengua y docentes de las otras disciplinas.

En esta investigación de Carlino (2006) se evidencia claramente cómo las representaciones sobre la escritura en la universidad que se manejan en los contextos explorados influyen el tipo de prácticas que se realizan respecto a ella al interior de las instituciones universitarias. Esta idea sustenta nuestra investigación, en tanto se documenta el cambio de las representaciones y las prácticas de un grupo de docentes que participó en un proceso de formación sobre escritura académica, y se analiza cómo los cambios en las representaciones se reflejan a su vez en cambios en las prácticas.

Prácticas de lectura y escritura en cinco asignaturas de diferentes programas de la Universidad Sergio Arboleda. (Vela, J. & González, B., 2009)

Esta investigación realizada por Vela & González (2009), caracterizó las prácticas de lectura y de escritura en cinco cursos de diferentes programas adscritos a la Universidad Sergio Arboleda (sede Bogotá). El diseño de esta investigación consistió en la triangulación de métodos para la recolección y el análisis de la información. Los datos se obtuvieron a partir de la revisión de pruebas escritas, la realización de encuestas y entrevistas a docentes y estudiantes, así como observaciones en el aula.

En cuanto a la escritura se encontró que los docentes solicitan escribir textos con modos de organización expositiva y argumentativa, entre los que predominan las tipologías textuales de los resúmenes, los artículos y los ensayos. En general, los

docentes enfocan el proceso de orientación y estrategias de apoyo en los contenidos del texto, pero no se aborda la forma de organización textual, siendo esta última una de las dificultades de escritura más referida por docentes y estudiantes de esta universidad. Respecto a las evaluaciones escritas, los resultados de la investigación muestran como prácticas predominantes la elaboración de productos definitivos (trabajos finales), que no tienen en cuenta el proceso de construcción de un texto; las realimentaciones de los docentes se realizan a través de comentarios cualitativos y algunas marcas gráficas cuyo sentido suele ser confuso para los estudiantes (equis y signos de interrogación). Los docentes justifican las calificaciones con comentarios, pero estos no suelen ser incorporados en la reescritura de los textos y, en general, no se brinda la posibilidad de reescribir.

A partir de estos resultados las autoras concluyen que la lectura y la escritura se presentan como problemas pedagógicos que requieren una revisión de las bases epistemológicas y antropológicas de la enseñanza. La lectura y la escritura en la educación superior responden a formas particulares de elaborar el conocimiento y, por tanto, no pueden seguirse viendo como procesos consolidados en los niveles previos de educación. De igual forma, la investigación pone en evidencia que no es suficiente realizar cursos que enseñen estrategias de lectura y de escrituras únicas y válidas, transferibles a cualquier esfera del conocimiento.

Así mismo, estas autoras afirman que implementar acciones para favorecer los procesos de alfabetización académica de los estudiantes universitarios requiere del trabajo colaborativo de múltiples actores, en los que se incluyen docentes de lenguaje, docentes de las disciplinas, pero sobre todo, aquellos que lideran la construcción de políticas institucionales. Finalmente, las investigadoras invitan a seguir indagando sobre las ideas que están detrás de estas prácticas y plantear y sistematizar alternativas que permitan una mejor calidad de formación en la educación superior de nuestro país.

El diseño de la estrategia colaborativa en el marco de la cual se llevó a cabo nuestra investigación ha recogido algunos de los hallazgos compartidos por Vela & González en este artículo, pues se han incluido algunos elementos que buscan superar los retos que encontraron y aprovechar las oportunidades que señalan. Para superar los retos encontrados, en el diseño de la estrategia colaborativa se incluyó la organización textual como un tema importante que se trabajó con las profesoras participantes, se promovió la idea de que los productos o trabajos finales de los estudiantes fueran producto de un proceso de reescritura y se fomentó y acompañó la elaboración de guías y pautas de evaluación para mayor claridad en el proceso evaluativo. Para aprovechar las oportunidades señaladas por las autoras, la estrategia se planteó desde la premisa de que la enseñanza de la escritura académica es una responsabilidad compartida por todos los docentes de la universidad, y el espacio se caracterizó por ser el trabajo colaborativo de docentes de lengua y docentes de las disciplinas.

Por otra parte, la investigación de Vela & González refleja algunos elementos importantes que se relacionan con el significado de “prácticas de escritura”. El análisis de las prácticas que se realizó en la investigación se centró en el tipo de demandas de escritura que hacen los docentes a sus estudiantes y cómo las realizan, cómo orientan y apoyan a los alumnos en el proceso de escribir y en qué aspectos se enfocan para ello y con qué propósitos se usa la escritura, evidenciando que uno de los propósitos predominantes era la evaluación. A partir de ello podemos concluir que las prácticas de los docentes sobre la escritura académica se relacionan con las demandas de escritura que realizan a sus estudiantes, la orientación y/o apoyos que los docentes realizan para que los estudiantes respondan a dichas demandas y los usos que se le dan a la escritura dentro del proceso educativo. Todos estos elementos se reflejan en las categorías de análisis definidas en nuestra investigación.

Concepciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en la Universidad ICESI. (Molano, L. & López, G., 2007)

Se revisó una investigación realizada en Cali por Molano & López (2007), que constituye el trabajo de Tesis de Maestría en Lingüística y Español de la primera autora. Esta investigación se planteó como objetivo conocer las concepciones que los estudiantes y docentes de la Universidad ICESI tienen acerca de la escritura académica. De igual forma, pretendió establecer las implicaciones de estas concepciones en las prácticas docentes y en las producciones escritas de los estudiantes. El diseño consistió en la triangulación de tres métodos: en primer lugar, se aplicaron encuestas a 60 estudiantes de cuarto y octavo semestre de cuatro programas académicos de la universidad (eligiendo una asignatura por carrera) y a 4 docentes encargados de las materias escogidas por cada carrera; se analizaron los instructivos que los profesores entregan para orientar los trabajos escritos y, finalmente, se realizó análisis textual de las producciones de los estudiantes.

En cuanto a los resultados de las encuestas, se encontró que la actividad de escritura privilegiada es la elaboración de exámenes, aspecto que permite establecer una relación con una concepción de escritura como medio de validación del conocimiento (mostrar que se aprendió). Los estudiantes de cuarto semestre destacan también la construcción de textos expositivos, mientras que los de octavo semestre tienden a trabajar con textos argumentativos. Los estudiantes y docentes comparten un criterio que consideran esencial para la elaborar un producto escrito de calidad: manejar los conceptos fundamentales de la materia. De esta manera, las prácticas de producción se fundamentan en una concepción de la escritura como un proceso individual.

En general, se observa que los docentes presentan diferencias en cuanto a las funciones que privilegian de la escritura. Sin embargo, se evidencia que tienen en cuenta la función de registro, que permite que los estudiantes den cuenta de lo que leen, y la función de construcción de saberes, que se enfoca más en la apropiación de los temas trabajados en clase que en la escritura académica como tal.

Respecto a los resultados obtenidos a partir del análisis de los instructivos, se encontró que existen algunas incongruencias entre los aspectos que refieren en las encuestas y aquellos que llevan a la práctica. Por tanto, en algunas de sus acciones se evidencia claramente un modelo o concepción de escritura, mientras que en otras no es fácil establecer esa relación.

En cuanto a las producciones de los estudiantes, se realizó un análisis de la organización superestructural y los tipos de observaciones y comentarios del profesor. En la organización superestructural se evidenció que pocos estudiantes tienen en cuenta este criterio para elaborar sus escritos y los docentes orientan muy poco al respecto, pues en ocasiones ellos mismos no tienen claridad sobre las tipologías textuales que solicitan. En relación con los comentarios realizados por los docentes, se observó que pocos tienen esta práctica, pero aquellos que la ponen en marcha favorecen considerablemente la producción escrita de sus estudiantes.

Algunas conclusiones de las autoras de este trabajo de investigación son:

El estudio corrobora otras investigaciones anteriores, en las que se plantea que las concepciones sobre la escritura que tienen los docentes influyen directamente en las prácticas de los estudiantes. Esta afirmación se apoya, entre otras situaciones, en los resultados que muestran producciones textuales de mayor calidad cuando los docentes consignan comentarios pertinentes sobre los trabajos de los estudiantes. Las prácticas de escritura más comunes encontradas en la Universidad responden a un modelo de socialización académica (modelo planteado por Lea, 2004), cuyas exigencias se centran en los desarrollos de los contenidos o apropiación de los temas.

En los resultados cruzados de los diferentes instrumentos no se evidencia que se está trabajando con miras a formar una comunidad científica, en tanto que se centran en un solo aspecto: la apropiación del sistema conceptual, desconociendo la importancia de las prácticas retóricas y discursivas en la consolidación de las disciplinas. Se observan incongruencias entre el decir y el hacer de los estudiantes, en relación con los aspectos que privilegian para realizar sus trabajos escritos. La mayoría de

estudiantes refiere tener en cuenta aspectos de cohesión, coherencia y ortografía, pero esto no se observa en sus producciones escritas. A partir de los datos analizados se observa que aún no se reconoce a cabalidad el potencial epistémico de la escritura.

Esta investigación de Molano & López (2007) se constituye en un referente para nuestro trabajo, en tanto resalta varios elementos que se tuvieron en cuenta en el diseño de la estrategia colaborativa dentro de la cual se llevó a cabo la investigación. Por un lado, y al igual que Vela & González (2009), estas autoras resaltan la importancia e influencia que tiene la orientación de los estudiantes sobre las tipologías textuales, aspecto que como ya se mencionó fue trabajado en el marco de la estrategia colaborativa. Por otro lado, y coincidiendo en algunos puntos con Carlino (2005b), estas autoras señalan que los docentes (y los estudiantes) atribuyen ciertas funciones a la escritura, entre las que predomina la certificación de saberes; en el marco de la estrategia colaborativa se retomó este aspecto con la intención de ampliar esta visión hacia la función epistémica de la escritura.

Algunos hallazgos documentados por Molano & López (2007) dan sustento a la pertinencia de nuestra investigación, en tanto encontraron que las concepciones sobre la escritura que tengan los docentes influyen en las de los estudiantes; en este sentido nuestra investigación busca dar cuenta de los cambios en las representaciones y prácticas de un grupo de profesoras que participaron en un espacio de formación sobre la escritura académica, cambios que, de acuerdo a lo afirmado por Molano y López, redundarán directamente en cambios en las representaciones y prácticas de sus estudiantes.

5. MARCO TEÓRICO

En tanto el propósito de esta investigación es describir los cambios en las representaciones y en las prácticas de un grupo docentes universitarios sobre la escritura a partir de una estrategia colaborativa de formación en alfabetización académica que se enfocó en la elaboración de guías para tareas de escritura, resulta fundamental hacer una exploración teórica que dé sustento a los conceptos principales que subyacen a dicho propósito: representaciones y prácticas de escritura, alfabetización académica, tareas de escritura y trabajo colaborativo con docentes. A continuación presentamos nuestras elaboraciones sobre estos conceptos, realizadas a partir de la revisión teórica de diversos autores. La revisión realizada apoyó tanto el diseño de la estrategia colaborativa como el establecimiento de categorías y el correspondiente análisis para llevar a cabo nuestra investigación.

5.1 REPRESENTACIONES Y PRÁCTICAS DE ESCRITURA

En los antecedentes investigativos presentados se encontró una estrecha relación entre lo que piensan los docentes respecto a la escritura académica y sus prácticas de enseñanza, por tanto, es imprescindible teorizar acerca de “las ideas” de los docentes, en tanto que orientan sus conductas y tienen importantes influencias en las formas de aprender de los alumnos.

Aunque en la mayoría de investigaciones revisadas en los antecedentes se usan indistintamente los conceptos de “creencia”, “imaginario”, “representación social” y “concepción”, en este trabajo se emplea únicamente la noción de “representación social” para establecer una mayor rigurosidad teórica, al encontrar algunas diferencias entre los conceptos mencionados.

5.1.1 El concepto de representaciones sociales

La noción de representación social tiene como antecesor el concepto de representación colectiva, acuñado por Durkheim en 1898. Moscovici retomó este concepto en 1961, usándolo en su tesis doctoral “El psicoanálisis, su imagen y su público”. En este trabajo, Moscovici (1961) define la representación social como una forma particular de conocimiento que tiene su origen en la interacción con los otros; como un sistema de referencia que permite interpretar lo que sucede y permite darle un sentido a los acontecimientos y situaciones que se les presentan a las personas. La representación posee además un alcance práctico y concurre a la construcción de una realidad compartida. Moscovici y Hewstone (1988) afirman que las representaciones primero describen, después clasifican y finalmente explican. (Gutiérrez, 1998, p. 13)

Según Wells (2001) “las representaciones son los artefactos que se emplean como mediadores para los fines relacionados con comprender el mundo y de actuar en él de manera eficaz” (P. 86). Para Jodelet (1999) la representación social hace alusión a los sistemas de referencia que permiten a las personas interpretar lo que sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado. Las representaciones son, de igual manera, categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes nos relacionamos.

Jodelet (1999), retomando a Moscovici (1961), plantea que las representaciones sociales varían dependiendo del grupo en que está inmerso el sujeto, es decir, no son iguales para todos los grupos, pues dependen de diversos factores que se construyen socialmente. Otra característica esencial de la representación social es el hecho de orientar los comportamientos del sujeto, por ello, si se conocen las representaciones de un grupo, se puede anticipar y explicar de manera más cercana su conducta. Así, la representación social es una forma de conocimiento práctico o saber de sentido común, que se expresa en lo cotidiano; su principal función es establecer un orden

que le permita a los individuos orientarse en el mundo que los rodea, al tiempo que contribuye a la construcción social de la realidad.

Por su parte, Gutiérrez (1998) afirma que, en una primera aproximación, la representación social puede entenderse como “el modo de producción cognitiva que corresponde a una persona y grupo en un contexto socio-histórico determinado” (p. 13). Dicho autor señala que la noción de representación social es amplia, integradora y se presenta en diversas formas más o menos complejas: “Imágenes que condensan un conjunto de significados [...] categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos” (p.13). Sostiene que todas las representaciones sociales tienen un aspecto cognitivo y otro relacional, siendo la cognición el aspecto fundamental que modela la comunicación y la práctica, aunque este modelado no se constituye en una implicación lógica, ya que el entorno sociocultural influye en la variación de este patrón de acuerdo con las circunstancias. El mismo Gutiérrez resalta que diversos autores utilizan a modo de referencia básica la definición de Jodelet, según la cual las representaciones son formas de interpretar y de pensar la realidad cotidiana, formas de conocimiento social, y en relación con ello, la actividad mental realizada por las personas para sentar su posición frente a situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les competen.

Profundizando en el concepto de representación, Abric (1988) señala que las representaciones sociales están organizadas jerárquicamente en dos sistemas que permiten la interacción entre los distintos elementos que la componen. Estos sistemas son el del núcleo central y el periférico. El núcleo o nodo central es el sistema que le otorga sentido a la representación social y está conformado por aquellos elementos que son importantes en términos cualitativos, está directamente relacionado y determinado por condiciones históricas, sociológicas e ideológicas. Generalmente permanece estático, rígido y continuo, porque se relaciona con los eventos que el individuo ha logrado construir a partir de la interacción con su grupo y, una vez

consolidado, es relativamente independiente del contexto social y material inmediato en que se genera la representación.

El segundo componente es el sistema periférico, que incluye los elementos menos estables y dúctiles de la representación. Sus funciones están relacionadas con la concretización del nodo central en términos de posiciones o prácticas específicas. Es un sistema más flexible y está determinado por las características del contexto social inmediato, lo que puede llegar a generar ciertos matices o cambios superficiales de la representación. Las relaciones entre los sistemas del núcleo central y de la periferia no suelen ser simétricas, por el contrario, la mayor parte del tiempo se presentan conflictos entre sus elementos y esta situación puede generar un cambio en la representación social.

Al respecto, Abric (1988) plantea que la representación se puede transformar cuando se producen nuevos conocimientos y prácticas que no son compatibles con el nodo central o que empiezan a generar cambios progresivos en el sistema periférico. Los elementos transformadores pueden ser nuevos conocimientos, informaciones y reflexiones que impactan considerablemente el sistema de significados que el individuo ha construido en su relación con la sociedad. Cuando se enfrentan estos elementos incompatibles pueden darse tres tipos de transformaciones:

- Transformación resistente: ocurre cuando las prácticas nuevas y contradictorias pueden ser integradas por el sistema periférico, es decir, que son “falsamente” incorporadas a través de interpretaciones o justificaciones que afectan únicamente a los elementos externos, pero se mantiene arraigada la esencia de la representación. Si los elementos no concordantes aumentan en número, es posible que con el tiempo empiecen a afectar al núcleo central. Estas representaciones suelen ser resistentes porque son aquellas que más se comparten con el grupo social de referencia.
- Transformación progresiva: ocurre cuando los conocimientos o prácticas nuevas no contradicen totalmente la imagen representada y favorecen la

construcción de nuevos nodos que integran la representación anterior con los elementos novedosos. Normalmente, esta transformación requiere tiempo y constancia en su desarrollo.

- Transformación abrupta: ocurre cuando las informaciones o prácticas contradictorias impactan significativamente la imagen o núcleo de la representación inicial. Producen cambios permanentes e irreversibles, pero raramente se generan en contextos educativos.

A manera de conclusión, durante esta revisión es posible identificar elementos comunes entre los autores, quienes coinciden en una visión de las representaciones sociales como un sistema de interpretación de la realidad que se genera a partir de la interacción del sujeto con su contexto y que orienta sus conductas. Queremos resaltar el aporte de Abric (1988) en el sentido de que es posible la transformación de las representaciones, aunque no necesariamente este cambio sea un proceso fácil.

5.1.2 Las representaciones sobre la escritura

A partir de la exploración realizada acerca del concepto de representaciones sociales, y teniendo en cuenta los objetivos de esta investigación, resulta conveniente en este punto abordar este concepto en el ámbito educativo y más específicamente en lo relacionado con la escritura.

En relación con las representaciones en el campo de la educación, Pievi & Echaverry (2004) afirman que cumplen el papel de sistema de valores, creencias, prácticas, esquemas y hábitos que nos permiten comprender, comunicar y dominar el contexto en el que se interactúa garantizando la adecuación de las conductas dentro de este contexto. Según estos autores, “Estas representaciones cobran características diferentes sean estas, de los alumnos hacia los docentes, de los docentes hacia los alumnos, de los docentes hacia ellos mismos, de los alumnos hacia la institución, de los alumnos hacia los saberes, etc. Este tejido de representaciones que incluyen

necesariamente a las expectativas, generan múltiples respuestas que orientan la vida escolar.” (p. 6)

Más específicamente sobre el tema de las representaciones sociales de escritura, Bocca & Vasconcelo (2009) afirman que consisten en “sistemas interpretativos que pueden generar actitudes frente a la escritura [...] orientadas hacia sus prácticas y relaciones contextuales” (p. 23), integrados por concepciones, opiniones, y conocimientos compartidos por un grupo. Retomando a Mato (1999), estas autoras afirman que las representaciones sociales de la escritura son un conjunto de enunciados verbales que pueden describirse y diferenciarse y que se producen por parte de actores sociales a manera de simbolizaciones de aspectos significativos de su experiencia social.

Por su parte, Carlino (2005/2006) define las representaciones de escritura como ideas o concepciones que fundamentan y justifican las acciones que se toman respecto a la escritura e incluyen las formas de entender la naturaleza y función de la escritura, y su enseñanza y aprendizaje, entre otras. En este sentido, la autora señala que los sistemas de ideas que constituyen las representaciones son tanto consecuencia de las prácticas como producto de la interacción con estas, de manera que pueden normalizar aquello que en algún momento fue solo una perspectiva. Afirma que en consecuencia las representaciones inciden de forma efectiva en las prácticas y las guían hacia ciertas acciones, en tanto esfuerzos de comprender el mundo social, estabilizarlo y homogeneizarlo. En este sentido se adhiere a Strauss (1992) al resaltar que las representaciones promueven objetivos y producen deseos, y a Gee (1990) al afirmar que las representaciones ayudan a crear la realidad.

5.1.3 El concepto de prácticas

Desde la revisión realizada hasta este punto, encontramos que las representaciones suelen estar ligadas de manera estrecha a las prácticas, entendiendo estas últimas como todas aquellas acciones que se repiten cotidianamente y que son constantes en

el tiempo. Esto supone, a nivel teórico, un marco filosófico que las vincula a las diferentes formas de la praxis humana y que entiende la actividad como una forma de relación humana con el mundo circundante.

En cuanto a las prácticas socioculturales, Pievi & Echaverry (2004) afirman que “[...] configuran un conjunto de procedimientos, métodos y técnicas mediante las cuales los sujetos operan en la vida social, cultural y política desarrollando su capacidad potencial de modificación y/o continuación del curso y del resultado de las actividades y procesos en que participan”. Estos autores señalan que estas prácticas están sujetas a habituación, lo que significa que implican un conjunto de acciones que se pueden ejecutar de nuevo de la misma forma y con la misma economía de esfuerzos (Berger y Luckmann, 1990).

Ampliando las ideas anteriores, Pievi & Echaverry (2004) sostienen que cada persona participa a diario en la vida social mediante un conjunto de prácticas que pueden no ser voluntarias, premeditadas o controladas racionalmente. Esas prácticas se construyen, se producen y se reproducen de acuerdo a la experiencia y se constituyen en lo que en palabras de Anthony Giddens (1982) se denomina *conocimiento práctico*, el cual posibilita interactuar en un determinado contexto socio-cultural. Para profundizar esta idea, los autores retoman el concepto de *habitus* de Pierre Bourdieu, según el cual ciertas situaciones y condiciones de existencia producen sistemas de disposiciones duraderas y transferibles que pueden actuar a manera de principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones. Los autores señalan que, aunque Giddens (1982) concuerda con ello, lo amplía al afirmar que, al ser los *habitus* una producción, resulta factible la innovación y el cambio en los mismos, por ello resaltan:

[...] la importancia del proceso de toma de conciencia o metacognición en la formación docente, como mecanismo para la modificación de nuestras prácticas. El preguntarnos, el reflexionar, el observar nuestras prácticas, nos permitirá responder a muchos de estos interrogantes y por otro lado, desde la perspectiva de Giddens, producir cambios. La toma de

conciencia nos permite indagar tanto en los mecanismos de producción y reproducción de nuestras prácticas como en los marcos de referencia que permiten esas prácticas. (p. 2)

5.1.4 Las prácticas de escritura

Profundizando el concepto de prácticas específicamente en los procesos de enseñanza, retomamos a Vela & González, (2009), quienes afirman que las prácticas se refieren a las acciones realizadas por el docente con frecuencia y de modo similar durante un periodo de tiempo, que favorecen los aspectos que el profesor privilegia para que sean aprehendidos por los estudiantes. Estas prácticas incluyen los objetivos y la intencionalidad de la formación, las actividades y los contenidos que quiere favorecer el docente, las formas de evaluación y todos los elementos relacionados con el contexto, puesto que las prácticas de lectura y de escritura se relacionan estrechamente con las actividades de las personas en una determinada comunidad sociolingüística, en este caso, en la comunidad científico – académica.

Mediante diversos trabajos investigativos y de reflexión, otros autores consultados (Narváez, E. Girón, S. Gómez, O., Méndez, F., Mosquera, J., Rendón, L., Tafur, L. & Ariza, Y., 2009; Martos, E. & Rösing, T., 2009; Quiles, M., 2009; Ibarra N. & Ballester, J., 2009; Vivas, A. & Martos, A., 2009; Bambini, G., 2009; Uribe, G. & Camargo, Z., 2011), respaldan la noción sobre prácticas expuesta por Vela & González (2009). Aunque de manera explícita no enuncian una definición de prácticas de escritura, sus trabajos dejan entrever que se refieren a las acciones que se llevan a cabo para enfocar, enseñar, orientar, promover, realizar y evaluar la escritura.

A partir de esta revisión sobre representaciones y prácticas hemos definido las dos grandes categorías de análisis de la información para la realización de nuestra investigación: representaciones de escritura y prácticas de escritura. Para la identificación de las representaciones nos adherimos a la propuesta de Bocca & Vasconcelo (2009) en tanto optamos por identificar las representaciones de las profesoras participantes a partir de sus declaraciones. En cuanto a las prácticas nos

adherimos a la perspectiva de Vela & González (2009), en tanto identificamos como prácticas las actividades, selección y organización de contenidos y formas de evaluación planteados por las docentes para el desarrollo de las actividades formativas.

5.2. ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

En respuesta a la identificación de necesidades de los estudiantes respecto a la lectura y a la escritura, instituciones universitarias a nivel mundial, sobre todo en países anglosajones y europeos (Carlino, 2005a) han planteado estrategias de apoyo para contribuir al desarrollo de los procesos de comprensión y producción de textos en la educación superior, apoyados en marcos teóricos con conocimientos de diferentes disciplinas, entre las que se incluyen la psicología experimental, la psicología cognitiva, la psicología social, la pedagogía, la antropología, la lingüística textual, el análisis crítico del discurso, entre otros. (Lea, 2004)

5.2.1 Perspectiva de alfabetización académica

La *alfabetización académica* es una de las propuestas de abordaje de la lectura y de la escritura en la universidad que ha predominado en los últimos años y ha sido desarrollada principalmente en Inglaterra y en países de América Latina (Lea, 2004; Carlino, 2003; Cassany & Morales, 2008; Percival, 2003; entre otros).

Como se ha mencionado, esta noción se refiere a la manera como los estudiantes se incorporan a la comunidad científica y profesional, que se efectúa al apropiarse de las formas de razonamiento propias de su discurso particular. En ese sentido, es importante resaltar que la educación superior no puede concebirse como todo homogéneo y que las prácticas de escritura académica que se requieren cuando un estudiante inicia su proceso de formación no son las mismas que requiere cuando ya es miembro de la comunidad académica, o las que necesita para certificar que pertenece a esta. Así, en la educación superior se realizan demandas de escritura y

de pensamiento diferentes, de acuerdo con campos específicos del conocimiento y con niveles de formación (pregrado, posgrado).

Dicho modelo supone que:

- Los modos de leer, escribir, buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento no son los mismos en todas las esferas
- La alfabetización no es una habilidad que se adquiere de una vez para siempre
- Aprender a producir e interpretar textos no es un asunto acabado cuando un estudiante ingresa a la universidad
- El aprendizaje de la lectura y la escritura es un proceso continuo durante toda la vida
- Los procesos de lectura y escritura ayudan a elaborar los conceptos de cada disciplina, ayudan a construir la identidad profesional de quien los practica, y posibilitan para el profesional el tener influencia en su disciplina o comunidad
- Quien ha de enseñar a comprender y producir los géneros científicos propios de cada comunidad discursiva (cada disciplina) es la universidad. (Cassany & Morales, 2008)

Los estudios realizados hasta el momento en este tema señalan que las estrategias discursivas de la universidad no se pueden separar de cada campo de estudios y que se aprenden en la medida en que se abre la oportunidad de producir y consultar textos propios de cada disciplina y de recibir guía y acompañamiento de quien domina estas prácticas y participa de su cultura disciplinar (Carlino, 2003).

Respecto a estos modos de leer y de escribir propios de los campos disciplinares, Gee (1999) introduce el concepto de *discurso disciplinar* y explica dos acepciones de este concepto. La primera es representada por la palabra *discurso* con “d” minúscula y hace referencia a los términos generales con los que se usa el lenguaje oral, la

lectura y la escritura (términos técnicos y científicos, estilos de redacción, etc.); la segunda es representada por la palabra *Discurso*, con mayúscula, para referirse a los valores, formas de pensar y visiones del mundo que tienen las disciplinas. Para Gee (1999) este *Discurso* abarca unas formas particulares de actuar y de pensar que se construyen generalmente a través de la escritura. También plantea que es indispensable que los docentes ayuden a los estudiantes a introducirse en este *Discurso* y que para ello es necesario establecer procesos colaborativos entre docentes de las disciplinas y expertos en lengua, al considerar que el conocimiento discursivo de los expertos disciplinares es tácito y se requiere hacerlo explícito.

Por su parte, Airey (1999) plantea que la alfabetización académica debe permitir a los estudiantes asumir los modos de leer y de escribir específicos del ámbito académico, pero que debe trascender esa visión, pues se espera que los estudiantes también aprendan los modos de leer y escribir de su área de conocimiento fuera de la universidad y de las comunidades científicas y sepan ajustarse a las demandas del contexto laboral y de la sociedad en general.

En este sentido, consideramos que la perspectiva de alfabetización académica identifica claramente la situación de la lectura y de la escritura en el nivel universitario y, a partir de sus planteamientos, posibilita dimensionar algunas alternativas de abordaje de la situación. En primer lugar, como propone Gee (1990), el apoyo a los estudiantes no debe estar puesto únicamente en los aspectos superficiales del discurso, sino que debe enfocarse en ayudar a los alumnos a comprender las formas de pensar y los valores que subyacen a las disciplinas. En segundo lugar, este apoyo u orientación es complejo y requiere de trabajos colaborativos entre docentes de lengua y docentes expertos en las diferentes áreas de conocimiento (Airey, 1999), alianza que permitirá explicitar los conocimientos tácitos sobre los modos de leer y escribir en las disciplinas. Asumir esta posición abre un abanico mayor de posibilidades que centrarse únicamente en las dificultades con las que llega el estudiante a la universidad, pues culpar a los grados anteriores de los problemas en lectura y en escritura no plantea ninguna solución y tampoco permite comprender que

en la universidad se habla de unas formas de leer y de escribir que difieren significativamente de las de los grados anteriores.

5.2.2 Características de la escritura académica

En el apartado anterior se han anticipado algunas características de la escritura académica. En este apartado nos interesa establecer algunas diferencias entre la escritura académica y la escritura de los niveles educativos anteriores al universitario. De igual manera, nos interesa identificar cómo la perspectiva de alfabetización académica comprende la naturaleza y las funciones de la escritura, su aprendizaje y las formas de enseñanza en la educación superior.

- Diferencias entre escritura académica y escritura en educación secundaria

Respecto a estas diferencias, Carlino (2003) plantea que en la universidad los docentes esperan que los estudiantes puedan buscar información por sí solos y que lo hagan adecuadamente, mientras que en la educación secundaria los docentes esperan que los estudiantes retomen lo que ellos les han transmitido. Otra diferencia radica en que en la universidad se espera que los estudiantes sean críticos y asuman posiciones frente al conocimiento, mientras que en la secundaria se espera que los estudiantes repitan o reproduzcan lo que han visto en el aula. Relacionado con lo anterior, en la educación superior se espera que los estudiantes reconozcan que hay escuelas y perspectivas que abordan de manera distinta el conocimiento, mientras que en la escuela los estudiantes asumen que el conocimiento es solo uno y que hay un conocimiento verdadero. Finalmente, Carlino retoma los planteamientos de la alfabetización académica para evidenciar que las formas de escribir en la universidad varían en las comunidades disciplinares y que por tanto, tampoco hay una sola forma de leer en la educación superior.

Estas diferencias planteadas por Carlino se acrecientan aún más si consideramos las nuevas demandas de la cultura digital (Castelló, 2009). Actualmente, más que en cualquier otro momento histórico, los estudiantes pueden encontrarse con una gran

cantidad de información, por lo que se hace necesario orientarlos acerca de cómo buscar información pertinente y confiable para sus propósitos de aprendizaje. De igual forma, la concepción del conocimiento como único y verdadero ha pasado a la historia, en la medida en que no solo hay cantidad de información, sino que esta información caduca rápidamente y es necesario actualizarse de manera constante. Así mismo, el estudiante en la educación superior debe seleccionar críticamente la información, comprenderla y aprender a comunicarla de forma adecuada, lo que implica que debe expresarse con voz propia y diferenciarse de los autores que consulta. Esta última competencia representa un gran desafío para el estudiante universitario, pues en años anteriores de educación no ha tenido que enfrentarse a este tipo de exigencias.

- Naturaleza de la escritura

En estos planteamientos que definen las diferencias entre la escritura académica y otras modalidades de escritura, podemos identificar una representación sobre su naturaleza. Desde la alfabetización académica se considera que la escritura es un proceso continuo, en el que se analiza y se construye el conocimiento. Este proceso es recursivo y no lineal, es decir, no se escribe la versión definitiva de un texto una sola vez, sino que se pueden requerir varias versiones y ajustes.

De igual manera, desde la alfabetización se considera que la escritura se corresponde con formas de pensamiento y de construcción del conocimiento en las disciplinas, lo que implica que estas formas varían en las diferentes áreas del saber. Otra característica que vale la pena resaltar es la naturaleza dialógica de la escritura, es decir, la escritura académica se plantea como un diálogo entre el autor y una audiencia específica, con unos propósitos comunicativos claros (Carlino, 2006).

En este sentido podemos afirmar como lo hacen Cassany & Morales (2008) que:

Leer y escribir son tareas culturales, tremendamente imbricadas en el contexto social. Por ello varían a lo largo del espacio y del tiempo. Cada comunidad idiomática y cultural, cada disciplina del saber, desarrollan prácticas letradas particulares, con rasgos distintivos... De todo ello se deriva que no solo es necesario sino conveniente plantearse la necesidad de ayudar a estos estudiantes [universitarios] a comprender y producir los textos de su propia disciplina. (p. 8)

- Funciones de la escritura

Partiendo de esta naturaleza de la escritura académica, se reconoce que esta no solo cumple una función de comunicación y difusión del conocimiento, sino que también facilita al escritor la comprensión, definición y organización de las ideas planteadas. A partir de la revisión bibliográfica hemos intentado agrupar algunas de las funciones más frecuentes e importantes de la escritura:

1. La escritura cumple una función de *memorización o registro*. La escritura es un instrumento que permite la perdurabilidad en el tiempo de las ideas expresadas (Ong, 1991). En el contexto de educación superior generalmente los estudiantes usan la escritura para tomar notas de los aspectos discutidos en clase. También es frecuente que los docentes no incidan sobre esa toma de apuntes.

2. La escritura cumple una función de *evaluación de los aprendizajes*. La evaluación escrita ha sido el medio privilegiado a través del cual los docentes “certifican” los tipos y grados de aprendizajes de sus estudiantes, sin embargo, en muchas ocasiones estas evaluaciones escritas se convierten solo en instrumentos de validación de saberes y se desaprovecha su potencial epistémico. (Carlino, 2004)

3. La escritura cumple una función *comunicativa*: se enmarca en situaciones reales en las que los diferentes interlocutores pueden dar cuenta de una información y de una intención comunicativa en un contexto social particular. Pérez (2000) y Castelló (2002) afirman que la búsqueda del sentido en la elaboración de los textos escritos

está relacionada con la intención comunicativa de los mismos (aspectos que determinan el tipo de discurso), el contexto de aparición de los textos y las interacciones que estos generan.

4. La escritura tiene una función *epistémica* (Lea & Street, 1998; Castelló, 2002; Carlino, 2005a), es decir, es la herramienta fundamental con la cual se cuenta para adquirir, elaborar, transformar y comunicar el conocimiento. Esta función se establece tanto a nivel individual (cada persona puede reelaborar el conocimiento) como a nivel colectivo, pues las diferentes disciplinas no podrían avanzar en la construcción de nuevos conocimientos si no se contara con una cultura escrita. Al respecto, Henao & Ramírez (2006) reconocen que la escritura es un instrumento eficaz para cualificar, transformar e incrementar el conocimiento. De acuerdo con las investigaciones realizadas por Carlino (2005b), desde la alfabetización académica y la escritura a través del currículo, la escritura es “un método para desarrollar el pensamiento, asociado a una práctica social discursiva con rasgos típicos en cada comunidad disciplinar” (p. 157).

Sin embargo, Castelló (2002) plantea que no todas las situaciones de escritura generan conocimiento o lo transforman, pues para que ello suceda, el escritor debe disponer de un conjunto de estrategias que le permitan reflexionar sobre su propósito con el texto y que lo lleve a establecer un proceso de regulación para poder organizar la información y ajustarla a la situación comunicativa específica en la que se inscribe el texto. Así, si el proceso de escritura no está bien orientado no se conseguirá llegar a la función epistémica.

5. La escritura también tiene una función de *poder*, se relaciona con las formas en que se produce significado, identidad, poder y autoridad en la sociedad (Bazerman et al, 2005). De acuerdo con Obando (1999), la escritura como proceso se integra con la realidad del contexto y con las necesidades sociales del individuo:

Para Vigotsky y Luria escribir es un proceso que emerge como una parte integral de la conciencia humana, es nuestra capacidad de comunicarnos, de intercambiar conceptos e ideas y funcionar en el contexto social de nuestras vidas. Así, la escritura refleja nuestra conciencia social. Sin ella, nuestros desempeños se hacen precarios, nuestra participación en la vida social se limita y nuestro potencial como sujetos sociales y cognoscentes no logra su proyección y actualización. (Obando, 1999, p. 47)

En la universidad, la escritura se relaciona con las formas en que es posible producir significado e identidad social, es una herramienta que genera relaciones de poder entre los integrantes de una comunidad disciplinar e involucra también las relaciones de poder frente a otras instituciones (Lea, 2004). Por tener la capacidad de potenciar el conocimiento y por su carácter perdurable, se constituye en un proceso indispensable para la formación académica, la calidad profesional, la formación científica y el desarrollo del campo particular de estudio.

A pesar del reconocimiento de las funciones de la escritura académica y de las prácticas discursivas de cada disciplina, aún es incipiente en países de Iberoamérica el establecimiento, desde los Proyectos Educativos Institucionales, de las medidas necesarias para tratar de solucionar no solo las dificultades de los estudiantes respecto a sus modos de leer y escribir y cómo utilizan estas actividades dentro de sus áreas disciplinares, sino también el papel del docente como orientador en estos procesos

- Aprendizaje de la escritura

Si se concibe que la escritura académica varía en las disciplinas, se debe trascender su concepción como habilidad elemental y transferible a cualquier contexto. De esta manera, desde la alfabetización académica se argumenta que la escritura no es una habilidad básica que se aprende únicamente en la infancia; se considera que la escritura se aprende en diferentes momentos de la vida, pues se debe ajustar a las distintas exigencias y contextos. De igual manera, se concibe como un proceso

continuo de aprendizaje y no simplemente como un conocimiento que se tiene o no se tiene. Finalmente, de esta noción de aprendizaje de la escritura se deriva la concepción de que el estudiante universitario, aunque se considera como un adulto autónomo, aún requiere de orientación en sus procesos de escritura, debido a que las exigencias a las que se enfrentó en otros momentos de la vida son sustancialmente diferentes de aquellas que enfrenta en el contexto universitario. (Carlino, 2003)

- Orientación y enseñanza de la escritura

De acuerdo con el planteamiento anterior, es necesario que los estudiantes se introduzcan en los modos de escribir propios de sus disciplinas y que puedan ajustarse a las necesidades del contexto universitario. Para ello, es indispensable contar con la orientación y el apoyo de personas más experimentadas en el asunto, en este caso nos referimos a los docentes de las disciplinas. Desde la alfabetización académica se reconoce que es el profesor de cada área del conocimiento quien se debe encargar de introducir al estudiante en el discurso académico propio de su campo del saber. Así, la escritura debe ser un interés de toda la comunidad académica y no solo debe plantearse como un asunto remedial. También se espera que los docentes especialistas en lengua acompañen a los docentes expertos en la disciplinas, pues estos últimos no siempre son conscientes del papel de la escritura en el aprendizaje, ni tampoco suelen tener herramientas para orientar la escritura en el aula.

Narváez, Cadena & Calle (2009,) afirman, refiriéndose no a la escritura sino a la lectura académica, que “la responsabilidad de los docentes [tiene] una doble dimensión. Por un lado, como modelos de lector, de manera que hagan explícito a sus estudiantes su saber funcional como lectores y escritores científicos de sus campos de saber; y, por otro lado, como organizadores de situaciones de lectura académica en el marco de sus asignaturas, de modo que estas permitan a los estudiantes la consecución progresiva de las dos metas de aprendizaje mencionadas” (p. 375).

Estas mismas afirmaciones pueden hacerse válidas en el contexto de la escritura académica.

En este marco resulta evidente la pertinencia de esta investigación, más aun teniendo en cuenta que generalmente las investigaciones tendientes a mejorar los procesos de lectura y de escritura académicas se han centrado en las dificultades de los estudiantes, pasando por alto el poder que dentro del contrato didáctico ejerce el docente en la planificación y diseño de las estrategias didácticas que implementa y su papel como par experto. Este papel fundamental que ejerce el docente podría potenciarse a través de la implementación de una serie de estrategias que le acompañen en su formación para enseñar las formas discursivas de su disciplina:

[...] el tipo de prácticas académicas que promueve la universidad y sus docentes [el tipo de configuraciones didácticas] produce ciertos modos de leer y escribir en los estudiantes, y cierto tipo de cultura académica. Los modos de leer y escribir de los estudiantes universitarios son pues, en gran medida, un efecto de las condiciones pedagógicas y didácticas que la universidad promueve, así como del tipo de demandas que plantea. (Rincón, Narváez & Pérez, 2009; p. 1)

Estas características generales sobre la escritura académica son de gran relevancia en esta investigación, pues a partir de ellas se establecieron las categorías de análisis para dar cuenta de las representaciones y de las prácticas de escritura del grupo de docentes que participaron en este estudio.

5.3 TAREAS DE ESCRITURA

5.3.1 Características de las tareas de escritura

En la literatura sobre la lectura y la escritura en la universidad, y en particular sobre la alfabetización académica, se encuentra de manera reiterada el apelativo “tareas de

escritura”. Resulta relevante revisar cómo los autores entienden esta denominación, primero porque en el presente trabajo se ha recogido, pero sobre todo porque esta investigación busca dar cuenta de los cambios en las representaciones y las prácticas sobre la escritura académica de un grupo de docentes mediante un taller de diseño de tareas de escritura.

En general, la revisión bibliográfica muestra un uso generalizado de la denominación “tarea de escritura”, pero son muy escasas las referencias en las que es posible encontrar una definición o una reflexión precisa sobre su significado.

Cadena, Narváez & Chacón (2007b) resaltan que las tareas de escritura proporcionan información valiosa en el proceso de evaluación formativa propia del ámbito académico ya que posibilitan y orientan el aprendizaje y promueven el aprendizaje autónomo. Las mismas autoras mencionan que Carlino (2003) entiende los textos escritos académicos como derivados de los textos científicos, y que Cassany, Luna & Sanz (1997) aportan que éstos son productos escritos utilizados en el contexto académico cuyo propósito es la mediación de la enseñanza y el aprendizaje.

Por su parte Rosales (2001) propone “caracterizar a las tareas de escritura como actividades de aprendizaje más que hablar de un genérico potencial de la escritura para la promoción de aprendizajes” (p.5). Sugiere, refiriéndose a las tareas de escritura usadas en una de sus investigaciones, conceptualizarlas “como actividades de resolución de problemas de naturaleza discursivo-conceptual”, es decir, que exigen enfrentar problemas cognitivos que demandan argumentar, asumir una postura personal, sintetizar planteamientos diversos, entre otros.

Vásquez, Pelizza, Jakob & Rosales (2009) afirman que el tipo de tareas de escritura que se solicitan a los estudiantes es un asunto central, pues “distintas tareas pueden promover distintas posibilidades de aprendizaje para los estudiantes” (p. 1), afirmación que sustentan en estudios realizados por Newell y Winograd en 1989 y Schumacher y Nash en 1991. Estos mismos autores señalan que “en la selección de

las tareas de escritura y de las oportunidades de aprendizaje que estas promueven, juegan un rol central las concepciones que los profesores sostengan acerca de la escritura y sus relaciones con la enseñanza y el aprendizaje” (Vásquez et al, 2009, p. 1).

Un concepto más preciso es presentado por Vásquez (2007) quien, haciendo una reflexión sobre el papel de las consignas en las tareas de escritura, retoma la idea de Miras, Solé y Castells (2000), señalando que “la tarea constituye un elemento mediador entre las expectativas del profesor sobre el aprendizaje que espera realicen los estudiantes y la representación que éstos elaboran acerca de lo que se espera que realicen”. (p. 4). Las ideas presentadas tanto en este párrafo como en el anterior, coinciden con la revisión realizada en apartados anteriores de este trabajo sobre las representaciones y las prácticas y la relación entre ellas, proporcionando más elementos de justificación para la realización de nuestra investigación.

Por su parte, Tynjälä, Mason y Lonka (2001) citados por Vásquez et al. (2009) afirman que la concepción de los profesores sobre la enseñanza influye en el tipo de tareas de escritura que plantean a sus estudiantes, pues es muy probable que se asignen tareas de repetición si el profesor cree que la enseñanza es transmitir información y el aprendizaje es reproducirla, o que se fomenten tareas que implican reestructuración de la información de los textos si el docente entiende el aprendizaje como un proceso de construcción. En relación con esto, la estrategia colaborativa planteada y en el marco de la cual se realizó nuestra investigación posibilitó espacios para la reflexión sobre el proceso de formación de los estudiantes, y dentro de él, sobre el sentido de las tareas de escritura asignadas dentro de los cursos que las profesoras participantes orientaban.

Un estudio sobre concepciones de los profesores universitarios acerca de las relaciones entre tareas de escritura y aprendizaje realizado por Vásquez (2007), presenta un análisis de la perspectiva de los docentes universitarios al plantear tareas de escritura a los estudiantes, a partir de la premisa de que las tareas implicaron

consulta y análisis de cierta bibliografía asignada. El estudio buscó dar cuenta de la perspectiva de los profesores en dos etapas: el análisis de las tareas de escritura propuestas y la indagación de sus concepciones acerca de la escritura en relación con el aprendizaje.

En esta investigación se decidió acercarse al sentido de las tareas de escritura mediante las consignas que los profesores presentan a los alumnos, entendiendo la consigna desde su papel “de orientadora y organizadora de la actividad de los estudiantes” (Vásquez, 2007, p.3). La autora del estudio afirma que, dado que las consignas señalan los productos esperados, hacen las veces de un contrato que guía la producción y la evaluación de los textos y además son “herramientas didácticas que posibilitan un marco de referencia compartido, encauzan el comentario y la corrección” (Vásquez, 2007, p. 3)

Los resultados del estudio que son de mayor interés para nuestro trabajo de investigación muestran lo siguiente sobre las tareas de escritura y las consignas proporcionadas para realizarlas:

Tabla 1 – Tareas de escritura y consignas

Tipo de texto asignado	Demanda más frecuente	Operación cognitivo-lingüística más frecuente	Especificaciones de las consignas (grado de estructuración)
Respuestas a preguntas o cuestiones	Reorganización de la información	Describir, explicar y definir. Las menos frecuentes son justificar y argumentar.	No se proporcionan indicaciones que busquen orientar la resolución de las tareas.
Informes	En los primeros niveles se solicitaba predominantemente la reproducción por encima de la reorganización de la información, en niveles más avanzados se encuentran ambas.	Transcribir y describir. Las menos frecuentes son justificar, explicar y definir.	Predominan las especificaciones sobre las condiciones de elaboración por encima de las referidas a la extensión, al tema y al producto. Estas dos últimas se evidencian de manera muy general.

A partir de lo expuesto acerca de esta investigación, es posible concluir que la consigna, en tanto aspecto básico para la realización de tareas de escritura, debe proporcionar orientaciones referidas a los tipos de texto y la manera de organizar la información, de modo que no solo se fomente la reproducción sino la reorganización de la misma; debe orientar la tarea de manera que exija operaciones cognitivas diversas y cada vez más complejas; y debe especificar indicaciones que permitan orientar la resolución de las tareas que incluyan detalles sobre aspectos como la forma de elaborarlas, la extensión de las mismas, los temas y el tipo de producto esperado.

En cuanto a las características de las tareas de escritura, Lacon & Ortega (2004) resaltan la necesidad de que las tareas de escritura respondan a una situación comunicativa y un propósito definido. De esta forma, según estas autoras, el estudiante podrá captar “la pertinencia e importancia de emitir su mensaje en un contexto sociocultural específico”, y esto puede lograrse más eficazmente en el marco de un proyecto interdisciplinario. Recomiendan también tener en cuenta las características del tipo de texto propuesto para la escritura en la planeación de las tareas.

Las ideas expuestas en las dos investigaciones que acabamos de reseñar, relacionadas con las características de las tareas de escritura y las consignas que se proporcionan para su realización, se reflejaron tanto en el diseño de la estrategia colaborativa en el marco de la cual se realizó nuestra investigación como en los cambios de las representaciones y las prácticas de las docentes luego de participar en la estrategia colaborativa.

Vásquez et al. (2009), en una investigación en la que uno de los objetivos principales era “caracterizar las concepciones de los docentes respecto de las tareas de escritura que solicitan” (p. 2), encontraron, mediante el análisis de 12 entrevistas, tres categorías de concepciones de los docentes acerca de las tareas de escritura:

Tabla 2 – Tareas de escritura, concepciones y prácticas de los docentes

Categoría	Concepción de la escritura	Práctica docente
La tarea de escritura como una práctica tradicional instituida	• Solo es un medio de registrar información y un apoyo para que los alumnos puedan estudiar, y una herramienta de control y evaluación para los docentes • Se enfatiza en el contenido conceptual a aprender o evaluar mediante la tarea más que en el aprendizaje de competencias de escritura.	• Prácticas de escritura instituidas por formas de enseñanza tradicionales que tienen poco nivel de complejidad, por ejemplo, respuestas a preguntas o cuestiones. • No se evidencia reflexión sistemática sobre las tareas asignadas y, por ello no perciben con claridad los procesos cognitivos que podrían desencadenarse mediante las tareas propuestas o que se pudieran proponer. • Por lo anterior, en las consignas no se brindan especificaciones para la resolución de la tarea ni se ofrecen orientaciones para la producción y revisión del escrito.
La tarea de escritura como una práctica valiosa para los aprendizajes	• Algunos profesores expresan una incipiente toma de conciencia sobre los procesos que podría generar la escritura. • Asumen que la escritura demanda habilidades específicas. • No reconocen la función epistémica de la escritura ya que afirman que se requiere tener ideas claras y organizadas que luego permitan realizar un escrito de calidad.	• No elaboran construcciones didácticas para sus cursos que permitan sostener el aprendizaje.
La tarea de escritura como una práctica conceptualizada	• Se entiende como una herramienta para que promueve aprendizajes significativos y profundos, • Los profesores proponen prácticas de escritura mediadas por la conceptualización.	• Las tareas de escritura son parte del aparato didáctico elaborado para desarrollar los cursos y son consistentes con los enfoques y contenidos adoptados en ellas. • Son consignas con más especificaciones, se desarrollan acciones para intervenir en la resolución de la tarea, se tiene más conciencia acerca de los aspectos textuales y conceptuales que se demandan con las tareas de

		escritura, y se interviene sobre ellos a lo largo del proceso de producción textual. • Se asignan tareas de alto nivel de complejidad que demandan un procesamiento profundo de la información, tales como elaboración de informes con base al análisis de artículos de investigación, elaboración de informes a partir de la lectura de más de una fuente de información, proyectos de investigación y producción de proyectos e informes de desempeño profesional.
--	--	---

En términos generales, de esta revisión podemos concluir que las concepciones del docente acerca de la escritura y su relación con el aprendizaje influyen profundamente en las prácticas que lleva a cabo con este recurso. Esta idea sustentó la implementación de la estrategia colaborativa realizada y la investigación que presentamos mediante este trabajo.

5.3.2 Cómo se evalúan las tareas de escritura

La evaluación escrita ha sido el medio privilegiado a través del cual los docentes dan cuenta del proceso de aprendizaje de sus estudiantes, siendo la educación superior el escenario por excelencia en donde se utiliza. Aunque el uso de este tipo de evaluación esté tan generalizado, resulta difícil ubicar bibliografía que explore qué se entiende por ella o las razones que motivan su uso, principalmente en disciplinas diferentes al área de lengua, ya que es más común encontrar la documentación de algunas investigaciones sobre evaluación de textos escritos, pero realizadas por docentes de esta área. Pareciera ser que el uso de ese tipo de evaluación es un presupuesto, una costumbre sobre la cual no se reflexiona, a pesar de que se use con frecuencia.

Al respecto, Carlino (2004) plantea algunas funciones que pueden atribuirse a la evaluación escrita en la universidad:

- Certificar saberes: es la más usada en el contexto educativo, consiste en que el estudiante demuestre un nivel de conocimiento mínimo como condición para aprobar las asignaturas.
- Realimentar los procesos de enseñanza y de aprendizaje: de acuerdo con lo que un estudiante evidencia, el docente puede obtener información y devolverla para que el estudiante oriente su desempeño futuro, también orienta al docente en su propio desempeño profesional.
- Señalar a los estudiantes los aspectos que son relevantes en la asignatura: esta función implícita evidencia el currículo oculto, pues a partir de las situaciones de evaluación los alumnos dirigen sus esfuerzos de estudio y el docente resalta las temáticas más relevantes para su formación.
- Rescatar y resaltar el potencial epistémico de la escritura: las situaciones de evaluación que llevan a los estudiantes a trabajar los temas, construir textos con estructuras definidas, dirigidos a públicos particulares, y que ofrecen la oportunidad de reescribir, potencian la función epistémica de la escritura y permiten pasar de “decir el conocimiento” a “transformar el conocimiento”, en términos de Bereiter & Scardamalia (1992).

Cuando estas funciones de la evaluación escrita se orientan a favorecer el aprendizaje y a interiorizar procesos de autorregulación en los estudiantes, podemos hablar de *evaluación formativa*. Al respecto Camps & Ribas (1993) mencionan una serie de características de este tipo de evaluación, entre las que cabe destacar: 1) Existe una visión compartida entre profesores y estudiantes acerca de los objetivos de las actividades de escritura y su relación con el aprendizaje; 2) La evaluación está inserta en los procesos, da cuenta de los cambios y progresos de los estudiantes y, por tanto, es inherente al proceso de aprendizaje; 3) Posibilita la interacción entre profesor y estudiantes y entre compañeros, mediante la discusión sobre las características de los textos y los contenidos de los mismos; 4) El momento final de la evaluación permite analizar el proceso realizado tanto a nivel individual como grupal; 5) Permite reflexionar sobre la lengua y el proceso de escritura; 6) Enfatiza los

procesos de regulación y autorregulación que se presentan en las situaciones de aprendizaje.

A pesar de la importancia que tiene la evaluación escrita en el proceso de aprendizaje desde una perspectiva de evaluación formativa, diversas investigaciones muestran que su potencial es desaprovechado. Comúnmente se encuentra que las tareas de escritura que se asignan a los estudiantes no reflejan el uso que de estas se hace en el ejercicio profesional y rara vez se hace explícita la situación retórica en la que se enmarcan (Castelló, 2002), lo que ocasiona que el estudiante no encuentre una relación directa entre la escritura, los contenidos que aprende y su formación profesional. Por otra parte, frecuentemente los docentes evalúan aspectos que no se han señalado como fundamentales en el desarrollo de la asignatura o para cuyo aprendizaje no han proporcionado suficiente acompañamiento (Solé, 2001).

Algunos elementos del proceso de evaluación formativa

En este apartado recogemos algunos aspectos relacionados con cuatro elementos del proceso de evaluación formativa mencionados por Camps & Ribas (1993); los hemos seleccionado e integrado en función de la manera como fueron abordados en la secuencia de la estrategia cuyo análisis se aborda en el presente trabajo de investigación.

a) Objeto y Sujeto de la evaluación

El *objeto de la evaluación en la educación* remite a la delimitación de un aspecto de la realidad que se quiere evaluar. Gimeno (1987), citado por Celman (2003), propone dos procesos: el primero es la priorización de unas partes de la realidad sobre otras en tanto es imposible captar la realidad en su totalidad, y el segundo es establecer los aspectos que se van a evaluar en dicha selección. En el caso de la evaluación escrita formativa, este objeto atañe no solamente al producto final sino al proceso que se sigue para obtenerlo, buscando conocer y comprender los resultados del aprendizaje. A partir de esta idea, en la estrategia colaborativa se propuso que el objeto de la

evaluación escrita abarcara tres aspectos: el contenido, los procesos de aprendizaje y el texto escrito (Camps & Ribas, 1993), cuya descripción se amplía en el análisis.

En esta delimitación del objeto a evaluar juega un papel fundamental el entendimiento de quién evalúa, *el sujeto de la evaluación*. Tradicionalmente, la evaluación educativa compete a quienes tienen posiciones de autoridad en el contrato didáctico, en este caso, los docentes. Sin embargo, resulta fundamental que, además, se haga partícipe activo del proceso de evaluación al estudiante, en tanto que al evaluar su proceso de escritura (autoevaluación) realiza un ejercicio metacognitivo que le posibilita conocer mejor las estrategias para ser un buen escritor dentro de su disciplina y desarrollar un mayor control sobre su proceso de aprendizaje.

Así mismo, mediante el ejercicio de la coevaluación el estudiante podrá mejorar sus propios procesos de escritura a partir de lo que aprende mientras revisa el trabajo de sus compañeros, y se ejercitará como par evaluador de sus colegas en el ámbito de la producción de conocimiento y en el ejercicio futuro como profesional. En ambos ejercicios (autoevaluación y coevaluación) el estudiante se enfrentará al desafío ético de la honestidad conjugada con el tacto, ya sea cuando se observa a sí mismo o cuando comenta los trabajos de sus pares. Además del docente y los estudiantes pueden jugar un papel importante los evaluadores externos, sean otros docentes, profesionales de la disciplina o incluso otros estudiantes que no cursan la misma asignatura, tanto para recibir realimentación como para entrenarse en el ejercicio de este tipo de evaluación, situación tan común entre quienes investigan y producen saber dentro de una comunidad científica. En este sentido, el sujeto de la evaluación “es un sujeto plural, constituido por aquellas personas implicadas en la tarea del aprendizaje”. (Camps & Ribas, 1993, p. 62)

b) Pautas y criterios de evaluación

En esta investigación entendemos las pautas de revisión o evaluación no solo como instrumentos que facilitan la recogida de la información por parte de los docentes, sino que cumplen un papel más importante aún dentro del contexto de la evaluación

formativa. Según Camps & Ribas (1993), las pautas de evaluación contribuyen a realizar dos operaciones claves en todo proceso de aprendizaje: la representación de lo que se debe hacer y de lo que se debe aprender, y el control sobre el proceso que se sigue. Así, las pautas pueden preparar el camino para que los estudiantes sean más autónomos en su proceso de aprendizaje. En este sentido, pueden usarse con el objetivo de apoyar al estudiante en el paso de la regulación externa, en interacción con el profesor y los pares, a la regulación interna y autónoma, es decir, a la autorregulación.

Efectivamente, las pautas pueden servir, en primer lugar, como referencia común que permite hablar de los textos y de los procesos en situaciones interactivas diversas: individualmente con el profesor, para analizar colectivamente textos o para analizarlos con los iguales en grupo, en el supuesto que los criterios de análisis que desencadenan llegaran a ser criterios interiorizados por el aprendiz-escritor para regular sus propios procesos de producción escrita. Las pautas actúan así de instrumentos mediadores que propician la actualización y operativización de los contenidos por parte de los alumnos. El objetivo es que dichos instrumentos se utilicen de manera individualizada (Camps & Ribas, 1993, p. 67).

Las mismas autoras plantean que las pautas propuestas en la literatura son de diversa índole como resultado de la complejidad del proceso de escritura y de la interrelación de este con el proceso de enseñanza – aprendizaje. Así, pueden tener una formulación general aplicable a cualquier texto o específica para responder a la diversidad textual, o contemplar aspectos relacionados con el proceso de redacción y el proceso de aprendizaje.

Ahora bien, las pautas de revisión o evaluación contienen criterios que se utilizan como elementos de valoración para emitir un juicio sobre el objeto de evaluación. Según Camps & Ribas (1993) estos criterios son generalizaciones que se construyen a partir de observaciones concretas a través de las que se identifican los rasgos que caracterizan las producciones o los procesos de aprendizaje. Para su formulación se debe tener en cuenta el momento de formación y el grado de dificultad del objeto de aprendizaje. En los criterios se establece de alguna manera el tipo y el grado de

aprendizaje que se espera hayan alcanzado los estudiantes. La definición de cuál es el contenido de los criterios de evaluación, quién los formula, cómo se apropian y aplican constituye un asunto central en la perspectiva de la evaluación formativa, concepto transversal en la formulación y desarrollo de la estrategia colaborativa en el marco de la cual se llevó a cabo nuestra investigación.

En su aproximación a la evaluación formativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la composición escrita, Camps & Ribas (1993) proponen dos categorías de criterios de evaluación: 1) Criterios de realización relacionados con la gestión consciente del proceso de aprendizaje; 2) Criterios del producto lingüístico relacionados con la valoración del texto como producto. La definición de estos criterios es el resultado de la relación entre tres factores: 1) Las características del producto y del proceso que se va a realizar; 2) La imagen que los sujetos construyen a partir de los conocimientos que tienen y, 3) El nivel de conocimientos que se puede esperar de los estudiantes. (Fayol, 1986, citado por Camps & Ribas, 1993).

En lo que concierne a quién debe formular los criterios, desde una perspectiva de evaluación formativa, las mismas autoras plantean la participación de profesores y estudiantes en su definición. Igualmente, proponen que éstos deben estar estrechamente ligados a la actividad de aprendizaje, en particular a la tarea concreta para la cual fueron diseñados y trabajarse como parte de las actividades de formación, de manera que puedan ser apropiados y aplicados operativamente por los mismos estudiantes y no solamente utilizados por el profesor para certificar saberes al final del proceso formativo.

Esta visión de la evaluación fue el sustento para el diseño de la estrategia colaborativa dentro de la cual se llevó a cabo esta investigación, y fue la base para la elaboración de las categorías de análisis y el análisis mismo de la información obtenida. Dado que en la estrategia colaborativa se dedicaron varias sesiones al tema de la evaluación, en esta investigación fue posible hacer un análisis más detallado de

los cambios en las representaciones y prácticas de las docentes en relación a este aspecto.

5.4 TRABAJO COLABORATIVO CON DOCENTES

A partir de lo discutido en apartados anteriores, se ha hecho visible la importancia que tiene el docente en la introducción de los estudiantes a los modos de escribir propios de sus disciplinas. También se ha hecho notar que el profesor no siempre cuenta con todas las herramientas necesarias para llevar a cabo esta labor, lo que nos lleva a reflexionar sobre la importancia de la formación docente.

La formación docente ha sido definida de manera distinta por diversos autores. No obstante, a todas las definiciones subyace la idea de establecer apoyos para cualificar las prácticas del maestro en el aula. Los programas de formación también pueden ser muy variados, desde aquellos que se enfocan en elementos estrictamente teóricos (charlas, conferencias, seminarios), hasta aquellos que incluyen elementos prácticos (talleres). En estos programas de formación también pueden aparecer formas variadas de interacción entre los participantes: en algunos casos, los docentes que se están formando juegan el papel de inexpertos y los formadores el rol de especialistas; en otros, los docentes trabajan de manera colaborativa para alcanzar juntos propósitos de aprendizaje.

En el caso específico de esta investigación, nos orientamos por la búsqueda de características de estos programas de formación docente que se basan en el aprendizaje colaborativo. Consideramos que este tipo de trabajo podría tener una mayor incidencia sobre las representaciones y las prácticas de escritura de los docentes de otras disciplinas.

Al respecto, Narváez, Cadena & Calle (2009) afirman que los docentes universitarios generalmente son asignados a este nivel por su formación de maestría o doctorado, y que esta formación les hace usuarios científicos de la lectura y la escritura, no obstante y citando a Barboza, 1999 y Castedo, 2007, "... ese saber es un

conocimiento tácito, porque ser usuarios de la lectura y la escritura científica no necesariamente los hace conscientes de cómo enseñar a otros, más novatos, esa experticia". (p. 373)

Más adelante, estas mismas autoras afirman que cada grupo de docentes posee modos de leer y escribir y de enseñar a leer y escribir propios de los campos específicos de conocimiento. Por otro lado, plantean que los profesores de lengua, que generalmente son quienes asumen la orientación de los cursos de lectura y escritura en los primeros años de universidad, no son usuarios científicos de la lectura y la escritura de los distintos campos disciplinares y profesionales de los estudiantes a quienes guían. Teniendo en cuenta esto, las autoras plantean como alternativa la consolidación de un trabajo colegiado entre los profesores de las disciplinas y los profesores de lengua, de manera que sea posible una discusión y enriquecimiento mutuo sobre las diversas prácticas docentes con la lectura académica, de acuerdo con la especificidad de los campos disciplinares en los cuales se están preparando los estudiantes universitarios. Según estas autoras, la formación de maestros universitarios en lectura académica es un espacio en el que se hace posible y necesario el "reconocimiento interdisciplinario de experticias, lo que implica que el propósito de cualquier propuesta formativa sea que los maestros participantes, incluyendo el orientador, sean cada vez más intencionales frente a las decisiones que se toman" (Narváez, Cadena & Calle, 2009, pág. 375). De lo anterior se deriva la necesidad de que la propuesta de formación no adjudique experticias exclusivas, sino que se construya a partir de un clima de autorreconocimientos entre equipos colegiados

Por otra parte, Guisasola (2001) afirma que para que el profesor pueda tratar los problemas que surgen desde su práctica de aula es fundamental admitir que es imposible hacerlo de forma aislada, pues una persona sola no puede tener todos los conocimientos y destrezas necesarias para desarrollar una enseñanza de calidad. El autor afirma que, sin embargo, es posible "poseerlos" a través de un trabajo colectivo y continuado que posibilite que cada docente, como integrante de un grupo, vaya

avanzando en su adquisición. Guisasola cita trabajos en Didáctica de las Ciencias (Gil et al., 1991; Duschl, 1995) en los que se muestra cómo cuando se pide a los profesores una reflexión individual sobre cuestiones relacionadas con su práctica docente se obtienen en general visiones fragmentarias, olvidando aspectos asociados profundamente a la práctica del aula. Por el contrario, señala que cuando se propone esta tarea de reflexión a equipos de profesores, los resultados son por lo general muy positivos, ya que provienen de un cierto debate que enriquece las percepciones individuales. Incluso, afirma Guisasola, las contribuciones elaboradas por los equipos de profesores son el punto de partida para profundizar en los problemas educativos, de forma que permite construir una concepción de la tarea a realizar y construir un hilo conductor para el desarrollo del trabajo en equipo.

Jacob (2007) define el trabajo colaborativo entre docentes como aquel que va dirigido a la consecución de los mismos objetivos o metas y que puede ser exitoso en la medida en que cumpla ciertas características: un primer factor que la autora identifica es las interacciones de colaboración entre los docentes, en las que se espera que efectivamente el docente de lengua le ayude al profesor de las otras disciplinas a explicitar sus conocimientos tácitos sobre las formas de escribir propias de su área. El segundo factor se refiere a la naturaleza de la relación entre los maestros, en la que es fundamental que haya reconocimiento, respeto y valoración de los saberes y experiencias del otro. Un tercer factor tiene que ver con las dinámicas de poder, con la manera en que se toman decisiones sobre lo que pasa en el aula. Un factor final se relaciona con los roles y las responsabilidades en el proceso colaborativo; la claridad debe estar puesta en que el objetivo es ayudar a los estudiantes a introducirse y comprender el discurso de la disciplina-

Jacob plantea también que el trabajo colaborativo entre docentes debe estar apoyado a nivel institucional y que debe ser un proceso en el que gradualmente los profesores de las disciplinas vayan aprendiendo las formas de explicitar sus conocimientos tácitos sobre el discurso disciplinar, para que así, los especialistas en lengua puedan establecer alianzas y proyectos con otros docentes.

Harran (2011) retomando a Dove y Honigsved (2010) recomienda que las prácticas de colaboración tengan en cuenta características como:

- Iniciar con propuestas pequeñas y de complejidad gradual
- Establecer expectativas realistas tanto para el docente de lengua como para los docentes de las disciplinas (¿Cuál es el alcance del trabajo colaborativo?)
- Establecer tiempo para la planificación y discusión de las actividades. Aprovechar las nuevas tecnologías, pues se reconoce que los docentes cuentan con horarios y espacios distintos de trabajo.
- Abogar por el establecimiento de prácticas de colaboración docente como formas aceptadas de desarrollo profesional, pues hace parte del trabajo del docente aunque no siempre se realice directamente en el aula.

Harran plantea que en varias universidades sudafricanas y estadounidenses han desaparecido los cursos específicos de lengua para empezar a trabajar el discurso en cada disciplina. Con este tipo de políticas institucionales el especialista en lengua sigue teniendo un rol fundamental, pues en lugar de ofrecer cursos para trabajar habilidades aisladas de escritura, conjuga su trabajo con los expertos disciplinares y atiende otro tipo de proyectos en la universidad.

A pesar de las fortalezas mencionadas, el trabajo colaborativo también puede presentar algunos problemas. Van Schalkwyk, S., Bezuidenhout, J., Botha, H. & Van Schalkwyk, G. (2011) indican que no siempre los docentes están dispuestos a aceptar estas relaciones simétricas. En algunos casos los especialistas en lengua pretenden dominar la dinámica al considerarse como los dueños del saber sobre el discurso, por otra parte, los especialistas en las disciplinas pueden considerar que las asignaturas pertenecen a ellos y que ellos deberían ser quienes toman las decisiones finales. Para ello se requieren trabajos de sensibilización que permitan a cada docente reconocer su rol en el proceso. Otro problema que puede presentarse está relacionado con que los profesores expertos en las disciplinas no siempre tienen claro el papel de la escritura en el aprendizaje. En este caso, también es recomendable que haya unas

primeras aproximaciones a los postulados de la alfabetización académica, para que los docentes se sensibilicen y reconozcan la importancia de abordar la escritura en el aula con objetivos de aprendizaje de los contenidos disciplinares.

A partir de la revisión teórica sobre el trabajo colaborativo como estrategia de formación docente, consideramos que: 1) es necesario establecer alianzas entre docentes de lengua y docentes de las otras disciplinas para ayudar a hacer explícitos los conocimientos sobre las formas de leer y de escribir en las distintas áreas del conocimiento y en los diferentes momentos de la formación; 2) estas alianzas o trabajos colaborativos deben tener algunas características en términos de los roles que juegan cada uno de los participantes. En este punto, en la revisión de los trabajos de investigación se hace evidente que entre más horizontales y simétricas son las relaciones entre los docentes participantes, mejores resultados muestran las estrategias; 3) el trabajo colaborativo debería favorecer transformaciones tanto en las formas de concebir la lectura y la escritura académicas, como los cambios en las prácticas cotidianas de los docentes en el aula. Es necesario, entonces, que estas estrategias trasciendan los espacios de formación estrictamente teóricos y se constituyan en espacios de acompañamiento de las acciones concretas del maestro en el aula de clase.

Con los planteamientos consignados en este marco teórico nos interesaba abordar los aspectos esenciales de nuestra investigación relacionados con cómo entendemos las representaciones y las prácticas de la escritura, qué es la alfabetización académica y porqué decidimos ubicar nuestra investigación desde esta perspectiva; cuáles son las características de la escritura académica y que aspectos específicos se pueden evidenciar cuando se analizan las representaciones y prácticas de la escritura en la universidad; a qué se refieren las tareas de escritura, cuál es el papel de la evaluación en todo este proceso de escritura académica y su relación con la construcción del conocimiento; finalmente, para qué, en qué consisten y de qué manera se llevan a cabo procesos de formación docente a través de trabajos colaborativos.

6. METODOLOGÍA

En este apartado presentamos el camino que debimos transitar para llevar a cabo nuestro estudio, para ello partimos de un paradigma cualitativo de investigación y usamos el diseño metodológico del estudio de caso. De igual manera, establecimos tres fases diferenciadas para llevar a cabo la investigación, recolectamos las evidencias a partir de diferentes técnicas e hicimos uso de la técnica de análisis de contenido para la interpretación de la información a partir del marco teórico.

6.1 ENFOQUE Y DISEÑO

La metodología planteada para el desarrollo de esta investigación se inscribe dentro de un paradigma cualitativo, dado que buscábamos “entender el conjunto de cualidades interrelacionadas que caracterizan a un determinado fenómeno” (Mejía, 2004, p.278). En nuestra investigación, incluimos como objetos de estudio a las representaciones y a las prácticas de un grupo de docentes sobre la escritura académica, objetos que decidimos identificar y analizar a profundidad para poder comprender cómo se establecían, porqué y cuáles eran sus relaciones; nuestro interés no estaba centrado en establecer generalizaciones o indicar una frecuencia estadística.

El diseño metodológico que usamos se enmarca en el estudio de caso, definido por Yin (1994) como una investigación empírica que estudia un fenómeno dentro de su contexto real, en la que los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente visibles pues están estrechamente relacionados y son, en la mayoría de ocasiones, interdependientes.

Escudero, J; Delfín, L & Gutiérrez, L. (2008) indican que el estudio de caso es un método muy efectivo para comprender ciertos fenómenos, principalmente aquellos que son objeto de estudio de las humanidades, la educación y las artes. Estos autores

plantean, además, que el estudio de caso permite tener como resultado un enfoque holístico de la situación o evento de estudio, aspecto que concede al investigador un abanico muy amplio de posibilidades para abordar el problema que está estudiando.

En el caso concreto de nuestra investigación, implementamos una estrategia de formación docente basada en el trabajo colaborativo. Pretendíamos identificar las representaciones y las prácticas de los docentes sobre la escritura académica antes y después de implementar la estrategia. Así, la separación entre el objeto de estudio (representaciones y prácticas) y el contexto inmediato (estrategia colaborativa) era prácticamente imposible.

De acuerdo con Stake (1991) es indispensable que los datos recogidos para el análisis desde el estudio de caso se confronten a partir de diferentes técnicas y de distintas fuentes relacionadas con el fenómeno de investigación. En nuestro estudio, cruzamos cuatro técnicas cualitativas de recolección de datos: la información explicitada oralmente por las participantes del estudio a través de entrevistas y en el desarrollo de la estrategia, sus documentos escritos, los registros en audio y video de las sesiones, así como nuestras propias percepciones como investigadores de lo que sucedía en el transcurso de la investigación (bitácoras).

Finalmente, tal como lo indica Stake (1991), un caso no se refiere únicamente a lo que sucede con un sujeto (caso único), sino que puede hacer referencia también a la comprensión de una situación de manera holística y esta, a su vez, puede incluir el análisis de pequeños casos que la componen y que se relacionan entre sí.

6.2 CONTEXTO

El trabajo de investigación se llevó a cabo con un grupo de 4 docentes de la Escuela de Rehabilitación Humana de la Universidad del Valle. Una de las docentes participó

en calidad de coordinadora de la estrategia colaborativa que nosotras apoyamos, sistematizamos y analizamos en esta investigación.

La Escuela de Rehabilitación Humana es la unidad administrativo – académica que acoge los programas de Fisioterapia, Terapia Ocupacional y Fonoaudiología de la Universidad del Valle. Cuenta con aproximadamente 60 docentes en la actualidad, incluyendo profesores nombrados, ocasionales y hora cátedra.

En esta escuela se han realizado diversas propuestas para apoyar los procesos de lectura y de escritura académicas, principalmente desde el programa de Fonoaudiología, acciones como la implementación de un grupo de apoyo tutorial con estudiantes, conformado por una docente y practicantes de fonoaudiología (desde el año 2008); el diseño e implementación de un taller de tareas de escritura basado en el trabajo colaborativo con profesores (2010), la realización de varias monografías de pregrado y la participación en diversas actividades académicas – investigativas relacionadas con la escritura en la universidad.

Nuestro trabajo de investigación se articula al desarrollo del Taller de tareas de escritura basado en el trabajo colaborativo, estrategia que se implementó en el periodo académico agosto – diciembre de 2010.

6.3 PROCEDIMIENTO

Para llevar a cabo el trabajo de investigación propusimos las siguientes etapas:

I. Fase de planeación: tomamos como antecedente una primera versión del Taller que había construido la profesora Nora Lucía Gómez del Programa Académico de Fonoaudiología en el periodo febrero – junio de 2010. Para el segundo periodo de ese año, realizamos ajustes al diseño del taller; por un lado, tuvimos en cuenta las potencialidades y dificultades identificadas en la primera versión ejecutada y por otro,

incluimos elementos que consideramos importantes para el desarrollo de nuestra investigación después de revisar antecedentes y fundamentos conceptuales sobre este tipo de estrategias. De igual manera, realizamos la convocatoria abierta a los docentes de la Escuela de Rehabilitación interesados en participar en el taller.

II. Fase de ejecución: en esta fase implementamos la estrategia colaborativa con docentes de la Escuela de Rehabilitación, durante el periodo académico agosto – diciembre de 2010. De igual manera, en este periodo aplicamos los instrumentos que permitieron describir las representaciones y prácticas de escritura académica de las docentes, antes y después de la estrategia colaborativa.

III. Fase de análisis de la información: esta última fase se llevó a cabo en el periodo enero – noviembre de 2011 y consistió en la sistematización y análisis de los resultados de la estrategia implementada, a la luz de los elementos del marco teórico propuestos en este trabajo.

6.4 RECOLECCIÓN DE LOS DATOS

6.4.1 Tipos de datos

Los datos recolectados en esta investigación fueron de naturaleza cualitativa, relacionados con las representaciones y con las prácticas de escritura que tenían las docentes antes y después de implementar la estrategia colaborativa.

6.4.2 Estrategias para la recolección de los datos

- 1) Entrevista semiestructurada a las profesoras: la entrevista semiestructurada se usó para indagar sobre las representaciones de la escritura académica que tenían las docentes antes y después de implementar la estrategia. Se escogió este tipo de instrumento porque, aunque se parte de unas categorías previamente establecidas para recoger la información, es posible introducir

nuevos elementos durante su ejecución, para adaptar el instrumento a las condiciones del contexto. (Hernández, Fernández & Baptista, 2007). Una vez construimos los instrumentos, las preguntas fueron revisadas por las investigadoras y evaluadas por dos pares expertas. Ver Anexo 1: entrevista inicial y Anexo 2: entrevista final.

- 2) Registros de las sesiones de trabajo colaborativo con las docentes: las sesiones se registraron en video y en audio.
- 3) Bitácoras de las sesiones: la bitácora se define como un instrumento de investigación cualitativa que permite hacer un seguimiento a los principales acontecimientos de una práctica (García, 2000). En el campo de la investigación cualitativa la bitácora se define como el diario de una búsqueda o investigación realizada; como un manual imprescindible para registrar eventos y hechos vinculados a la investigación; para proyectar las reacciones de la persona que investiga; para documentar el proceso de investigación y analizar la realidad social. En nuestro caso, la bitácora fue usada para registrar los eventos más importantes de la estrategia colaborativa y para realizar anotaciones importantes que posteriormente se usaron en el análisis de la información. Ver Anexo 3.
- 4) Acopio de documentos: se enfocó a la recolección de guías escritas que las docentes usaban en sus asignaturas para orientar los trabajos finales. También reunimos las pautas de evaluación construidas por las docentes, las diferentes versiones de las guías que fueron construyendo durante la estrategia y algunos otros documentos que ellas producían (anotaciones, ejercicios) en el marco de la propuesta.

6.4.3 Técnicas de análisis de datos

A continuación, describiremos las técnicas que usamos para analizar la información recolectada, el software de apoyo que usamos y las categorías que establecimos a la luz del marco teórico.

6.4.3.1 Definición de la técnica análisis de contenido

En esta investigación usamos la técnica de *análisis de contenido* para interpretar los datos recolectados, establecer una relación entre éstos y el marco teórico planteado y realizar aportes a partir de la reflexión y concatenación de estos elementos.

De acuerdo con Bardin (1996), el análisis de contenido es un conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones que usa indicadores, cuantitativos o no, para interpretar mensajes producidos en determinados contextos sociales. Para realizar un análisis de contenido es necesario que los investigadores establezcan procedimientos sistemáticos

y objetivos que permitan realizar inferencias sobre el significado y el sentido de los mensajes.

Para realizar un análisis de contenido, Bardin (1996) sugiere tres pasos fundamentales:

- 1) Definir el objeto o tema de análisis, es decir, especificar unas unidades de registro o segmentos específicos de contenido. Estas unidades de registro se enmarcan en unidades de contexto (porción que tiene que ser examinada para poder caracterizar una unidad de registro) y se eligen a partir de la revisión de las unidades de muestreo o porciones del universo observado que pueden ser analizadas.
- 2) Definir un sistema de categorías claro a partir de unas reglas de codificación, basado en criterios que persigan los objetivos de la investigación. Según Bardin (1996) la codificación es una operación de clasificación de elementos constitutivos de un conjunto por diferenciación, tras la agrupación por analogía, a partir de criterios previamente definidos. Regularmente, se plantea un “árbol” o un “libro” de códigos, en el que se da cuenta de las categorías establecidas por los investigadores, a partir de las

que se realizará el análisis de las unidades de registro seleccionadas. Para la construcción del sistema de categorías y la organización de la información, suelen usarse software de apoyo. En el caso de esta investigación, se usará el programa ATLAS. TI 6.0.

- 3) Realizar inferencias sobre los hallazgos. Una vez se incluyan las unidades de registro en las categorías, se empiezan a establecer relaciones entre estos datos encontrados y los antecedentes investigativos y teóricos que se quieren verificar, confrontar, discutir o replantear.

En nuestro análisis seguimos los pasos planteados por Bardin, con algunos ajustes para responder a nuestro objetivo de investigación. El sistema de categorías establecido se encuentra en el apartado 6.4.3.3 de este documento, el procedimiento seguido para construir este sistema fue identificar unas categorías preliminares a partir de los planteamientos del marco teórico y de las investigaciones que se tomaron como antecedentes. Posteriormente, revisamos la información recolectada a partir de los diferentes instrumentos: entrevistas iniciales y finales, bitácoras, grabaciones en audio y video de las sesiones, así como guías escritas y pautas de evaluación construidas por las docentes, extrayendo aquellos fragmentos o pasajes que tenían relación con las definiciones de las categorías establecidas. A partir de la revisión y análisis de los datos también fue necesario establecer algunos ajustes en el sistema de categorías y precisar sus límites y definiciones.

Una vez categorizada la información, se procedió a analizarla a la luz de la teoría, encontrando coincidencias y nuevos hallazgos que se presentan en el capítulo 8: resultados y análisis de la información. Este análisis nos permitió establecer algunas conclusiones y recomendaciones y vislumbrar algunas proyecciones posibles a partir de los hallazgos de esta investigación.

6.4.3.2. Software de apoyo ATLAS.TI

El ATLAS.TI es una herramienta informática para el análisis de datos textuales y material multimedial auditivo, imágenes y vídeo que facilita la organización, búsqueda y recuperación de la información.

Este software apoya el proceso de análisis en el aspecto de acopio y organización de los datos, facilitando la realización de inferencias por parte de los investigadores. El programa, ayuda a agilizar algunas actividades implicadas en el análisis cualitativo e interpretación, como por ejemplo la segmentación del texto en pasajes o citas, la codificación, o la escritura de comentarios y anotaciones.

En este trabajo hicimos uso del software para organizar la información de las diferentes fuentes (entrevistas escritas, videos, grabaciones en audio, guías y pautas escritas) y agruparlas en las categorías correspondientes. De igual manera, el software nos ayudó a identificar algunas categorías emergentes que no habíamos considerado previamente.

6.4.3.4 Libro de categorías.

A continuación se presenta la construcción del árbol de categorías propuestas para realizar el análisis de la información recolectada y su correspondiente definición.

Tabla 3 – Libro de categorías de análisis

CÓDIGO O CATEGORÍA	DEFINICIÓN
i. REPRESENTACIONES	Sistema de referencia para interpretar lo que es escribir, su función, el proceso de aprendizaje de la escritura
1. Naturaleza de la escritura	Características de la escritura. Se entiende como un proceso o como un producto. Condiciones para que se dé la escritura.
2. Función de la escritura	Propósitos de la escritura. Para qué se usa la escritura en el contexto universitario
3. Aprendizaje de la escritura	Forma como se entiende el proceso de

	aprendizaje de la escritura en la educación superior.
4. Enseñanza de la escritura	Forma como se entiende el proceso de enseñanza de la escritura en la educación superior y responsable de enseñarla.
5. Evaluación de la escritura	Forma como se entiende el objeto de la evaluación, los sujetos que participan y cómo y para qué se evalúa a través de la escritura.
ii. PRÁCTICAS	Acciones cotidianas y que se mantienen en el tiempo, que realizan los docentes en el aula y que se relacionan con los procesos de escritura.
1. Usos y propósitos	Tareas de escritura que los docentes ponen a los estudiantes en las asignaturas.
2. Orientación	Apoyos que ofrecen los docentes para orientar las tareas de escritura.
3. Prácticas de evaluación	Criterios y pautas que usan los docentes para evaluar las tareas escritas.

7. DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA COLABORATIVA

La experiencia en la que se basa esta investigación se llevó a cabo en el marco del “Taller de diseño de tareas de escritura”, estrategia colaborativa de formación docente, coordinada por Nora Lucía Gómez, fonoaudióloga, Magíster en Lingüística y Español y docente de la Escuela de Rehabilitación Humana de la Universidad del Valle, y desarrollada, sistematizada y analizada por las estudiantes de maestría e investigadoras Karen López y Carmen Pedraza. Esta estrategia se diseñó con el propósito de promover, entre profesores de la Escuela de Rehabilitación Humana de la Universidad del Valle, la incorporación de prácticas pedagógicas innovadoras para la orientación de la escritura académica como herramienta de aprendizaje en las diferentes asignaturas.

Inicialmente, realizamos una convocatoria abierta a los docentes de la Escuela, a la que respondieron tres docentes de planta, dos del programa académico de Fisioterapia y una del programa académico de Terapia Ocupacional.

Posteriormente, desarrollamos la estrategia colaborativa en 6 sesiones presenciales y 6 sesiones no presenciales. En las 6 sesiones presenciales se discutieron algunos textos sobre los principios de la alfabetización académica, se compartieron ejemplos de guías y pautas de evaluación de otros cursos y se socializaron los resultados de 6 sesiones adicionales de trabajo individual (planteadas después de las sesiones presenciales) que las docentes realizaban para construir sus propias guías de trabajo y sus pautas de evaluación. La estrategia se implementó durante el segundo semestre de 2010. Ver anexo 4: Planeación de la estrategia colaborativa.

7.1 DESCRIPCIÓN DE LAS PARTICIPANTES

Profesora 1: profesora asociada, tiempo completo, del Programa Académico de Fisioterapia de la Escuela de Rehabilitación Humana de la Universidad del Valle.

Fisioterapeuta con Especialización en Docencia Universitaria y Especialización en Administración en Salud. Durante el semestre de implementación de la estrategia colaborativa orientaba el curso Psicoprofilaxis para el parto. Participó en todas las sesiones de la estrategia. No tenía experiencias previas de formación en temas de alfabetización académica.

Profesora 2: profesora asistente, tiempo completo, del Programa Académico de Terapia Ocupacional de la Escuela de Rehabilitación Humana de la Universidad del Valle. Terapeuta ocupacional, Magíster en Administración. En el semestre de implementación de la estrategia colaborativa estaba orientando la asignatura *Inclusión sociolaboral*. Participó en la mitad de las sesiones presenciales de la estrategia, pero cumplió con todas las actividades individuales planteadas. No tenía experiencias previas de formación en temas de alfabetización académica.

Profesora 3: profesora titular, tiempo completo, del Programa Académico de Fisioterapia de la Escuela de Rehabilitación Humana de la Universidad del Valle. Fisioterapeuta con Maestría en Administración en Salud. Estaba orientando el curso *Fundamentos de Fisioterapia*. Participó en la mitad de las sesiones presenciales de la estrategia, pero cumplió con todas las actividades individuales planteadas. Tenía algunas experiencias previas de participación en charlas y conferencias sobre alfabetización académica.

Coordinadora: profesora asistente, tiempo completo, del Programa Académico de Fonoaudiología de la Escuela de Rehabilitación de la Universidad del Valle. Fonoaudióloga, Magíster en Lingüística y Español. Dirige el proyecto “Alfabetización académica” con estudiantes de práctica del Programa Académico de Fonoaudiología de la Universidad del Valle. Antes de la estrategia dirigió un taller de capacitación en temas similares para docentes de esta misma Escuela. Su participación en la estrategia consistió en moderar las sesiones y guiar la discusión de los conceptos propuestos en la planeación de la estrategia.

Investigadoras: profesoras universitarias, estudiantes de Maestría en Lingüística y Español de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle. En las sesiones de la estrategia participamos aportando nuestras experiencias y conocimientos sobre la escritura académica, como especialistas en el área de lengua. En nuestro rol investigativo nos encargamos del diseño y aplicación de los instrumentos de recolección de la información, la sistematización de la estrategia y el análisis de los cambios en las representaciones y en las prácticas que tenían las docentes sobre la escritura académica después de la estrategia.

7.2 DESCRIPCIÓN DE LAS SESIONES DE TRABAJO

Tabla 4 – Descripción de las sesiones de la estrategia

Nº. sesión – fecha	Objetivos	Actividades	Participantes
1ª. sesión presencial 27 de agosto	- Presentar la propuesta de trabajo y llegar a acuerdos sobre su implementación. - Identificar las representaciones iniciales de las docentes sobre la escritura académica, a través de la realización de una entrevista.	Se socializó una propuesta inicial de actividades compartida por la coordinadora y las investigadoras. Las docentes participantes compartieron sus impresiones sobre la propuesta y sus expectativas. Se exploraron las representaciones iniciales de las docentes acerca de la escritura académica, mediante la discusión generada a partir de algunas preguntas. Se propuso diligenciar un formato para la descripción general de la tarea de escritura que cada docente escogería para desarrollar en el transcurso de la estrategia colaborativa. Se acordó realizar la lectura del texto: “Alfabetización Académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles” de Carlino (2003), con una guía de preguntas para la discusión en la siguiente sesión presencial. Ver Anexo 5: Bibliografía de los textos usados en la estrategia colaborativa.	Coordinadora Profesora 1 Profesora 3 Investigadoras
	Identificar los principios básicos	Todas las participantes realizaron	Todas las

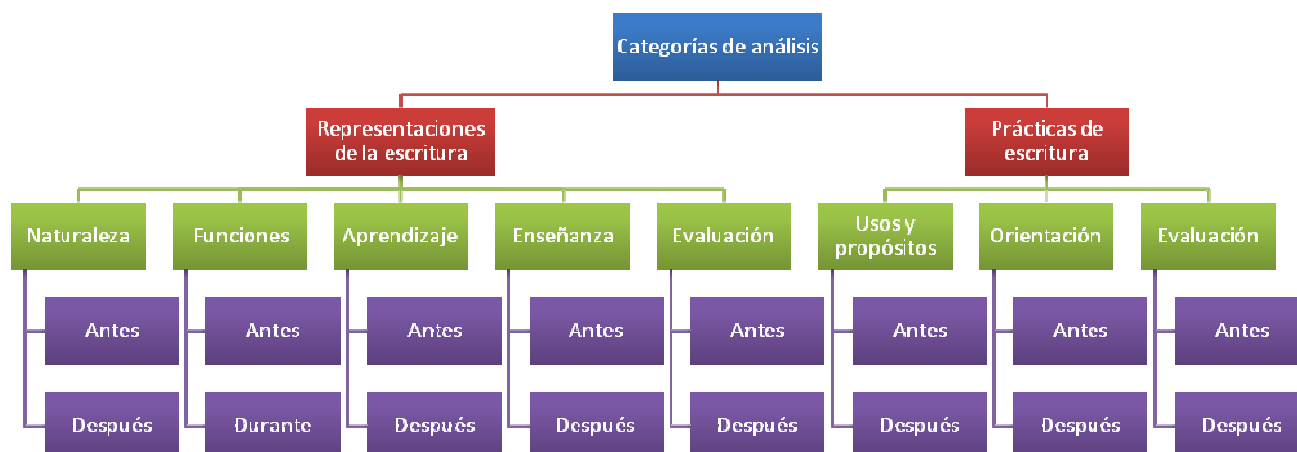
1ª. sesión de trabajo individual (27 de agosto a 16 de septiembre)	de la alfabetización académica. Definir la tarea de escritura que se iba a construir durante la estrategia.	la lectura del texto de Carlino y respondieron las preguntas planteadas en la guía. Se diligenció el primer formato de la tarea de escritura, en el que las profesoras participantes eligieron qué trabajo de sus asignaturas iban a orientar con una guía escrita. Ver Anexo 6: Documentos que apoyaron la construcción de las guías. Pautas y ejemplos.	participantes
2ª sesión presencial – 17 de septiembre	Analizar algunos planteamientos centrales de la alfabetización académica. Discutir la aplicación de los planteamientos de la alfabetización al diseño de los cursos y la forma en que éstos pueden actualizarse por parte de cada una de las profesoras en sus cursos. Concretar las tareas de escritura de las docentes y discutir los criterios a tener en cuenta para iniciar el diseño de las mismas.	El grupo discutió los supuestos debatidos por Carlino sobre la escritura en la universidad. Cada profesora socializó sus avances sobre la tarea de escritura elegida y a su vez, las otras participantes hicieron aportes para alimentar las propuestas. De igual forma, se revisó una síntesis de un texto de Lea (2004) sobre algunos principios para el diseño de cursos, basado en el modelo de la alfabetización académica. De igual manera, se presentó un ejemplo de guía de un trabajo de curso de la docente coordinadora de la estrategia, que fue discutido y analizado por el grupo. Para continuar con el diseño de la guía, se propuso un nuevo documento con orientaciones sobre cómo elaborar guías de trabajos escritos. Finalmente, se acordó la lectura del texto “La escritura epistémica. Enseñar a gestionar y regular el proceso de composición escrita” de Castelló (2006) para discutir en la siguiente sesión.	Coordinadora Profesora 1 Profesora 3 Investigadoras
2ª. sesión de trabajo individual (17 a 30 de septiembre)	Identificar la relación entre la construcción del conocimiento y la escritura. Avanzar en la construcción de la guía de escritura.	Todas las participantes realizaron la lectura de la primera parte del texto de Castelló (2006). Las docentes continuaron con la construcción de los primeros apartados de sus guías (objetivo de la guía, articulación del trabajo escrito con los objetivos del curso, estructura general del texto que esperaban que los estudiantes	Todas las participantes

		construyeran), realizando ajustes a partir de la discusión generada en el grupo.	
3ª. sesión presencial 01 de octubre	Analizar las condiciones que favorecen la función epistémica de la escritura. Discutir los avances en la construcción de las guías y plantear ajustes.	Se comentaron los planteamientos de Castelló acerca de la función epistémica de la escritura. De igual manera, se discutieron algunas de las estrategias que Castelló propone para gestionar y regular el proceso de escribir. Las docentes compartieron los avances de sus guías y, mediante la discusión, las demás participantes hicieron sugerencias. Se hicieron algunas distinciones sobre algunas tipologías textuales (diario, informe técnico y cuaderno de trabajo) y los modos de organización (narrativo, expositivo y argumentativo) que las docentes estaban abordando en sus guías.	Coordinadora Profesora 1 Profesora 3 Investigadoras
3ª. sesión de trabajo individual (01 a 14 de octubre)	Avanzar en la construcción de la guía.	Las docentes trabajaron en los ajustes de sus guías, según las sugerencias de las otras participantes y definieron con mayor especificidad la tipología textual que iban a solicitar.	Cada profesora participante.
4ª. sesión presencial 15 de octubre	Avanzar en la construcción de la guía.	Esta sesión se dedicó a la discusión de las guías de las tres profesoras. Para ello, se leyó en voz alta cada guía y las participantes hicieron sus aportes, teniendo en cuenta conocimientos disciplinares y los principios de la alfabetización académica discutidos en todas las sesiones. Se propuso la lectura del capítulo del libro "Escribir, leer y aprender en la universidad" de Carlino (2005) para la discusión en la sesión posterior.	Coordinadora Profesora 1 Profesora 2 Profesora 3 Investigadoras
4ª. sesión de trabajo individual (15 a 29 de octubre)	Avanzar en la construcción de la guía. Identificar las relaciones entre escritura, evaluación y aprendizaje.	Las docentes continuaron ajustando sus guías de escritura. Todas las participantes revisaron el capítulo de Carlino sobre evaluación.	Cada docente participante.
5ª. sesión presencial 05 de noviembre	Analizar las relaciones entre escritura, evaluación y aprendizaje. Iniciar la construcción de los	Se discutieron los planteamientos de Carlino respecto a la evaluación a través de la escritura. Se socializó y analizó	Coordinadora Profesora 1 Investigadoras

	criterios y las pautas de evaluación que acompañan las guías de escritura.	conjuntamente un ejemplo de criterios y pautas de evaluación que acompañan una guía de escritura.	
5ª. sesión de trabajo individual (05 a 18 de noviembre)	Avanzar en la construcción de los criterios y las pautas de evaluación que acompañan las guías de escritura.	Las docentes continuaron en los ajustes de sus guías y en la construcción de criterios y pautas de evaluación.	Cada docente participante
6ª. sesión presencial 19 de noviembre	Analizar los planteamientos de la evaluación formativa y su relación con la función epistémica de la escritura.	La docente coordinadora compartió una síntesis del texto “Evaluación formativa” de Camps & Ribas (1993), a partir de la que se discutió sobre el objeto, el sujeto, los criterios y las pautas de evaluación. Con base en los planteamientos sobre el sujeto de evaluación (que debería ser esencialmente el estudiante), surgió una discusión sobre los temores de las docentes acerca de la “autoevaluación” de los alumnos.	Coordinadora Profesora 1 Profesora 2 Investigadoras
6ª. sesión de trabajo no presencial (19 a 25 de noviembre)	Finalizar la escritura de las guías y pautas de evaluación.	Las docentes realizaron los últimos ajustes tanto de las guías como de los criterios y pautas de evaluación que acompañarían las guías de las tareas escritas.	Cada docente participante.
Sesión de entrevista final y entrega de las guías y pautas de evaluación 26 de noviembre	Presentar las versiones finales de las guías de escritura y de las pautas de evaluación. Identificar los cambios en las representaciones de las docentes sobre la escritura, a través de la realización de una entrevista final. Identificar las fortalezas y debilidades de la estrategia, a partir de las opiniones de las docentes participantes.	Las docentes socializaron la versión final de sus guías de escritura y de las pautas de evaluación. (Ver anexos 7 a 12) Mediante unas preguntas, se estableció una conversación con las docentes sobre sus aprendizajes y opiniones respecto al desarrollo de la estrategia.	Profesora 1 Profesora 2 Profesora 3 Investigadoras

8. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LAS CATEGORÍAS

El siguiente gráfico ilustra las categorías de análisis establecidas en nuestra investigación:



Se establecieron dos grandes categorías que ilustran los conceptos centrales que la investigación buscaba describir: representaciones y prácticas de escritura. A su vez, cada una de estas fue desglosada en subcategorías que corresponden a los elementos que las componen. Las subcategorías fueron analizadas en dos momentos: antes y después de la implementación de la estrategia colaborativa, con el propósito de dar cuenta de los cambios en las representaciones y prácticas de las docentes acerca de la escritura académica.

A continuación se presenta el resultado del análisis de las categorías y subcategorías. Como evidencias para respaldar el análisis, se adjuntan las transcripciones de algunas declaraciones de las docentes registradas tanto en las entrevistas como en las sesiones de trabajo (grabadas en audio y video) y de algunos apartados de las guías y pautas que construyeron las docentes en el marco de la estrategia colaborativa.

8.1 REPRESENTACIONES DE LA ESCRITURA

Sobre las representaciones sociales de la escritura, retomamos la propuesta de Bocca & Vasconcelo (2009), quienes afirman que estas representaciones se definen como “sistemas interpretativos que pueden generar actitudes frente a la escritura [...] orientadas hacia sus prácticas y relaciones contextuales” (p. 23), estos sistemas interpretativos están integrados por concepciones, opiniones, y conocimientos compartidos por un grupo. Estas mismas autoras, a partir de las concepciones de Mato (1999), plantean que las representaciones sociales de la escritura son un conjunto de enunciados verbales que pueden describirse y diferenciarse y que se producen por parte de actores sociales a manera de simbolizaciones de aspectos significativos de su experiencia social. Compartimos el reconocimiento de la complejidad de las representaciones sociales, como lo hacen múltiples autores; sin embargo, y en concordancia con las afirmaciones de Mato (1999), en este trabajo asumiremos que las declaraciones o enunciados verbales de las docentes son indicadores de sus representaciones e intentaremos dar sustento a esta decisión mediante la confrontación de las representaciones (afirmaciones) con las prácticas.

En cuanto a las representaciones, nos interesa explorar qué se entiende por escritura (naturaleza), qué propósitos se le atribuyen (función), cómo se piensa que se debe orientar (enseñanza), cómo se entienden los mecanismos para apropiarse de ella (aprendizaje) y cómo es posible dar cuenta de los avances en relación con ella (evaluación), que se constituyen en las 5 subcategorías. Retomamos las definiciones de algunas de estas subcategorías enunciadas por Carlino (2006), con algunos ajustes en aras de adecuarlas a los objetivos de nuestra investigación. A continuación presentamos el análisis de los resultados obtenidos en cada una de estas subcategorías y para ello describimos qué entendemos por cada una de ellas y mostramos, mediante paralelos entre el antes y el después, los posibles cambios en las representaciones que las profesoras evidenciaron durante el desarrollo de la estrategia.

Para identificar las representaciones de las docentes acudimos a la información organizada en el árbol de categorías. Los datos para describir las representaciones iniciales provenían fundamentalmente del registro de las respuestas a la entrevista semiestructurada realizada al inicio de la estrategia y de los registros en audio y video de las primeras sesiones.

Para describir las actividades realizadas durante la estrategia y su relación con las declaraciones de las docentes, acudimos a las bitácoras y a los registros en audio y video de las sesiones.

Para identificar las declaraciones de las docentes después de la estrategia colaborativa, nos remitimos a las respuestas a las preguntas de la entrevista semiestructurada realizada al final de la estrategia, así como a las grabaciones en audio y video de las sesiones.

8.1.1 Naturaleza de la escritura

Entendemos por naturaleza de la escritura, las características que debe poseer, entre las que están su concepción como un proceso o un producto, su nivel de complejidad, el tipo de competencias que se requieren para escribir, etc.

Al respecto, Carlino (2006) hace un paralelo entre dos representaciones polares de la naturaleza de la escritura, en el que muestra cómo puede ser entendida como una habilidad básica y transferible o como una práctica situada; como un proceso de un solo nivel o de múltiples niveles; como una labor instantánea o recursiva, que implica la posibilidad de reescribir; como una actividad monológica o dialógica (que se enmarca en una situación retórica y establece relaciones de intertextualidad). En relación con estas categorías planteadas por Carlino, a través de esta investigación encontramos cambios en dos de ellas: la escritura como habilidad básica y transferible o como una práctica situada y la escritura como actividad monológica o dialógica, porque fueron aquellas en las que más se hizo énfasis durante la estrategia.

a. La escritura como habilidad básica y transferible o como una práctica situada

Tabla 5 – Declaraciones sobre naturaleza de la escritura: habilidad básica o práctica situada

Declaraciones de las docentes		
<i>Antes de la estrategia colaborativa</i>	<i>Durante la estrategia</i>	<i>Después de la estrategia colaborativa</i>
Las profesoras consideraban la escritura como una habilidad transferible, pues asumen que lo que se requiere para desempeñarse en tareas de escritura en la universidad es lo mismo que se necesita en los niveles básicos de la educación. P3: “[...] uno da por hecho que ellos ya saben los aspectos mínimos para leer y escribir bien”.	Este supuesto se debatió ampliamente en torno al documento de Carlino (2003), en el que esta autora presenta una serie de supuestos o mitos respecto a la lectura y la escritura en la universidad y los contrasta con los planteamientos de la alfabetización académica.	Las docentes identifican que las formas de escribir en la universidad son diferentes a las de niveles anteriores y responden a necesidades particulares de las disciplinas: P3: “[...] cada disciplina tiene unas formas específicas de leer y escribir, cada disciplina tiene una cultura propia”. Estas formas particulares de escribir tienen unos requisitos identificados por las profesoras así: P1: “[...] en la universidad escuchas muchas cosas, lees muchas cosas pero tienes que asumir como tu posición o tu interpretación de lo que estás leyendo y conociendo. Entonces, eso hace que en la realidad no sea igual, porque no es aprenderse la lección sino que es de acuerdo a muchos textos: extraer, sintetizar, identificarse con eso que encontré; entonces, es como la apropiación”.

Consideramos que la concepción inicial de las docentes acerca de la escritura como una habilidad básica y transferible se origina en el supuesto de que la lengua consiste simplemente en un sistema regido por un conjunto de reglas que se enseñan en los primeros niveles escolares y que, en tanto reglas, una vez adquiridas pueden ser aplicadas en cualquier contexto. Esta concepción es reforzada por la visión tradicional

de la educación acerca de que conocer la teoría es suficiente para hacer uso de ella posteriormente en contexto.

Estas representaciones son rebatidas por los planteamientos de la alfabetización académica que argumentan que la escritura es un proceso complejo y continuo que se desarrolla durante toda la vida y que posibilita la construcción de conocimiento; además, sus características dependen en gran medida de los tipos de tareas demandadas por el contexto, por lo que resulta evidente que la escritura en cada nivel de la educación debe ser distinta (Carlino, 2005a). Durante la estrategia colaborativa, las docentes comenzaron a reflexionar acerca de las particularidades de la escritura en la universidad, resaltando dos aspectos esenciales: que la escritura en cada disciplina tiene unos requerimientos específicos y que implica una reelaboración del propio conocimiento a partir de los saberes con los que se entra en contacto.

Estas reflexiones pueden ser un indicador de cambio de las representaciones de las docentes y pueden ser un primer paso hacia el reconocimiento de la responsabilidad que tiene la universidad y, por tanto, ellas como docentes deben asumir la orientación de la escritura de acuerdo con las demandas de la formación disciplinar y profesional.

b. La escritura como actividad monológica o dialógica

Tabla 6 – Declaraciones sobre naturaleza de la escritura: actividad monológica o dialógica.

Declaraciones de las docentes		
<i>Antes de la estrategia colaborativa</i>	<i>Durante la estrategia</i>	<i>Después de la estrategia colaborativa</i>
Como evaluadoras, las docentes eran las destinatarias de los trabajos que asignaban. P2: <i>“El trabajo consiste en un informe técnico presentado al docente [...]”</i>	En torno al material de Castelló (2006) se profundizó sobre la noción de que la escritura está enmarcada en una situación comunicativa específica y	Las docentes empiezan a identificar la importancia de que la escritura de los estudiantes sea situada y se dirija a una audiencia particular. Las profesoras 1 y 2 comienzan a considerar que el texto que asignan en el curso puede dirigirse a la población con la que los estudiantes

	que, por tanto, cada acto de escritura responde a un propósito y a una audiencia particular (situación retórica).	hacen su trabajo: P1: “[...] entonces, allí hay dos terminologías distintas, porque, entonces, yo lo pido [el texto] más [enfocado] a lo que va pasando en la historia de ellas, clínica o de consulta, y [al dirigirlo] a la mamá, pues muchas cosas no van a ser entendidas”. P2: “[...] entonces, [a] las personas en situación de discapacidad con las que ellos están trabajando también les debería llegar el informe”.
--	---	--

Las afirmaciones de las docentes antes de la estrategia evidencian que no reconocen la importancia de la definición de la situación retórica en las tareas de escritura. Para las docentes, resulta natural - aunque no sean conscientes de ello - que lo que escriban sus estudiantes se dirija a ellas en tanto evaluadoras de los trabajos. Por esta razón, al asignar las tareas de escritura no hacen explícita una situación retórica y es frecuente que los estudiantes produzcan textos que les parecen claros a ellos mismos pero no lo son tanto para los demás, incluidos sus profesores. Muchas veces nos encontramos con estudiantes que al recibir las realimentaciones a sus textos hacen aclaraciones orales como “lo que yo quise decir fue...” o “pero eso que usted me está diciendo que no está para mí estaba claro en lo que escribí”. También nos encontramos con docentes que señalan a sus estudiantes “el texto está escrito en un lenguaje muy coloquial” o “las explicaciones son muy sencillas”. Al no dirigir su texto a una audiencia en particular, el estudiante realiza, en palabras de Carlino (2006) una actividad monológica, pues escribe pensando únicamente en lo que es comprensible para sí mismo.

Uno de los conceptos centrales de la alfabetización académica es que la universidad debe preparar a los estudiantes para escribir los textos que son propios de su disciplina. Esto implica reconocer que la escritura es una práctica que responde a situaciones comunicativas particulares; es decir que responde a un propósito y se

escribe pensando en el público específico al que se dirige. Por esta razón, es importante que los docentes definan y hagan explícita la situación retórica de las tareas de escritura que asignan y tratar, en lo posible, que estas tareas se aproximen a los usos reales de la escritura en el ejercicio profesional.

Los espacios generados en el marco de la estrategia colaborativa posibilitaron a las docentes reflexionar sobre estos aspectos, lo que les permitió reconocer que las poblaciones con las que los estudiantes interactuaban en el marco de su formación académica, como comunidades, usuarios, compañeros, etc., eran potenciales interlocutores de los textos que estaban produciendo. Así mismo, consideraron que las tareas de escritura podían estructurarse para un público distinto al docente y más próximo al que se encontrará el estudiante en su futuro profesional.

Aunque existen otros aspectos relacionados con la naturaleza de la escritura, los cambios más evidentes fueron el reconocimiento de que la escritura en la universidad es distinta a la de otros niveles educativos y que es un proceso complejo que implica mucho más que el aprendizaje de un conjunto de reglas. En este sentido, y a partir de las declaraciones de las docentes, podemos afirmar que un cambio en sus representaciones consistió en reconocer la importancia de definir y de explicitar la situación retórica en la escritura.

8.1.2 Funciones de la escritura

Por funciones de escritura en la educación superior entendemos los diversos propósitos que los docentes le asignan al uso de la misma en el contexto formativo. Como explicamos en nuestro marco teórico, la escritura académica puede tener diversas funciones, entre las que mencionamos: comunicativa, de memorización o registro instrumental, de evaluación de los aprendizajes, epistémica, de poder y de preparación para el desempeño profesional.

De estas funciones, en esta investigación logramos identificar claramente dos: la evaluativa y la de preparación para el desempeño profesional. En conjunto con estas dos funciones, al reconocer que mediante la escritura los estudiantes tenían la posibilidad de ir reelaborando los conocimientos propios de las disciplinas, las docentes se aproximaron a la comprensión de la función epistémica de la escritura.

a. Función de evaluación

Tabla 7 – Declaraciones sobre la función evaluativa de la escritura

Declaraciones de las docentes		
<i>Antes de la estrategia colaborativa</i>	<i>Durante la estrategia</i>	<i>Después de la estrategia colaborativa</i>
Las docentes indicaron que el principal propósito de la escritura era evaluar: <i>P1: “La escritura se usa para que puedan expresar lo que saben sobre las asignaturas”.</i> <i>P2: “[...] uno necesita saber cómo están abordando las evaluaciones y las intervenciones”.</i>	Se trabajó el texto de Castelló (2006) en el que se hace una reflexión sobre la función epistémica de la escritura. Por otra parte, se reflexionó sobre la evaluación a través de la escritura como estrategia de apoyo al aprendizaje (Camps & Ribas, 1993).	En general, las docentes, además de evaluar, reconocen que la escritura puede usarse para apropiarse de los conocimientos: <i>P1: “[...] en la universidad se trata también de asumir una posición de lo que uno lee, de lo que uno escribe, no es solo que se sabe sino lo que uno piensa de eso”.</i>

Usualmente, en la educación superior, la escritura es asumida por los docentes principalmente como instrumento de evaluación, y este concepto es también asumido por las profesoras participantes de la investigación. En la categoría de evaluación, ampliaremos más sobre la manera como las docentes entienden esta función y hacen uso de ella. Las afirmaciones de las profesoras nos indican que un cambio en sus representaciones consiste en que ellas empiezan a identificar que la escritura le posibilita al estudiante asumir una posición respecto al conocimiento y no solamente

“decir el conocimiento” en palabras de Bereiter & Scardamalia (1992). En este punto, nos parece importante aclarar que, aunque las docentes comienzan a acercarse a la comprensión de la función epistémica de la escritura, en nuestro concepto, aún se requiere profundizarlo más, pues como lo plantea Castelló, para la escritura epistémica se requiere:

[...] disponer de un conjunto de estrategias que nos permitan reflexionar sobre lo que queremos conseguir con un determinado texto y que nos obliguen a tomar decisiones respecto a la forma de organizar la información, a la relectura de textos, a la reconsideración de ideas previas, o a la clarificación de algunas cuestiones que finalmente redundan en una nueva comprensión de la información sobre la que hemos estado trabajando. (Castelló, 2006. p. 6)

b. Función de preparación para el desempeño profesional

Tabla 8 – Declaraciones sobre la función de la escritura como preparación para el desempeño profesional

Declaraciones de las docentes		
<i>Antes de la estrategia colaborativa</i>	<i>Durante la estrategia</i>	<i>Después de la estrategia colaborativa</i>
En las declaraciones de las docentes se resaltó su relación con el desempeño laboral posterior de los estudiantes: <i>P1: “[...] los informes son necesarios porque esas son las competencias que ellos deben tener cuando salgan a trabajar”.</i> <i>P2: “[...] porque la escritura es muy importante para la formación profesional”.</i> <i>P3: “[...] porque [los textos] son adecuados para su formación profesional”.</i>	Además de profundizar sobre la función epistémica y de evaluación que tiene la escritura, durante las sesiones se resaltó la relevancia de plantear tareas escritas que se acercaran lo más posible a las que se llevan a cabo en el desempeño profesional.	Las docentes mantienen esta función de la escritura, pero lo hacen de una manera más consciente, al empezar a incluir audiencias más cercanas a los contextos reales de desempeño profesional y tareas de escritura muy similares a las que realizarán al egresar de la universidad. <i>P1: “El trabajo consiste en el relato del acompañamiento de una mujer en embarazo por el periodo de un semestre, el cual quedará consignado en un diario que será entregado al final del curso a la mujer embarazada [...]”.</i> <i>P2: “El trabajo consiste en un informe técnico presentado a la</i>

Al inicio, las docentes reconocían que las tareas de escritura que asignaban a los estudiantes podrían darles algunos elementos formativos para su posterior desempeño; a pesar de ello, no daban orientaciones específicas en relación con esto para la realización de los trabajos. Consideramos que el reconocimiento que hacían las docentes de esta función responde a la representación generalizada entre los maestros de que las actividades que se realizan en la universidad deben preparar a los estudiantes para su futuro desempeño, sin embargo, las docentes no verificaban si realmente esta función se estaba cumpliendo.

Partiendo de este reconocimiento inicial de las docentes respecto a la función de la escritura como preparación para el desempeño profesional, en la estrategia colaborativa se hizo énfasis en la orientación de las tareas de escritura - que las consignas sean escritas y claras - y en la definición de audiencias específicas para los textos, ya que desde los planteamientos de la alfabetización académica, la escritura debe responder a situaciones comunicativas concretas que sean reales o que se asemejen a las que asume un profesional en ejercicio (Castelló, 2006). En el caso de las disciplinas de rehabilitación, los profesionales de estas áreas producen textos en los géneros informativo e investigativo. Algunos de estos textos son: informes para los usuarios, estudios de caso para socializar en grupos interdisciplinarios, cartillas educativas y folletos informativos para la comunidad, proyectos de intervención o de consecución de fondos para presentar a instituciones financiadoras, artículos o informes de investigación dirigidos a la comunidad científica, entre otros. Por tanto, sería muy positivo que las docentes de estas asignaturas hicieran lo posible para que las tareas de escrituras que asignan se acerquen a estas tipologías.

Durante la estrategia y posterior a ella, las docentes empezaron a reconocer la importancia de definir las audiencias y propósitos de los textos, definiendo las tareas que asignaban a los estudiantes en función de estos y dándole un mayor sustento

teórico a sus declaraciones iniciales, como se ampliará en el análisis de la categoría “Usos de la escritura”.

8.1.3 Aprendizaje de la escritura

Por esta categoría entendemos el proceso de construcción del conocimiento de la escritura que es realizado por el sujeto en función de las necesidades que le demanda el contexto en el que se desenvuelve. Este proceso es complejo, pues la escritura no es una mera habilidad y es continua, ya que los contextos en los que el sujeto se desenvuelve son cambiantes y, por lo tanto, en cada situación de escritura se enfrenta a exigencias distintas.

Al ser la universidad un contexto particular, el proceso de construcción del conocimiento de la escritura que allí se realiza debe tener características específicas. Estas características se relacionan con la cultura académica de la disciplina que se estudia y con el proceso de construcción del conocimiento disciplinar que le permita al sujeto ingresar a esa comunidad académica y ser cada vez más autónomo como profesional de su área.

Tabla 9 – Declaraciones sobre el aprendizaje de la escritura

Declaraciones de las docentes		
<i>Antes de la estrategia colaborativa</i>	<i>Durante la estrategia</i>	<i>Después de la estrategia colaborativa</i>
Las docentes consideraban la escritura como una habilidad básica que se aprende en los primeros años escolares: <i>P1: “[...] normalmente uno espera que ellos ya vengan con todas esas competencias porque desde sus primeros años educativos han trabajado en esto [...] yo partía de ese supuesto, suponía que en la universidad ellos ya deberían de traer sus competencias ya claras, básicas”.</i>	Este supuesto se debatió durante las reflexiones sobre el documento de Carlino (2003), en el que se retoman varios supuestos sobre la lectura y la escritura en	Las docentes afirman que la escritura es un proceso que se construye y se desarrolla gradualmente a lo largo de la vida: <i>P1: “[...] en las disciplinas no se escribe igual, se manejan formas diferentes de escribir y de leer; cada momento del conocimiento es diferente, subyace una cultura propia”.</i>

P3: <i>“Uno dice: las trae [las competencias de escritura], pero no piensa que se deba continuar”.</i>	la universidad, contrastándolos con los planteamientos de la alfabetización académica.	P3: <i>“La escritura no es una cosa que está como habilidad innata, hay que ejercitarla y desarrollarla gradualmente en los distintos niveles del conocimiento, desde la infancia, desde los primeros años [...] debe ser adecuada para la edad, ejercitarla toda la vida; no es espontánea, no se aprende y se queda allí”.</i>
--	--	--

Para el análisis de esta categoría, retomamos y sintetizamos la clasificación de las representaciones del aprendizaje de la escritura de Carlino (2006), quien afirma que se pueden encontrar dos tendencias:

Tabla 10 – Síntesis de los planteamientos de Carlino (2006) sobre las concepciones del aprendizaje de la escritura

Lo más frecuente	Lo menos frecuente
No es necesario aprender a escribir en la universidad porque ya se cuenta con las habilidades básicas y universales para escribir que se han adquirido en niveles educativos previos.	Es necesario aprender a escribir en la universidad porque se está ingresando en una nueva cultura escrita.
Saber escribir es un estado.	Saber escribir es un proceso que se desarrolla de acuerdo con la situación retórica y con la orientación explícita.
Los universitarios son autónomos y por tanto no necesitan apoyo pedagógico para leer y escribir.	Los universitarios necesitan orientación para el ingreso a las culturas discursivas de sus disciplinas, pues son novatos.

Las primeras afirmaciones de las profesoras coinciden con lo que Carlino clasifica como las representaciones más frecuentes, pues parten del supuesto de que los estudiantes ya han aprendido a escribir en niveles educativos previos, reforzando la idea de que la responsabilidad de la enseñanza de la escritura corresponde a los niveles básicos de la educación. De igual manera, estas representaciones se relacionan con los hallazgos de la categoría *naturaleza de la escritura*, ya que al entender la escritura como el mero manejo del código, se la considera como un estado, un conocimiento que se posee o no; una habilidad elemental, básica, que se aprende de una vez y para siempre.

Durante la estrategia colaborativa, cuando las docentes se enfrentaron a los primeros textos sobre alfabetización académica, tuvieron la oportunidad de reflexionar sobre la idea de que las exigencias de las tareas de escritura son distintas en los diferentes niveles educativos y particulares a las disciplinas, aspectos que, aunque fundamentales, no son evidentes para los docentes que no se han acercado a los conceptos de la alfabetización académica. Estas reflexiones les permitieron reconocer la especificidad de la escritura en la universidad, lo que se evidencia en las afirmaciones que hicieron después de la estrategia colaborativa. De esta experiencia, se desprende que resulta pertinente abrir espacios para la reflexión sobre estos temas con los profesores universitarios.

8.1.4 Enseñanza de la escritura

Entendemos por enseñanza de la escritura en la educación superior, aquellas acciones del docente orientadas a favorecer el aprendizaje de la escritura en la universidad, específicamente en cada una de las disciplinas.

Desde las premisas de la alfabetización académica se asume que todos los docentes, como expertos en las disciplinas, deben encargarse de la orientación de la escritura de acuerdo con los modos específicos de las comunidades disciplinares (Cadena, Narváez & Chacón, 2007a). Estas ideas contrastan con los conceptos generalizados acerca de que la enseñanza de la escritura es fundamentalmente una responsabilidad de los primeros años escolares.

Tabla 11 – Declaraciones sobre la enseñanza de la escritura

Declaraciones de las docentes		
<i>Antes de la estrategia colaborativa</i>	<i>Durante la estrategia</i>	<i>Después de la estrategia colaborativa</i>
Al inicio, las docentes no se consideraban responsables de la enseñanza de la escritura, pues la asumían como responsabilidad de los primeros niveles de la	Este supuesto se discutió durante las sesiones en que se retomó	Las docentes reconocen que la educación superior, en general, y ellas, en particular, tienen responsabilidad en la enseñanza de la escritura:

educación, o, a lo sumo, de los cursos de español que se ofrecen en la universidad: P1: “[...] uno piensa que la responsabilidad viene desde atrás o que está en los otros cursos que da la universidad”. P3: “[...] ellos [los estudiantes] tienen unas experiencias de toda la vida, en la universidad también hay cursos que se dan [...] uno da por hecho que ellos ya saben los aspectos mínimos para leer y escribir bien”.	el documento de Carlino (2003), en donde se discuten varios supuestos sobre la lectura y la escritura en la universidad, y se contrastan con los planteamientos de la alfabetización académica.	P1: “[...] identificaba que los estudiantes tenían muchas dificultades, porque uno ve que muchas veces en los exámenes escritos ellos dicen una cosa y luego contradicen lo que acaban de escribir; entonces, lo identificaba pero no pensaba que era responsabilidad mía, o sea, siempre lo delegué como responsabilidad del colegio, pero no pensaba que yo también tenía que fortalecer eso [...]” P1: “[...] como la disciplina debe formar de acuerdo a sus contenidos, muchas veces las carencias de los estudiantes son por el mismo profesor”. P3: “[...] tenía la concepción, errada por demás, de que la educación avanzada o formación profesional en los campos específicos del conocimiento ya no requiere de dichas actividades [la lectura y la escritura], por cuanto las mismas solo corresponden a la formación básica primaria y cuando más, a la secundaria”.
--	--	--

Carlino (2006) afirma que se pueden encontrar dos tendencias en las representaciones de la enseñanza de la escritura en la universidad, retomamos y sintetizamos esta clasificación para nuestro análisis de esta categoría:

Tabla 12 – Síntesis de los planteamientos de Carlino (2006) sobre las concepciones de enseñanza de la escritura

Lo más frecuente	Lo menos frecuente
Se exige escribir pero no se enseña porque se supone que los estudiantes ya lo deben hacer.	Se reconoce que es necesario enseñar a escribir en la universidad, ya que en ella se utilizan modos particulares de hacerlo y no se aprenden de manera espontánea.
Si se enseña a escribir es de manera remedial.	Se asume una responsabilidad institucional por enseñar las formas discursivas de las disciplinas en tanto objetos de conocimiento.

La responsabilidad por la enseñanza de la escritura, cuando ocurre, es depositada solo en los especialistas.	Se admite la necesidad de promover la conciencia institucional para que todas las asignaturas asuman compromiso en la enseñanza de la escritura en la academia.
--	---

Las afirmaciones de las docentes participantes de la investigación coincidían con la primera y la tercera afirmación de Carlino (2006) sobre las representaciones más frecuentes de enseñanza de la escritura, ya que no se consideraban responsables de orientar la escritura, pues asumían que otros, bien sea en la escuela o en la universidad, eran los directos responsables. Como ya se ha mencionado, consideraban que la escuela primaria o secundaria debería enseñar lo necesario para “saber escribir”; en esta categoría encontramos, además, que emerge un nuevo responsable: el docente de lengua de la universidad.

Es común que en los planes de estudio de educación superior existan cursos ofrecidos en los primeros semestres, dedicados a la lectura y a la escritura, al estudio del español o a favorecer el desarrollo de competencias comunicativas. Frecuentemente estos cursos responden a una situación generalizada al ingreso de los estudiantes a la universidad: sus dificultades en el manejo de la escritura. Muchos docentes se quejan de que los “primíparos” no saben leer ni escribir, entonces, se ofrecen estos cursos como una estrategia “remedial”. A pesar de ello vale la pena reconocer que en algunas instituciones se está dando otra orientación a estos cursos, que siguen siendo válidos como forma de sensibilizar a los estudiantes sobre los modos de lectura y de escritura en la universidad y de introducirlos al discurso académico de las disciplinas.

Aunque estos cursos pueden tener cierta incidencia, no son suficientes para abarcar todos los requerimientos que tiene la escritura en la universidad, primero porque es posible que los estudiantes mejoren algunos aspectos pero sigan presentando dificultades y segundo, cada disciplina y las actividades académicas que se enmarcan en ella tienen sus demandas de lectura y de escritura, como lo señala la perspectiva de alfabetización académica. De igual forma, se debe considerar que existen diferencias entre los modos de leer y de escribir en los distintos momentos de

formación y que, por tanto, las exigencias que tienen los estudiantes para introducirse a los discursos disciplinares son distintas de aquellas que se realizan cuando el estudiante ya es un miembro activo en su comunidad o cuando requiere certificar que pertenece a ella. Esto nos lleva a pensar que se requieren apoyos o acciones específicas de los docentes en cada uno de estos momentos.

Durante la estrategia colaborativa, las docentes pudieron discutir acerca de su responsabilidad en la enseñanza de la escritura en la universidad, lo que implicó que reflexionaran sobre el papel que cumplen como docentes: en tanto expertas, no solo deben orientar el aprendizaje de los contenidos disciplinares, sino de las formas específicas de escribir en su área de conocimiento.

Comenzar a reconocer su responsabilidad en la orientación de la escritura de alguna forma expresa la consolidación de los cambios en las declaraciones acerca de la naturaleza, función y aprendizaje de la escritura en la universidad y, por tanto, puede indicar cambios de representación. Consideramos que este cambio es uno de los más significativos, pues puede implicar una mayor transformación de las prácticas, situación que se evidencia en categorías que se analizan en apartados posteriores.

Aunque el alcance de la estrategia no incluía el rol de la institución en estos procesos, consideramos que, en la medida en que cada vez más docentes tengan la oportunidad de reconocer su papel en la orientación de la escritura, se podrán abrir espacios que permitan alcanzar el apoyo institucional, de manera que se vayan disminuyendo las barreras del entorno que dificultan la transformación de las prácticas por parte de los docentes.

8.1.5 Evaluación de la escritura

Por evaluación escrita entendemos el acompañamiento que realiza el docente al proceso de construcción del conocimiento, mediante la revisión y mejoramiento continuo de los textos escritos que producen los estudiantes; este proceso le permite

además al docente determinar el grado en que los estudiantes han alcanzado los objetivos de aprendizaje propuestos. Sin embargo, tradicionalmente la evaluación escrita se ha centrado únicamente en la función de certificación de saberes. En esta investigación realizamos el análisis de los datos a partir de estas dos formas de concebir la evaluación.

Al respecto, Carlino (2005a) afirma que en la universidad se solicita escribir para evaluar pero sin proporcionar ninguna orientación. Por otra parte, la función esencial que se otorga a la evaluación a través de la escritura es la de “decir el conocimiento” (Bereiter & Scardamalia, 1992) y no desarrollarlo, pues no se promueve la reescritura y, por tanto, la reelaboración del conocimiento. Carlino también señala que la evaluación es un medio potente para abordar la escritura y apoyar el proceso de aprendizaje, puesto que la evaluación mediante la escritura es de uso muy frecuente en la universidad y podría ser más productiva si se aprovechara realmente su potencial epistémico.

De las categorías que se analizan en esta investigación, la categoría de evaluación es una de las que más se profundiza, debido a que de las seis sesiones presenciales de la estrategia, dos fueron dedicadas específicamente a este tema y, por tanto, contamos con más información para ser analizada. En consecuencia, para el análisis de esta categoría hemos establecido tres subcategorías: ¿Qué se evalúa?, ¿quién evalúa? y ¿cómo se evalúa?

8.1.5.1 ¿Qué se evalúa?

Este apartado tiene como propósito analizar las representaciones que las docentes tienen sobre el objeto de la evaluación escrita, es decir, sobre los resultados y procesos involucrados en el aprendizaje tanto de la escritura como de los contenidos disciplinares que se abordan en las asignaturas.

Tabla 13 – Declaraciones de la profesora 1 sobre el objeto de evaluación

Declaraciones de la profesora 1		
<i>Antes de la estrategia colaborativa</i>	<i>Durante la estrategia</i>	<i>Después de la estrategia colaborativa</i>
La profesora 1 indicó que en la evaluación de los trabajos escritos ella se enfocaba en el procedimiento de elaboración del trabajo, el manejo de los contenidos y en elementos gráficos y estéticos, teniendo en cuenta que el tipo de texto realizado en la asignatura era un diario. <i>P1: “[...] en años anteriores la revisión del diario entregado por los estudiantes se ha revisado teniendo en cuenta la secuencia realizada, el número de intervenciones, la información registrada, un seguimiento coherente en todos los aspectos, la presentación y la creatividad y el tiempo de seguimiento”.</i>	Se retomó el material de Camps & Ribas (1993) en donde se expone que el objeto de la evaluación de la escritura consta de tres aspectos: contenido, proceso de escritura y procesos de aprendizaje.	La profesora 1 comienza a incluir en sus criterios de evaluación aspectos relacionados con los modos de organización del discurso. <i>P1: “[...] me devolví a las lecturas que ustedes mandaron donde están las especificidades de cada uno de los textos [características de los textos narrativo, argumentativo, expositivo y descriptivo] y leyendo eso pude terminar de construir la guía y ¡terminé tan contenta!.... Porque yo decía: cómo hago yo para manejar esa parte de mi debilidad: la escritura, para saber cómo sería el texto y si sí lo están haciendo narrativo; para calificar esa parte yo cómo lo voy a hacer, entonces con eso saqué la guía donde puse: para evaluar el texto se tendrán en cuenta aspectos como...” [lee su pauta]</i>

Al inicio de la estrategia, se puede observar que la profesora 1 se enfocaba en los contenidos plasmados en el texto, uno de los aspectos del objeto de la evaluación. En diversas investigaciones (Camps & Ribas, 1993; Kelly, G., Bazerman, C., Skukauskaite, A. & Prothero, W., 2002; Carlino, 2007) se plantea que la mayoría de los docentes suelen usar la evaluación escrita para conocer qué han aprendido los estudiantes sobre los contenidos de la asignatura y asignar la correspondiente calificación, por tanto, se relaciona estrechamente con la función de certificación de saberes.

Al tener la oportunidad de discutir algunos planteamientos de la alfabetización académica y de la evaluación formativa, la docente se empieza a interesar por aspectos del objeto de la evaluación relacionados con la escritura del texto, más

específicamente con los modos de organización del discurso, en este caso, narrativo. De igual manera, afirmó que la escritura es una de sus debilidades y que debe trabajar en ella para revisar que los estudiantes elaboren sus textos de acuerdo con el modo discursivo propuesto. Comienza, así, a tomar conciencia de la importancia de reconocer ciertos aspectos de la escritura para poder orientarla.

Tabla 14 – Declaraciones de la profesora 2 sobre el objeto de evaluación

Declaraciones de la profesora 2		
<i>Antes de la estrategia colaborativa</i>	<i>Durante la estrategia</i>	<i>Después de la estrategia colaborativa</i>
Al inicio de la estrategia, la profesora 2 afirmaba centrarse principalmente en la evaluación de los contenidos. <i>P2: “Quiero medir qué tanto saben [los estudiantes] acerca de los contenidos teóricos que yo les he dado. Lo que generalmente busco es qué tanto saben, no qué tanto comprendieron el texto ni nada de eso”.</i> <i>P2: “Yo siento que el documento [documento de trabajo sobre los planteamientos de Camps & Ribas, 1993] se fija mucho en la forma como el estudiante escribe, o sea que me remite a que yo me mire más y que mire lo que el estudiante escribe... y eso me parece completamente válido, pero me queda a mí un cuento allí, ¿Será que yo me enfocaré mucho en el cómo escribe y se me pierde lo que yo quiero ver?, que de todas formas aunque yo sepa que no es lo único, yo si quiero que él haya alcanzado la integración de los conocimientos que yo le he dado”.</i>	Se retomó el material de Camps & Ribas (1993) en donde se expone que el objeto de la evaluación de la escritura consta de tres aspectos: contenido, proceso de escritura y procesos de aprendizaje.	La profesora 2 empieza a incluir en el objeto de la evaluación criterios, además del contenido, relacionados con el proceso de escritura. <i>P2: “[...] creo que hay que poner más cuidado a la parte conceptual, más a cómo está la solidez argumentativa del proceso mismo, ¿sí?, como está fundamentado lo argumentativo”.</i>

En la primera intervención de la profesora 2, se observan varios elementos significativos para el análisis. El primero de ellos es la relación de sinonimia que la docente establece entre los verbos “evaluar” y “medir”, en la que es evidente que

restringe la situación de evaluación a la función de certificación de saberes con el propósito de asignar una calificación. Así mismo, se encuentra una concepción más general sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en la que se evidencia un modelo de transmisión de los conocimientos, al afirmar que los estudiantes deben apropiarse de unos contenidos que el docente les “ha dado”.

En la segunda intervención, podemos observar que la docente 2 aún no encuentra una relación evidente entre el proceso de escritura y la apropiación de contenidos disciplinares, es decir, no identifica claramente la función epistémica de la escritura. De acuerdo con la literatura (Carlino, 2005a; Lea & Street, 1998; Bazerman et al, 2005), esta situación se presenta con mucha frecuencia, pues los docentes de áreas distintas a lenguaje no han tenido una formación que incluya reflexiones sobre el papel de la escritura en la construcción del conocimiento, lo que implica que es necesario que este asunto empiece a ser abordado.

Al respecto, Kelly et al. (2002) afirman que escribir en un área del conocimiento ayuda a los estudiantes a aprender el lenguaje de esa área y Waldo (2008) propone que escribir en la lengua de una disciplina tiene como consecuencia aprender a pensar y a construir el conocimiento como lo hacen los expertos de esa área específica. De esta manera, es evidente que, aunque se abordaron las representaciones y funciones de la escritura en sesiones anteriores a las dedicadas al tema de la evaluación, para la docente aún no era claro que la escritura es una herramienta fundamental en la construcción del conocimiento disciplinar. Aunque en este análisis mostramos algunos cambios relacionados con las temáticas y el trabajo adelantado en la estrategia colaborativa, la situación que acabamos de describir es un ejemplo de que el cambio de representaciones no es un proceso sencillo y que en varios casos se puede requerir más tiempo y acompañamiento para llegar a ciertas transformaciones.

Después de la estrategia colaborativa, se observa que la profesora 2 empieza a tener en cuenta elementos relacionados con la escritura, específicamente con el modo de organización argumentativo, así como a establecer las primeras relaciones entre los

procesos de escritura y los procesos de pensamiento: lo conceptual se pone en relación con la forma de argumentar en el escrito.

Tabla 15 – Declaraciones de la profesora 3 sobre el objeto de evaluación

Declaraciones de la profesora 3		
<i>Antes de la estrategia colaborativa</i>	<i>Durante la estrategia</i>	<i>Después de la estrategia colaborativa</i>
La profesora 3 afirmaba que incluía algunos criterios sobre el proceso de escritura y el contenido. P3: <i>[Los elementos que evalúa en los escritos son]: “el uso lenguaje, de la gramática, la redacción (legibilidad, claridad en las ideas y conceptos expresados), la puntuación, la ortografía, la estructura u organización del escrito, el cumplimiento de la estrategia educativa exigida, el cumplimiento del objetivo de la actividad propuesta, la relación contenidos–objetivo, la coherencia y correlación de las ideas, los apoyos o fuentes consultadas, la veracidad de la información empleada y el buen uso de la misma, la sustentación de las ideas expresadas y el uso de fuentes, la pertinencia, suficiencia y vigencia de las fuentes, la presentación del documento”.</i>	Se retomó el material de Camps & Ribas (1993) en donde se expone que el objeto de la evaluación de la escritura consta de tres aspectos: contenido, proceso de escritura y procesos de aprendizaje.	En la pauta de evaluación construida por la profesora 3, que se describirá más ampliamente en el análisis de la categoría “Prácticas de evaluación”, se observa que se incluyen criterios relacionados con la escritura (modos de organización y aspectos formales) y con el contenido.

Al iniciar la estrategia, a diferencia de las docentes anteriores, la profesora 3 incluía otros criterios de evaluación además del contenido, en este caso, criterios relacionados con el proceso de escritura. No obstante, la misma docente señaló que tenía en cuenta estos elementos para hacer la evaluación, pero que no los trabajaba con los estudiantes por considerar que esto es innecesario: *“con frecuencia doy por hecho que el estudiante debe saber que la gramática, la acentuación, la puntuación tienen importancia en la formación profesional y que por tanto se evalúan, corrigen y califican como parte de la formación, como normas implícitas”.*

Respecto a esta representación, Carlino (2003) plantea que los docentes universitarios tienen ciertos supuestos sobre la escritura académica, entre éstos pensar que la escritura es una habilidad que se desarrolla de una vez y para siempre en la educación básica y que, por tanto, no es necesario que sea abordada ni enseñada explícitamente en la educación superior. Se evidencia esta concepción cuando la docente considera importante la escritura, dado que la incluye en la evaluación, pero no se ocupa directamente de ella en sus asignaturas.

El principal cambio que se observa en la profesora 3, fue pasar de mencionar como criterios de evaluación algunas generalidades de la escritura y del contenido del texto, a especificarlos e incluir de manera más puntual aspectos textuales y discursivos como el propósito del texto, la audiencia, los modos de organización y la coherencia.

En síntesis, podemos afirmar sobre esta categoría que se observan cambios en las declaraciones, y, por tanto, en las representaciones, sobre el objeto de la evaluación escrita que hacen las docentes. Se evidencia, por ejemplo, que se empieza a dar importancia al proceso de escritura de los textos y no solo al contenido, es decir, se amplía el objeto de la evaluación. Sin embargo, en las declaraciones de las docentes sobre qué se evalúa no se hacen muchas referencias a los “procesos de aprendizaje”, aspecto que se había enfatizado durante las sesiones.

Consideramos que esta situación puede deberse a distintos factores, entre los que cabe mencionar: las docentes identificaron más necesidades en el aspecto de la escritura y, por tanto, hicieron más énfasis en él; en la estrategia se abordó este tema y se puso en relación con el sujeto de la evaluación, pero tal vez sea necesario profundizar más en estos planteamientos, lo que implica mayor tiempo en su desarrollo, puesto que el tema es complejo. Tener como objeto de evaluación los procesos de aprendizaje de los estudiantes implica situarse en una representación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la que el estudiante es el protagonista de la educación, a quien se orienta y se apoya para que logre ser un aprendiz cada

vez más autónomo. Este último aspecto se relaciona estrechamente con el sujeto de evaluación, que se aborda en el siguiente apartado.

8.1.5.2 ¿Quién evalúa?

En este apartado se abordan las representaciones sobre el sujeto de la evaluación, es decir quién es el encargado de evaluar los textos escritos, de quien afirmamos que idealmente debe ser el estudiante mismo, apoyado por el docente, sus pares y otros actores, en tanto se concibe como protagonista del proceso educativo y quien, en aras de su aprendizaje, habrá de dar cuenta permanentemente de sus logros y desafíos. Sin embargo, es tradicionalmente el docente quien se encarga de este proceso dando muy poca o ninguna participación al estudiante. A continuación presentamos las declaraciones de las docentes antes y después de la estrategia colaborativa.

Tabla 16 – Declaraciones sobre el sujeto de la evaluación

Declaraciones de las docentes		
<i>Antes de la estrategia colaborativa</i>	<i>Durante la estrategia</i>	<i>Después de la estrategia colaborativa</i>
Ante la pregunta ¿Quién realiza la evaluación de las tareas escritas? Las docentes respondieron: <i>P1: “Hasta la fecha la he realizado yo”</i> <i>P2: “El docente... en el caso de mi asignatura la elaboro yo”.</i> Además, las tres profesoras afirmaron emplear algunos criterios para evaluar los textos de los alumnos, particularmente, la profesora 1 indicó que construía una rejilla. Sin embargo, estos criterios no eran compartidos con los estudiantes.	Se retomó el material de Camps & Ribas (1993) en donde se plantea que el sujeto de la evaluación, desde una perspectiva de evaluación formativa, debe ser el estudiante. Se reflexionó sobre el porqué el sujeto de la	La profesora 1 incluye en sus criterios de evaluación una cita en la que se resalta el propósito de la autoevaluación: <i>P1: “La autoevaluación de los alumnos es el objetivo a largo plazo de toda evaluación formativa. La disminución progresiva de las distintas formas de heteroevaluación, aseguradas y gestionadas por el profesor, debe dar lugar a la implantación de un campo también diverso de formas de autoevaluación, en donde el alumno protagoniza un conjunto de conductas autorreguladoras. (Camps &</i>

	evaluación ha sido tradicionalmente el maestro, ante lo cual las profesoras expusieron algunos temores que tenían de dar más protagonismo a los estudiantes en su proceso evaluativo.	<i>Ribas, 1993)</i>". Además de los criterios y de la rejilla para evaluación por parte del docente, incluye una rejilla para evaluación de trabajo de grupo y otra para autoevaluación, inspiradas en algunos ejemplos compartidos durante la estrategia colaborativa. Las profesoras 2 y 3 proponen una rejilla de evaluación que se dará a conocer a los estudiantes antes de realizar el trabajo. P3: "[...] es indispensable presentarle al estudiante, de forma escrita, los distintos criterios que debe atender para que pueda cumplir con cada desarrollo requerido, de modo que las evaluaciones y calificaciones cuenten con sustento o respaldo previo en cuanto a tales criterios".
--	--	--

Al inicio de la estrategia, en las primeras afirmaciones de las profesoras 1 y 2, se evidencia que entendían la función de evaluación como exclusiva del maestro, indicando que poco les informaban a los estudiantes sobre los criterios que se tenían en cuenta para la evaluación escrita. La profesora 1 afirmó, además, que abría algunos espacios de coevaluación, pero únicamente en asignaturas electivas y no en las obligatorias, lo que evidencia que la responsabilidad de evaluar la siguen asignando al docente cuando se trata de certificar los conocimientos que se consideran básicos en la formación.

Respecto al uso de criterios, las profesoras afirmaron que construían pautas, pero para su propio uso, es decir, no eran compartidas con los estudiantes, ni tenían como

objetivo propiciar reflexiones en los alumnos respecto a sus procesos de aprendizaje y su desempeño en las asignaturas.

En las conversaciones, las profesoras manifestaban tener ciertos temores frente a la participación de los estudiantes en la evaluación. Por un lado, la profesora 1 manifestaba que se sentía muy responsable de certificar los saberes de los estudiantes en las asignaturas obligatorias y, por tanto, allí les daba escasa participación en la evaluación; sin embargo en asignaturas electivas, donde la construcción de las mismas responden más a los intereses y expectativas de los estudiantes, concedía un poco más de apertura a esta participación de los alumnos. Al preguntársele por qué asumía la evaluación ella misma, contestó que creía que era “por el modelo”, a partir de lo que inferimos que se refiere a la forma tradicional en que se lleva a cabo este proceso.

En general, las profesoras manifestaban que el temor de dar protagonismo al estudiante en la evaluación respondía a una cierta desconfianza generada porque los estudiantes son poco objetivos y generalmente se favorecen al asignar la calificación, bien sea a ellos mismos en caso de la autoevaluación o a sus compañeros en la coevaluación. Además, partían de la premisa de que si no es el docente quien evalúa no es posible lograr la certificación de los saberes que se espera que el estudiante haya construido para formarse como profesional. La profesora 1 manifestaba que cuando había tenido la oportunidad de hacer autoevaluación “pocos lo hacían a conciencia”. En algunas conversaciones manifestaron que, de darse la autoevaluación o la coevaluación en los trabajos en grupo, se les daba poco porcentaje en la calificación final.

Estas representaciones y prácticas marcan una relación jerárquica en el contrato didáctico, pues se asume que el docente tiene el control de la asignatura y, por tanto, es quien debe “juzgar” qué tanto conocen los estudiantes sobre el tema. Por otro lado, consideramos que refleja una cierta desconfianza en la capacidad del estudiante de ser objetivo en evaluar sus logros y, en general, de dar cuenta de sus progresos y

desafíos con la objetividad y rigor que requiere la evaluación en una asignatura de formación profesional.

Después de la estrategia, las docentes empezaron a considerar como un aspecto importante que los estudiantes pudiesen conocer con qué criterios se les evalúa. De esta manera, las tres decidieron construir unas pautas de evaluación de los trabajos para compartirlas con ellos. Aunque este aspecto puede considerarse un avance respecto a las representaciones sobre evaluación, desde una perspectiva de evaluación formativa se esperaría que las docentes promovieran procesos de autoevaluación y coevaluación en los estudiantes, en tanto que uno de los objetivos de la educación es que los alumnos sean aprendices cada vez más autónomos. Al final de la estrategia, solo la profesora 1 incluyó esta posibilidad de autoevaluación, aunque, como veremos en el próximo apartado, la profesora 2 empezó a considerar la revisión entre pares como apoyo a la reescritura, lo que puede implicar una ampliación de la visión sobre el sujeto de la evaluación.

8.1.5.3 ¿Cómo se evalúa?

Este apartado se ocupa de la sistematización de los instrumentos diseñados por las profesoras para la evaluación; en particular, de las pautas de evaluación de los trabajos escritos y de los criterios de evaluación contenidos en ellas. Con relación al uso de los instrumentos se aborda también el momento en que se aplican con fines evaluativos. A continuación presentamos las declaraciones que al respecto hicieron las docentes antes y después de la estrategia colaborativa.

Tabla 17 – Declaraciones de la profesora 1 sobre cómo se evalúa

Declaraciones de la profesora 1		
<i>Antes de la estrategia colaborativa</i>	<i>Durante la estrategia</i>	<i>Después de la estrategia colaborativa</i>
P1: “[...] en asignaturas teórico prácticas he establecido rejillas para evaluar tanto los trabajos escritos como las exposiciones [...] porque me parece que es más real para uno	Se retomó el material de Camps & Ribas (1993) a partir del cual	P1: “[...] creo que [construir pautas] le da a uno más objetividad en el momento de calificar. Empíricamente se hacían cosas, hacíamos una rejilla y de

consignar la información”.	se discutió sobre la relación entre pautas y criterios de evaluación. Se compartieron ejemplos de pautas construidas por la coordinadora de la estrategia.	acuerdo a eso calificábamos, pero esto [construir pautas] nos da mucha más objetividad para la calificación, pues está más metida en unos parámetros. También le da la oportunidad al estudiante de saber qué es lo que realmente debe hacer para cumplir con lo que uno le está solicitando, porque antes lo dejábamos más a la interpretación de la indicación verbal [...] uno no podía reafirmar qué era lo que habían entendido o aclarar las dudas que ellos tuvieran, entonces en el momento de la entrega, o sea, cuando ellos se sientan a hacerlo [el trabajo] es cuando vienen las preguntas”. P1 “[...] y me gustó que como pides un preliminar también los presiona a que vayan construyendo en el tiempo y que no dejen las cosas para el final. Entonces, en este tipo de trabajo, y creo que en otras de las asignaturas que tengo, en que uno necesita que lo vayan haciendo [el trabajo], esto es una forma de ir presionando a que se cumpla este fin de irlo construyendo poco a poco y no al final”.
----------------------------	--	---

Al inicio de la estrategia, en el primer enunciado de la profesora 1, podemos identificar que la función principal de los instrumentos de evaluación estaba puesta en su utilidad para registrar de manera sistemática y organizada los datos, práctica adecuada para que la profesora tuviera una base para reflexionar y llegar a conclusiones fundamentadas sobre el desempeño del estudiante. Sin embargo, la profesora no afirmó utilizar estos instrumentos para mediar los procesos de regulación del aprendizaje como lo sugieren Camps & Ribas (1993).

Después de la estrategia colaborativa, la profesora 1 reconoció que la elaboración de la pauta y la formulación de los criterios de evaluación contenidos en ella son

pertinentes para que la evaluación responda a unos “parámetros”, y, además, valora la oportunidad que se da al estudiante de saber qué es lo que se espera y lo que debe hacer para cumplir con lo que se le solicita. Es interesante que la profesora reconoce que la pauta no solo está relacionada con evaluar el resultado de manera más objetiva al final del proceso, como lo planteaba al inicio de la estrategia, sino que de alguna forma ha empezado a identificar que esta puede usarse como instrumento que contribuye a realizar dos operaciones claves en el proceso de aprendizaje: “la representación de lo que se debe hacer y de lo que se debe aprender y el control sobre el proceso que se sigue” (Camps & Ribas, 1993, p.67).

Como se evidencia en las anteriores afirmaciones, la profesora 1 ve la aplicación de las pautas como una oportunidad para propiciar una comunicación con los estudiantes que posibilite “reafirmar” si se ha entendido la tarea, así como para aclarar dudas que antes se manifestaban solo al entregar el trabajo. Este cambio favorece la función formativa de la evaluación. Por otro lado, podría decirse que el diseño de la pauta contribuyó también a que la docente viera en la evaluación, lo que Carlino (2004) llama la función tácita de señalar a los alumnos lo que es importante aprender.

Además de los cambios enunciados, la profesora da un paso más allá al afirmar que solicitar avances como parte de la construcción paulatina del trabajo es una estrategia transferible a otros cursos. Esta afirmación nos puede indicar un cambio importante en la representación sobre el proceso de escritura, ya que refleja cierto entendimiento de que la reescritura es una estrategia muy útil, que puede utilizarse no solo dentro de la tarea específica que se trabajó en la estrategia colaborativa (la elaboración del diario de la embarazada), sino en otras tareas de escritura con características similares.

Tabla 18 – Declaraciones de la profesora 2 sobre cómo se evalúa

Declaraciones de la profesora 2		
<i>Antes de la estrategia colaborativa</i>	<i>Durante la estrategia</i>	<i>Después de la estrategia colaborativa</i>
La profesora 2 respondió que no había diseñado pautas para la evaluación de los trabajos escritos	Se retomó el material de Camps &	La profesora construye pautas (aspecto que se amplía en el apartado de análisis de prácticas), pero además afirma que puede

ni tampoco hecho explícitos los criterios de evaluación a los estudiantes. Ella usaba la asesoría y al describir este espacio mencionó dos condiciones fundamentales: que los estudiantes “lleguen con preguntas puntuales” y que “no es una asesoría para que yo les diga cómo deben hacer el trabajo”.	Ribas (1993) a partir del cual se discutió sobre la relación entre pautas y criterios de evaluación. Se compartieron ejemplos de pautas construidas por la coordinadora de la estrategia.	utilizar otras estrategias como reescritura y revisión entre pares: <i>P2: “[...] me tocaría adelantarle [la entrega del trabajo] para que ellos tengan ya un producto que lo puedan revisar los otros, volver a hacer ajustes y que tengan posibilidad de realimentarse para poder entregarlo”.</i>
--	--	---

En el caso de la profesora 2, ampliar el espectro de estrategias que podrían ser usadas en la evaluación a través de tareas de escritura puede indicar un cambio en las representaciones sobre cómo se evalúa. De acuerdo con sus afirmaciones, además del uso de la asesoría, la profesora encuentra luego de la estrategia colaborativa que puede ser útil la reescritura del trabajo a partir de la revisión entre pares, lo que implica que haya más de una entrega del texto. En el apartado de prácticas, mostraremos que, además de la asesoría, la reescritura y la revisión entre pares, la profesora consideró el uso de una pauta como estrategia de evaluación.

Queremos resaltar que luego de la estrategia colaborativa la profesora considera la revisión entre pares, lo cual puede ser un indicio de que estaba ampliando su visión sobre el sujeto de la evaluación, al otorgar a los compañeros de clase un papel importante en el proceso de reescritura.

Tabla 19 – Declaraciones de la profesora 3 sobre cómo se evalúa

Declaraciones de la profesora 3		
Antes de la estrategia colaborativa	Durante la estrategia	Después de la estrategia colaborativa
P3: “[...] no siempre se han hecho explícitos en la tarea o actividad	Se retomó el material de	P3: “[...] se logró proponer y estructurar una guía para un

<i>exigida, o en la guía de la tarea, todos los elementos que se evalúan y califican”.</i>	Camps & Ribas (1993) a partir del cual se discutió sobre la relación entre pautas y criterios de evaluación. Se compartieron ejemplos de pautas construidas por la coordinadora de la estrategia.	<i>cuaderno de trabajo para ser desarrollado por cada estudiante del grupo durante el trayecto del curso, y sugerir una pauta de revisión del texto o cuaderno de trabajo.</i> <i>[...] El desarrollo de la guía para el cuaderno de trabajo permitirá, en el momento de su aplicación, cambiar la práctica de escritura que ha sido usual en el curso, [...] para el cual se han propuesto más explícitamente los aspectos a evaluar con relación a la escritura y elaboración del texto.</i> <i>[...] Además, es indispensable presentarle al estudiante, de forma escrita, los distintos criterios que debe atender para que pueda cumplir con cada desarrollo requerido, de modo que las evaluaciones y calificaciones cuenten con sustento o respaldo previo en cuanto a tales criterios.</i> <i>[...] Es necesario exigir y tomar en cuenta la reescritura, disponiendo, pre-programando tiempos para su evaluación y retroalimentación”.</i>
---	---	---

Al inicio de la estrategia, la profesora 3 afirmó que no explicitaba todos los criterios que se iban a evaluar y a calificar. Al respecto, durante la estrategia colaborativa se señaló que si las guías de los trabajos incluyeran los criterios de evaluación de los mismos o las pautas evaluativas que va a usar el profesor podrían contribuir a que el alumno viera con mayor claridad cuáles son los objetivos de aprendizaje. De esta forma, la guía o las pautas de revisión o evaluación podrían ser instrumentos que, desde el inicio del proceso, sirvieran para compartir significado sobre la tarea y la forma de realizarla, es decir, para mediar el proceso de aprendizaje.

[...] excluir la evaluación como instancia en la que es posible enseñar y aprender implica desperdiciar las escasas oportunidades de interacción y diálogo entre alumnos y docente y, a

la vez, evidencia desalineación entre los componentes centrales del proceso de enseñanza y aprendizaje. (Di Benedetto & Carlino, 2007, p.275)

Los cambios que se evidencian en las afirmaciones de la profesora 3 después de la estrategia, están relacionados con dos aspectos: hacer explícitos los criterios de evaluación en la guía del trabajo, e incluir, no solo criterios sobre el contenido disciplinar, sino sobre la elaboración del texto. Igualmente, el enunciado parece sugerir que la profesora ha empezado a reflexionar sobre la necesidad de presentar al estudiante criterios relacionados con la realización del trabajo, es decir, con el cómo se hace, cuando se refiere a criterios que el estudiante debe atender para poder cumplir con el desarrollo requerido. Finalmente, la profesora señala la necesidad de tener en cuenta la reescritura y la realimentación como parte del proceso de evaluación.

Al analizar las declaraciones de las docentes en cada una de las categorías de este apartado (qué, quién y cómo se evalúa), encontramos podría haber transformaciones en sus representaciones. Al inicio de la estrategia, las profesoras entendían la evaluación como un proceso cuya función fundamental era la certificación de saberes de las disciplinas en las que los estudiantes se están formando, que por tanto era responsabilidad exclusiva del docente como experto disciplinar, quien por ser experto no requería explicitar ni compartir los criterios sobre los cuales evaluaba. Este concepto se amplió luego de la estrategia colaborativa, pues las docentes construyeron y compartieron criterios que daban lugar a la autorregulación, a la autoevaluación y a la coevaluación; en estos criterios integraron la evaluación de los contenidos con la de aspectos de la escritura, principalmente los modos de organización del discurso; y finalmente, concibieron la reescritura como una estrategia para la construcción de textos cada vez más ajustados a las consignas dadas. Estos aspectos pueden indicar que las profesoras entendieron que la evaluación, además de certificar saberes, puede ser un apoyo en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

8.2 PRÁCTICAS

En esta investigación, entendemos las prácticas como aquellas acciones realizadas con cierta frecuencia por el docente y que persiguen objetivos de formación. Incluyen las actividades, la selección y organización de los contenidos, las formas de evaluación y las orientaciones que se proporcionan (Vela & González, 2009). Retomando a Bocca & Vasconcelo (2009), se puede considerar que a las prácticas de escritura subyacen las representaciones sociales que las personas han construido respecto a dichas prácticas.

De esta manera, consideramos que es importante contrastar las prácticas identificadas con las representaciones sociales que se evidencian en las declaraciones de las docentes y tratar de establecer la coherencia que se da entre ellas.

Las prácticas en la educación pueden observarse a través de distintas metodologías y múltiples instrumentos. En este trabajo, optamos por identificar las prácticas a través de los recursos contruidos por las docentes para orientar y para evaluar las tareas de escritura de sus estudiantes; concretamente, nos referimos al diseño de la guía de escritura de un trabajo de las asignaturas y a las pautas de evaluación que acompañan estas guías. No está dentro del alcance de esta investigación observar la aplicación de esos instrumentos ni cómo las docentes los usan en el aula.

En el análisis que presentamos se retoman fragmentos¹ de las guías de escritura y pautas de evaluación construidas por las docentes, respuestas escritas a preguntas que se formulaban como preparación para las sesiones presenciales, así como algunas declaraciones de las docentes registradas mediante audio y video y clasificadas a partir del árbol de categorías.

¹ Los subrayados y negrita en las evidencias antes y después de la estrategia corresponden a las guías y pautas originales construidas por las docentes. Ver anexos 7, 8, 9, 10, 11 y 12.

Para identificar las prácticas iniciales de las docentes, acudimos a los registros en audio y video de las sesiones, así como a las guías u otros documentos que las profesoras habían diseñado para orientar los cursos sobre los que iban a trabajar durante la estrategia colaborativa.

Para describir las actividades realizadas durante la estrategia y su relación con las prácticas de las docentes, recurrimos a las bitácoras y a los registros en audio y video de las sesiones.

Para identificar las prácticas de las docentes después de la estrategia colaborativa, nos remitimos a las guías de los trabajos escritos y a las pautas de evaluación elaboradas por las profesoras durante la estrategia colaborativa.

8.2.1 Usos y propósitos de la escritura

Esta categoría se refiere a la concreción de las funciones de la escritura en unas prácticas específicas, es decir, cómo se utiliza la escritura en la asignatura. Entre estas formas de uso, cobran especial importancia los tipos de textos que se proponen a los estudiantes.

Tabla 20 – Prácticas de la profesora 1: usos y propósitos de la escritura

Prácticas de la profesora 1		
<i>Antes de la estrategia colaborativa</i>	<i>Durante la estrategia</i>	<i>Después de la estrategia colaborativa</i>
Uso: asignaba un trabajo final del curso, que consistía en la realización de un diario de una embarazada. Propósito del diario: dar cuenta de un proceso de acompañamiento a una mujer en embarazo.	Se discutieron las ideas del texto de Castelló (2006), en el que se plantea que las tareas de escritura deben ser funcionales, contextualizadas	Uso: se continúa utilizando el diario de la embarazada, pero se explicita y se justifica la elección de este tipo de texto en la guía. Propósito del diario: dar cuenta de un proceso de acompañamiento y educación a una mujer en embarazo,

Ante la consigna <i>“Escriba un párrafo en el que describa qué pretende con la tarea que quiere revisar o diseñar y cómo lo ha hecho antes”</i>, la profesora 1 contestó: <i>“Antes: Elegir una embarazada, cuya edad gestacional le permita acompañarla durante todo el semestre. La va a visitar cada ocho días y registrar cambios emocionales, físicos, hábitos, historia inicial y todos los aspectos que se van viendo en clase. La forma de presentación del trabajo es a través de un diario, que se podrá entregar posteriormente a la embarazada”</i>	y enmarcadas en una situación de comunicación clara. También se enfatizó en la importancia de realizar las consignas para los trabajos, mediante guías escritas y se proporcionaron algunas guías a manera de ejemplo. La coordinadora de la estrategia proporcionó también unas indicaciones escritas para la elaboración de las guías.	pues el diario daba cuenta de la evolución del embarazo y de cómo el estudiante le ayudaba a comprender este proceso a la mujer embarazada. En la guía de escritura del diario que la profesora 1 construyó para sus estudiantes, consignó: <i>“El trabajo consiste en el relato del acompañamiento de una mujer en embarazo por el periodo de un semestre, el cual quedará consignado en un diario que será entregado al final del curso a la mujer embarazada, pero antes debe ser revisado por la profesora. Se espera que el trabajo contribuya a vivenciar los cambios físicos, emocionales y la importancia de la consulta prenatal de la mujer embarazada. Al realizar este acompañamiento el estudiante podrá también compartir con la embarazada todos los aprendizajes que ofrece la asignatura de tal forma que compartirán en dos vías conocimientos y vivencias”.</i>
Audiencia/interlocutor: El lector del diario era la docente y en algunas ocasiones las embarazadas: <i>“La forma de presentación del trabajo es a través de un diario, que se podrá entregar posteriormente a la embarazada”</i>		Audiencia/interlocutor: Las lectoras del diario son las embarazadas, pero será leído también por la docente: <i>“Recuerde que al ir dirigido a la embarazada el lenguaje debe ser sencillo, es decir, no debe usar terminología técnica y cuando considere conveniente usarla, es necesario explicar su significado”.</i>

Tabla 21 – Prácticas de la profesora 2: usos y propósitos de la escritura

Prácticas de la profesora 2		
Antes de la estrategia colaborativa	Durante la estrategia	Después de la estrategia colaborativa

Uso: asignaba un trabajo final del curso, que consistía en la elaboración de un informe técnico. Propósito del informe: dar cuenta del proceso de identificación de una persona en situación de discapacidad, en su fase de diagnóstico y pronóstico ocupacional. “CONSIGNA: <i>En grupos de 3 estudiantes máximo 4, deben identificar una persona en situación de discapacidad susceptible de participar en el proceso de inclusión sociolaboral, en su fase de diagnóstico y pronóstico ocupacional”.</i>	Se discutieron las ideas del texto de Castelló (2006), en el que se plantea que las tareas de escritura deben ser funcionales, contextualizadas y enmarcadas en una situación de comunicación clara. También se enfatizó en la importancia de realizar las consignas para los trabajos, mediante guías escritas y se proporcionaron algunas guías a manera de ejemplo. La coordinadora de la estrategia proporcionó también unas indicaciones escritas para la elaboración de las guías.	Uso: se continúa utilizando el informe técnico, pero se explicita el propósito del texto articulado con los objetivos de la asignatura: <i>“Se espera que este trabajo contribuya a alcanzar el objetivo del curso relacionado con cuáles son las interrelaciones de la persona en situación de discapacidad en cada uno de los ámbitos en los que se desempeña y cuál es el papel que juega el Terapeuta Ocupacional en el proceso de Inclusión Socio-laboral de la persona en situación de discapacidad”.</i>
Audiencia/interlocutor: <i>“El trabajo consiste en un informe técnico presentado al docente [...]”</i>		Audiencia/interlocutor: Los lectores, son las personas en situación de discapacidad sobre quienes se realizan los informes, además de la docente: <i>“El trabajo consiste en un informe técnico presentado a la persona en situación de discapacidad y al docente donde se exponga una información objetiva de manera clara, ordenada y detallada, con el fin permitir la comprensión de las múltiples variables que influyen en el proceso de Inclusión Socio-laboral de la población en situación de discapacidad”.</i>

Tabla 22 – Prácticas de la profesora 3: usos y propósitos de la escritura

Prácticas de la profesora 3

Antes de la estrategia colaborativa	Durante la estrategia	Después de la estrategia colaborativa
Uso: aplicaba un examen final o asignaba un ensayo como trabajo final. Propósito del texto: certificar el manejo de los contenidos del curso. <i>"[...] la realización de un examen final del curso sobre el contenido total del mismo, o la elaboración de un trabajo tipo ensayo escrito de carácter reflexivo o de carácter crítico acerca del concepto de fisioterapia en su integralidad [...]"</i>.	Se discutieron las ideas del texto de Castelló (2006), en el que se plantea que las tareas de escritura deben ser funcionales, contextualizadas y enmarcadas en una situación de comunicación clara. También se enfatizó en la importancia de realizar las consignas para los trabajos, mediante guías escritas y se proporcionaron algunas guías a manera de ejemplo. La coordinadora de la estrategia proporcionó también unas indicaciones escritas para la elaboración de las guías.	Uso: asigna un trabajo final del curso, que consiste en la elaboración de un cuaderno de trabajo. Propósito del cuaderno: <i>"Se espera que el trabajo contribuya al logro del objetivo general del curso, el cual está dirigido a promover la participación efectiva del estudiante de Fisioterapia en su propia formación como profesional, relacionada con el estudio y reflexión del conocimiento de la fundamentación disciplinar de la Fisioterapia como base del ejercicio profesional. Más allá del objetivo del curso el trabajo permitirá a los estudiantes del curso una oportunidad de interacción con sus compañeros estudiantes de un nivel académico más avanzado de la carrera, aspecto que puede resultar de beneficio mutuo en la formación de unos y otros en cuanto a una mayor articulación por parte de éstos respecto al conocimiento de la relación práctica - teoría - práctica en el campo de la profesión [...]"</i> El cuaderno de trabajo es así mismo una herramienta que el profesor, va a emplear para evaluar el progreso del estudiante". Los lectores del cuaderno son pares de otros semestres, además de la docente: <i>"La actividad a desarrollar será la elaboración de un cuaderno de trabajo relacionado con el sustento teórico del ejercicio profesional de la Fisioterapia,</i>
Audiencia/interlocutor: Por el tipo de texto que proponía la profesora (examen o ensayo), se infiere que el interlocutor del texto era ella como docente.		

		<i>dirigido a los estudiantes de Fisioterapia de séptimo y octavo semestre que se encuentran desarrollando sus prácticas formativas en los escenarios de los servicios y la comunidad”.</i>
--	--	---

Antes de la estrategia, todas las docentes usaban la escritura dentro de sus cursos, pero asignando trabajos cuyo propósito fundamental era certificar saberes, uso que tradicionalmente se le da a la escritura (Carlino, 2005a). Luego de la estrategia, aunque se mantuvo este propósito evaluativo, las guías dadas por las docentes evidenciaron la relación entre el trabajo escrito y los objetivos del curso, así como un mayor entendimiento del papel de la escritura en el proceso de aprendizaje de los saberes disciplinares (Lea, 2004).

Por otra parte, la decisión de asignar cierto tipo de texto pasó de ser intuitiva a argumentada, es decir, las docentes se dieron a la tarea de conocer las características de la tipología textual escogida para poder orientarla. Esto les permitió, en consecuencia, entender más sobre los requisitos de las tareas de escritura que estaban solicitando.

Respecto a los lectores de los textos que elaborarían los estudiantes, un logro importante de la estrategia colaborativa fue que las docentes pasaron de considerarse audiencia exclusiva a ser parte de un grupo de posibles lectores, pues las tres docentes definieron la audiencia de los textos en función de las poblaciones con las que los estudiantes interactúan en el ejercicio profesional, lo que determinó la escogencia de ciertas tipologías o reafirmar las que ya se habían seleccionado. Se cumple así lo que plantea Castelló (2006), sobre la escritura como un proceso situado, enmarcado en una situación de comunicación, por lo que es recomendable que las tareas de escritura se seleccionen y se orienten teniendo en cuenta una audiencia real o una hipotética que se acerque lo más posible a la real.

8.2.2 Orientación de la escritura

Entendemos por orientación las acciones de acompañamiento y apoyo que realizan los docentes para favorecer los procesos de escritura de los estudiantes. En esta categoría incluimos tanto las actuaciones del docente (explicaciones, asesorías) como las herramientas que provee (guías, bibliografía, pautas de evaluación).

Tabla 23 – Prácticas de la profesora 1: orientación de la escritura

Prácticas de la profesora 1		
<i>Antes de la estrategia colaborativa</i>	<i>Durante la estrategia</i>	<i>Después de la estrategia colaborativa</i>
La docente realizaba la orientación del trabajo de forma oral, al inicio del curso, y daba algunas indicaciones adicionales durante el desarrollo del mismo. Esta orientación contemplaba principalmente los aspectos de contenido del trabajo. <i>“[...] les digo desde el primer día lo que vamos a hacer y luego se los voy recordando”</i> <i>“[...] Ilustro, no queda escrito, pero queda dicho; las cosas que no tengo en una guía lo hago con una indicación”.</i> <i>“Lo dejábamos [la orientación del trabajo] más a la interpretación verbal...”</i> Como parte de la orientación, la docente compartía trabajos de otros semestres que servían como modelo: <i>“Les muestro trabajos de semestres anteriores [...] para que vean cuál es la idea”</i>	Se orientó la construcción de las guías a través de un documento escrito. Se presentó un ejemplo de guía para la elaboración de un trabajo, correspondiente a una asignatura de la Escuela de Rehabilitación Humana. En las sesiones presenciales se discutieron y realimentaron los avances de las profesoras en la construcción de sus guías.	La docente elaboró una guía escrita para orientar la realización del trabajo. La guía incluyó tanto los contenidos como aspectos relacionados con la escritura, principalmente con el modo de organización del discurso. La docente identifica la importancia de conocer y entender la tipología textual que escoge, aspecto que antes no aparecía: <i>“[...] yo allí [en la guía] empiezo a hablar del diario, entonces yo tengo que saber primero qué es un diario, [por eso] recogí información sobre diario [...]”</i> Explicita las características de la tipología textual dentro de la guía: <i>“Puesto que el diario es un documento que registra información vivencial y orienta a la embarazada para realizar determinadas acciones y alcanzar un objetivo, el modo de organización del discurso es por lo general: narrativo y explicativo. Es narrativo al escribir los cambios y transformaciones desde una situación de partida como es el inicio del periodo de embarazo a un</i>

		estado final o periodo final del mismo. Es explicativo ya que hace comprender a la embarazada el fenómeno de la gestación y los cambios a los que esta conlleva al igual que la forma de manejarlos de una forma adecuada ayudando a comprender una realidad". De igual manera, da orientación sobre la situación retórica, que antes no hacía: <i>"Recuerde que al ir dirigido a la embarazada el lenguaje debe ser sencillo, es decir, no debe usar terminología técnica y cuando considere conveniente usarla, es necesario explicar su significado. Lo anterior no debe ser un obstáculo para abordar con precisión los contenidos que se quieren informar."</i>
--	--	---

Tabla 24 – Prácticas de la profesora 2: orientación de la escritura

Prácticas de la profesora 2		
Antes de la estrategia colaborativa	Durante la estrategia	Después de la estrategia colaborativa
Orientaba la realización del trabajo a través de una guía escrita que enumeraba los apartados del informe y daba pocas indicaciones acerca de lo que se esperaba del texto. <i>"El trabajo final debe contener los siguientes puntos:</i> <i>• Introducción</i> <i>• Presentación general del caso.</i> <i>• Matriz DOFA (que aborde cada uno de los ámbitos abordados en clase)</i> <i>• Análisis de la MATRIZ</i> <i>• Presentación plan de trabajo, que dentro de su contenido tenga el pronóstico ocupacional.</i>	Se orientó la construcción de las guías a través de un documento escrito. Se presentó un ejemplo de guía para la elaboración de un trabajo, correspondiente a una asignatura de la Escuela de Rehabilitación Humana. En las sesiones presenciales se discutieron y realimentaron los avances de las	La docente elaboró una guía escrita para orientar la realización del trabajo, que incluyó tanto los contenidos como aspectos relacionados con la escritura, principalmente con el modo de organización del discurso. La docente reconoce la importancia de conocer y entender la tipología textual que escoge: <i>"Tuve que buscar qué es un informe técnico, cuáles son sus componentes, cómo hacer un resumen, una introducción, etc."</i> Hace explícitas las características de la tipología

• Anexar: Todas los soportes, entrevistas, cuestionarios y demás, que les sirvieron para la construcción de la matriz DOFA, debidamente diligenciados. • Conclusiones • Bibliografía si se requirió”. La orientación se enfocaba en la realización de la actividad de la que se debería dar cuenta mediante el informe: “CONSIGNA: En grupos de 3 estudiantes máximo 4, deben identificar una persona en situación de discapacidad susceptible de participar en el proceso de inclusión sociolaboral, en su fase de diagnóstico y pronóstico ocupacional”. La guía no contenía información sobre cómo escribir el trabajo. La docente realizaba asesorías en las que, según ella, invertía mucho tiempo en aspectos de estructura y poco en contenido, pues los estudiantes tenían muchas dudas sobre cómo escribir el informe. <i>“Me desgasto mucho en la asesoría en aspectos de estructura y no en las reales dudas, ellos me preguntan muchas cosas que no están en las guías y que yo les digo verbalmente”.</i> Para dar más apoyo a los	profesoras en la construcción de sus guías.	textual dentro de la guía: <i>“Puesto que el Informe Técnico supone una exposición de datos y hechos, respecto en este caso, de la situación de inclusión de la persona en situación de discapacidad y a los pasos a seguir con ella, describiendo claramente el estado del problema, el modo de organización del discurso debe ser predominantemente de tipo argumentativo, el cual tiene como fin persuadir al destinatario del punto de vista que se tiene sobre el asunto, o bien convencerlo de la falsedad de una opinión previa (refutación), para lo cual le aporta determinadas razones. El texto argumentativo se caracteriza por una organización del contenido que lo define como tal: se presentan unas premisas o datos, que no se podrán aceptar si no se admite también una determinada conclusión o tesis”.</i> Indica explícitamente a los estudiantes que los contenidos se relacionan con la forma de estructurar el texto: <i>“Segunda Fase: En esta fase deberemos prestar especial atención a la estructura del texto, ya que de la lógica de esa estructura dependerá que las ideas se vayan ordenando textualmente de forma adecuada. La estructura habitual de todo informe es la siguiente:</i> <i>a. Parte Inicial: debe incluir cubierta con título del informe, autor y fecha.</i> <i>b. Resumen</i> <i>c. Introducción</i>
--	--	---

estudiantes, la docente realizaba orientaciones orales: <i>"[...] y yo se los digo de pronto hasta verbalmente [las indicaciones sobre la escritura del informe], pero ¿que en la guía esté?, no".</i> <i>"Las instrucciones muchas veces se decían oralmente, pero los estudiantes no interiorizaban toda esta información".</i>		d. <i>Cuerpo del informe</i> e. <i>Conclusiones y Plan de acción</i> f. <i>Anexos y tablas".</i> De igual manera, en la guía define la estructura del texto. A continuación se presenta como ejemplo el apartado de resumen: <i>"Una vez terminada la elaboración de los anexos, y como una de las últimas etapas en la redacción del informe, hay que redactar el resumen. Es el resumen informativo donde se reseñan, condensados los elementos esenciales del informe. El resumen sería como la miniatura del informe. Sus funciones son: dar una visión general del contenido, facilitando lo esencial del mismo; extraer lo que será mejor retenido, pensando en aquellas personas que no lean la totalidad del informe; y mostrar al lector dónde se sitúan, dentro del conjunto del informe, cada una de sus partes fundamentales".</i> Indica que reflexionó mucho sobre el apoyo que daba a los estudiantes en la construcción de este trabajo escrito, llevándola a cuestionar cómo incorpora el trabajo a lo largo del curso, dada su complejidad: <i>"Comienzo a pensar que debería entregarles la guía ya [aproximadamente 6 semanas antes de terminar el periodo académico agosto – diciembre de 2010]".</i>
--	--	---

Tabla 25 – Prácticas de la profesora 3: orientación de la escritura

Prácticas de la profesora 3		
Antes de la estrategia colaborativa	Durante la estrategia	Después de la estrategia colaborativa
Afirmaba que hasta el momento había orientado la escritura principalmente a través de consignas orales: <i>"Generalmente les explico bien lo que tienen que hacer, a veces les doy algunos apuntes escritos pero no han sido muy elaborados".</i> Al inicio no tenía mucha claridad sobre la tipología textual de la tarea escrita que asignaba. Mientras compartía su primer borrador de construcción de la guía escrita comentó: <i>"La actividad a realizar será la elaboración de un cuadernillo de trabajo dirigido a la comunidad...así mismo, [haciendo aclaraciones orales sobre el contenido de la guía] por acá le puse folleto pero es el cuaderno, era como por no repetir, pero no tengo [claro] exactamente si un cuadernillo es lo mismo".</i>	Se orientó la construcción de las guías a través de un documento escrito. Se presentó un ejemplo de guía para la elaboración de un trabajo, correspondiente a una asignatura de la Escuela de Rehabilitación Humana. En las sesiones presenciales se discutieron y realimentaron los avances de las profesoras en la construcción de sus guías.	La docente elaboró una guía escrita para orientar la realización del trabajo. La guía incluyó tanto los contenidos como aspectos relacionados con la escritura, principalmente con el modo de organización del discurso. Hace explícitas las características de la tipología textual dentro de la guía: <i>"Un cuaderno de trabajo es un cuaderno en el que estudiante, (entre otros personajes, cada uno respecto a sus roles), registra y desarrolla su trabajo, en este caso, de tipo académico, y anota cualquier información que considere que puede resultar útil para su trabajo académico dentro de un curso. Es por tanto un reporte de lo que ocurre con respecto al curso durante desarrollo del mismo. Normalmente lleva fecha, hora y descripción de lo que sucedió en el aula de clase. El cuaderno de trabajo es así mismo una herramienta que el profesor, va a emplear para evaluar el progreso del estudiante".</i> De igual manera, dentro de su guía, da orientación sobre la situación retórica y resalta la audiencia del texto: <i>"Dada la naturaleza que como tal tiene un cuaderno de trabajo y puesto que en este caso en</i>

		<u>particular referido al desarrollo de esta guía, el contenido del su cuaderno de trabajo será compartido con pares estudiantiles</u> (aunque de un semestre académico superior), el lenguaje debe ser técnico, lo cual no significa que se vaya a evadir la descripción de conceptos básicos, pues éstos precisamente deberán abordarse como parte del tema y de la metodología del cuaderno”. En la guía define cada uno de los componentes del tipo de texto. A continuación se presenta como ejemplo el primer apartado: <u>“El cuaderno de trabajo debe contener las siguientes unidades o partes:</u> La primera debe incluir lo relacionado con el concepto de Fisioterapia la segunda, con referencia a la teoría y la práctica, según se describe a continuación: Primera parte. 1. Prefacio con información sobre cómo abordar el cuaderno de trabajo a. A manera de introducción (1 página) b. Definición de la Fisioterapia: aporte información acerca de lo que se conoce o expresa hoy en el ámbito mundial y en Colombia según lineamientos o disposiciones de ley acerca de la concepción de la Fisioterapia. -Esta información será relevante para orientar al lector
--	--	---

		<i>respecto a las motivaciones para escribir el cuaderno de trabajo, y respecto a lectura e interpretación del contenido del mismo- (2 páginas)”.</i> Hace explícita la importancia de observar los aspectos formales de la escritura dentro del trabajo: <i>“<u>Expresión escrita</u>: se prestará atención a la caligrafía, ortografía, concordancias, vocabulario general y científico”.</i>
--	--	--

En cuanto a las orientaciones de las tareas escritas, encontramos que las tres profesoras evidenciaron cambios en sus prácticas de orientación, principalmente en tres aspectos: el primer cambio consiste en la estructuración de las consignas en forma escrita; el segundo está relacionado con la explicitación de las características de los textos solicitados; el tercero tiene que ver con la ubicación de los textos en situaciones comunicativas específicas.

Respecto a la estructuración de las consignas, al inicio las profesoras 1 y 3 daban únicamente consignas orales para la elaboración de los trabajos escritos de sus cursos; la profesora 2 proporcionaba una guía escrita en la que solo enumeraba los apartados que debía contener el trabajo. Durante la estrategia colaborativa, se discutió sobre la importancia de construir guías escritas para orientar los trabajos, por la posibilidad que ellas brindan de explicitar las consignas y detallarlas para dar mayor claridad al estudiante, brindándole la posibilidad de revisar de nuevo o retomar la consigna cuando lo requiera. Si el estudiante tiene claridad sobre lo que se espera de él en el trabajo, tendrá la posibilidad de ajustarse a los requerimientos de manera más precisa. De igual manera, las guías escritas posibilitan al docente la planeación de las tareas que se asignarán a los estudiantes y la estructuración más detallada de las características del texto solicitado. Riestra (2002) afirma acerca de la consigna que

“Se trata del texto que media la tarea en la coherencia de su realización, el texto que organiza las acciones mentales en los aprendientes; podemos decir, el que regula, el que ordena, el que dirige, el que prescribe, etc.” (p. 3), por lo que resulta fundamental que en la elaboración de tareas escritas, tan complejas como las planteadas por las docentes participantes, se proporcionen las consignas a través de guías escritas.

En cuanto a la explicitación de las características de los textos solicitados, al inicio las profesoras usaban ciertas tipologías pero habían reflexionado sobre cuál era la función y las características de estas. Durante la estrategia colaborativa, se invitó a la reflexión sobre estas tipologías y se remitió a las docentes a revisar materiales sobre los modos de organización del discurso. Al final de la estrategia, en las guías construidas por las docentes, se puede observar que tienen mayor claridad sobre las características de las tipologías textuales que asignan y que pueden brindar mayor orientación a los estudiantes al respecto. De hecho, las docentes precisaron e incluso redefinieron (caso de la profesora 3), el tipo de texto que asignaban para el trabajo final de sus cursos.

El énfasis dado a este aspecto se justifica en tanto que, si un docente orienta a sus estudiantes en las tipologías textuales de su disciplina, los ayuda a introducirse en los modos de escribir propios de su área de conocimiento. Sobre el tema, Castelló (2002) menciona que “[...] hay que prestar atención a la enseñanza de contenidos conceptuales. Nos referimos aquí al conocimiento de estructuras textuales, a la adquisición de metaconocimientos sobre la lengua, así como al conocimiento de los géneros más comunes en situaciones discursivas habituales en diversos contextos de comunicación”. (p. 5)

Uno de los hallazgos en esta experiencia es la importancia que reviste el proporcionar a los docentes ejemplos de guías escritas que ilustren las recomendaciones que se hacen acerca de su contenido. En el caso de la estrategia colaborativa, se proporcionó a las docentes una copia de una guía construida por la docente coordinadora de la estrategia -quien cuenta con experiencia teórica y práctica en

alfabetización académica- que contenía varios de los elementos que se recomendaron durante las sesiones. Encontramos que muchos aspectos de esta guía fueron adaptados por las docentes dentro de sus propias guías.

Además de estos logros comunes, resulta interesante resaltar algunas particularidades de cada una de las docentes, quienes idearon algunas estrategias o enfatizaron en ciertos elementos. La profesora 1 utilizaba como estrategia de apoyo compartir con los estudiantes trabajos de semestres anteriores que se hicieron respondiendo a la misma consigna inicial. La profesora 2, como ya mencionamos, proporcionaba una guía escrita que se enfocaba en enunciar las partes del trabajo. La profesora 3 por su parte, desde el inicio resaltó su interés en los aspectos formales de la escritura y su guía de trabajo final destaca este tópico. Estas particularidades dan cuenta de algunos de los esfuerzos y reconocimientos de las docentes por orientar mejor las tareas de escritura, antes de participar en la estrategia colaborativa, lo que nos apoya en la afirmación de que los docentes de otras disciplinas no cuentan con la suficiente formación para ayudar a sus estudiantes a introducirse en los modos de leer y escribir de sus disciplinas y que, por lo general, esta dificultad no tiene que ver con su motivación o compromiso con la educación, sino con diversos factores contextuales, entre los que se encuentra la ya mencionada ausencia de formación.

En lo relativo a la ubicación de los textos en situaciones comunicativas específicas, se observó al inicio de la estrategia que las docentes eran las únicas lectoras de los textos producidos por los estudiantes. Durante la estrategia colaborativa, se resaltó la importancia de enmarcar las tareas de escritura en situaciones reales o lo más cercanas a la realidad que fuese posible, definiendo dentro de ellas el interlocutor para quien se escribe el texto y la finalidad que este persigue en relación con el contexto y con el interlocutor. Luego de la estrategia colaborativa, pudimos observar que cada una de las docentes definió claramente la situación retórica de los textos asignados a los estudiantes: la profesora 1 definió que el texto se iba a dirigir a las madres gestantes con las que los estudiantes realizaban el trabajo; la profesora 2, a las personas en situación de discapacidad de quienes se producían los informes de

inclusión sociolaboral; y la profesora 3 definió como audiencia de los cuadernos de trabajo a estudiantes de semestres superiores de la misma carrera. Sobre este tema, Castelló (2002) afirma que enmarcar la actividad de escritura en una situación de comunicación tiene relación con que sea posible garantizar al máximo la funcionalidad de la tarea, pues es poco funcional escribir solo para ser leído y evaluado por un docente:

Las tareas académicas son funcionales cuando, además de estar inscritas en una situación de comunicación, tienen una finalidad, un objetivo propio que va más allá de los objetivos de aprendizaje que obviamente caracterizan las tareas escolares. Por lo tanto, las tareas de escritura tienen, en último término, un doble objetivo: por un lado, responden a unos objetivos de aprendizaje que caracterizan la secuencia didáctica que el profesor/a programó. Por otro lado, tienen o deberían tener- unos objetivos comunicativos propios que les confieren funcionalidad y sentido (Camps, 1992; Camps y Castelló, 1996)" (p. 6)

8.2.3 Evaluación de la escritura

En los siguientes apartados se presentan los resultados del análisis de las pautas de evaluación diseñadas por las profesoras durante la estrategia y de los criterios contenidos en ellas.

Por pautas de evaluación entendemos los instrumentos que facilitan la identificación de los aspectos sobre los que se quiere fijar la mirada en el proceso de evaluación. Según Camps & Ribas (1993), las pautas de evaluación contribuyen a realizar dos operaciones claves en todo proceso de aprendizaje: la representación de lo que se debe aprender y de lo que se debe hacer para ello, así como el control sobre el proceso que se sigue. De esta manera, unas pautas bien orientadas pueden preparar el camino para que los estudiantes sean más autónomos en su proceso de aprendizaje. En este sentido, pueden usarse con el objetivo de apoyar al estudiante en el paso de la regulación externa, en interacción con el profesor y los pares, a la regulación interna y autónoma, es decir, a la autorregulación.

Ahora bien, las pautas de revisión o evaluación también contienen criterios que se pueden utilizar como elementos de valoración para emitir un juicio sobre el objeto de evaluación. Según Camps & Ribas (1993) estos criterios son generalizaciones que se construyen a partir de observaciones concretas a través de las que se identifican los rasgos que caracterizan las producciones o los procesos de aprendizaje. En los criterios se establece, de alguna manera, el tipo y el grado de aprendizaje que se espera hayan alcanzado los estudiantes.

Las profesoras, en el transcurso de la intervención, elaboraron varias pautas de evaluación, unas que se ajustaron a las características de la tarea de escritura escogida y otras retomadas, sin ajustes o con muy pocos, de los modelos presentados en la estrategia colaborativa. Para el análisis que exponemos a continuación se consideraron las primeras.

Las características de este análisis son un poco diferentes a las reflejadas en el análisis que se ha venido realizando. Puesto que las docentes no elaboraban pautas de evaluación, no es posible presentar un contraste entre el antes y el después; sin embargo, sí se puede documentar cambios: pasar de no definir los criterios de evaluación previamente para, entonces, hacerlos explícitos para los estudiantes por escrito, a elaborar pautas con criterios claros y explícitos. Las docentes evaluaban los trabajos a partir de sus apreciaciones en el momento de la revisión de los documentos y no explicitaban a los estudiantes los criterios sobre los que se realizaría la calificación. Luego de la estrategia colaborativa, las docentes lograron no solo elaborar pautas con criterios definidos, sino que se adhirieron a la idea de compartirlas con los estudiantes desde el mismo momento en que se entregara la guía para la realización de la tarea de escritura asignada. Este análisis se centrará, entonces, en cómo las pautas construidas por las profesoras reflejan los principios de la alfabetización académica y de la evaluación formativa que se discutieron durante la estrategia.

Profesora 1

La profesora 1 diseñó cuatro pautas como instrumentos para evaluar la producción del texto “Diario de una embarazada”. La pauta seleccionada para el análisis tiene como título “Pauta de revisión de un texto narrativo y explicativo”. Esta se introduce con el siguiente enunciado: *“Para evaluar el texto se tendrán en cuenta aspectos relacionados con las características del texto narrativo como explicativo”*. En el siguiente cuadro se presentan algunos ejemplos de las preguntas que contienen los diferentes apartados de la pauta, estas se han clasificado, por su naturaleza, en aquellas que se refieren a las características generales del modo de organización del discurso, ya sea narrativo o explicativo y otras que incorporan criterios más específicos relacionados con el tipo de texto solicitado en la tarea, un diario.

Tabla 26 – Criterios de evaluación de la profesora 1

CATEGORÍA	ÍTEMS O PREGUNTAS CONSIGNADOS EN LA PAUTA
Criterios referidos a las características generales de un texto narrativo	<i>¿Se visualiza un cambio en el tiempo, de la situación de partida a la final, en cada uno de los aspectos observados? ¿El documento contiene elementos de intriga que permiten estructurar y dar sentido a las acciones y acontecimientos que suceden en el tiempo? ¿Realiza una presentación del contexto y de la situación? ¿Cuenta de dónde surge la historia? El texto muestra un nudo o complicación: ¿Muestra una progresión ascendente de incidentes o episodios?</i>
Criterios referidos a características específicas de un modo explicativo aplicado a la tarea	<i>¿El diario permite a la embarazada comprender la situación de gestación? ¿El diario satisface la necesidad cognitiva de la embarazada respecto a sus cambios físicos, emocionales e importancia del control prenatal? ¿Cómo sucede la gestación?, ¿Por qué se llegó a la concepción? ¿Cómo el cuerpo va cambiando con el embarazo? ¿Cómo los cambios físicos y las vivencias van llevando a cambios emocionales?</i>

Encontramos que la profesora 1 no solo ha incorporado criterios relacionados con los modos de organización del discurso solicitados en la guía del trabajo, en este caso narrativo y explicativo, sino que para alcanzar los objetivos formativos de la tarea, los ha articulado a los contenidos disciplinares trabajados desde la asignatura. Esto se evidencia sobre todo en los criterios de evaluación relacionados con el uso del discurso expositivo. En éstos, se pregunta por contenidos concernientes a la

gestación: los cambios que el embarazo ocasiona en el cuerpo, las consecuencias que los cambios físicos han tenido a nivel emocional, entre otros asuntos.

Un hallazgo significativo es la inclusión de criterios de evaluación relacionados con la función que puede cumplir el texto en el contexto del quehacer del fisioterapeuta en acciones educativas de psicoprofilaxis. Esto se evidencia cuando se pregunta si el texto satisface las necesidades cognitivas de las embarazadas. En consecuencia, la pauta está orientada a promover la reflexión de los estudiantes sobre si el tratamiento que dan a los contenidos es apropiado para satisfacer los requerimientos de una situación retórica que trasciende el espacio de la clase. El texto debe servir a un propósito en el contexto real de la profesión y, por lo tanto, no tiene a la profesora como su única lectora. La pauta cumple así una condición necesaria para promover la función epistémica de la escritura, es decir, aquella que lleva a la transformación del conocimiento en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Profesora 2

La profesora 2 propuso dos pautas evaluativas, a continuación se analiza la pauta que tiene como título “*Criterios de evaluación del trabajo final*”. Esta contiene criterios de valoración de los procedimientos profesionales requeridos para la realización del trabajo, es decir, de los contenidos de aprendizaje disciplinar, y criterios de valoración del texto escrito. Estos últimos aparecen en un apartado que se titula “*Reporte del trabajo de campo*”. En el siguiente cuadro se presentan algunos ejemplos de los criterios formulados.

Tabla 27 – Criterios de evaluación de la profesora 2

CATEGORÍA	ÍTEMS O PREGUNTAS CONSIGNADOS EN LA PAUTA
Criterios referidos a los procedimientos profesionales	<i>“Los procedimientos utilizados para identificar la capacidad funcional de la persona y las demandas del puesto de trabajo están bien descritos, son adecuados y contienen la información suficiente”; “Existe un plan de acción, una propuesta clara que potencie a la personas en situación de discapacidad para lograr equilibrar los diferentes ámbitos de su vida, ayudándolas a hacer auto-evaluaciones y establecer prioridades, objetivos y actividades para alcanzarlos”.</i>

Criterios referidos a características específicas del modo argumentativo aplicado a la tarea	<i>“Los argumentos de la capacidad funcional de la persona y las demandas del puesto de trabajo se justifican con ejemplos de los datos recogidos en los talleres y demás instrumentos aplicados”. “Se argumenta la forma en que se relacionan los factores relacionados con la persona y las demandas del puesto de trabajo”.</i>
Criterios generales relacionados con la estructuración en el micronivel (concordancia, ortografía, puntuación, acento ortográfico)	<i>Hay un uso adecuado de tiempos y modos verbales, se observa concordancia de género y número. Hay un uso adecuado de los signos de puntuación y del acento ortográfico (tildes).</i>

Aunque algunos de los criterios que aparecen en esta pauta son generales, como cuando se describe lo que se espera que vaya en la introducción, la pauta se puede considerar específica, en tanto la profesora integra los contenidos sobre procedimientos profesionales y la estructura del modo argumentativo del discurso, con el contenido del informe de evaluación profesional que se ha solicitado en la guía de la tarea *“Informe técnico de un trabajo vivencial de inclusión con una persona con discapacidad”*.

Profesora 3

La profesora 3 propone una pauta de evaluación que contiene tres apartados. El primero corresponde a una adaptación que la profesora, por iniciativa propia, hace de lo propuesto en una pauta de Milián², titulado “Los elementos de la argumentación”. Este contiene las mismas preguntas del texto de consulta, referidas a la situación de comunicación en la que se inscribe el texto argumentativo. Luego, incluye una rúbrica de evaluación que introduce con el siguiente enunciado “Puntos para la escala, adaptados, desarrollados para las características del cuaderno de trabajo que orienta la guía”. La profesora indica que esta rúbrica se construyó con base en lo propuesto en el apartado “Organización de un texto argumentativo” de la pauta de Milián y la matriz de valoración del español de Patricia Cortés Arango³. Siguiendo el tipo de análisis que se hizo con las otras pautas evaluativas, a continuación se clasifican los

² Milián, citada por Camps. A. y Ribas, T. (1993).

³ La profesora 3 consultó, para la elaboración de su pauta, la siguiente fuente:
<http://sites.google.com/site/textoargumentativo/matrizspanol>

criterios de evaluación, según se consideren: generales, conforme al modo de organización del discurso o específicos, de acuerdo con el tipo de texto solicitado en la tarea, en este caso un “cuaderno de trabajo”.

Tabla 28 – Criterios de evaluación de la profesora 3

CATEGORÍA	ÍTEMS O PREGUNTAS CONSIGNADOS EN LA PAUTA
Criterios referidos a las características generales de un modo argumentativo	<i>¿Dónde se presenta la definición clara de la opinión?: al inicio, al final, más de una vez, no aparece. Se presentan los argumentos en un solo párrafo, uno detrás de otro. Además, se contrastan los argumentos con los contraargumentos en el mismo párrafo.</i>
Criterios referidos a las características específicas del tipo de texto solicitado, un cuaderno de trabajo.	<i>Se incluyen los elementos básicos de un cuaderno de trabajo: - Información organizada por folios según unidades didácticas: Título en cada unidad, coherente con su contenido y fechas de registro de clase. El resumen o síntesis debe recogerse en tablas, dibujos, gráficas y/o esquemas; valoración personal que incluye o expone crítica razonada y debidamente argumentada al final de cada unidad, y alternativas posibles. Glosario.</i>
Criterios generales relacionados con la estructuración en el micronivel.	<i>El cuaderno de trabajo demuestra completo dominio en el manejo de la caligrafía, los signos de puntuación, la ortografía y los conectores que dan coherencia y cohesión al texto y al vocabulario general y científico.</i>

Esta pauta incluye criterios generales de valoración del modo de organización del discurso predominante, el argumentativo, en el tipo de texto solicitado. Sin embargo, en este apartado no se incluyen criterios específicos en los que se articule la estructura de este modo de organización al tipo de texto (un cuaderno de crítica razonada) y al manejo del contenido disciplinar objeto de la asignatura. Así mismo, en esta categoría se plantea que se prestará especial atención a la “redacción” sin que se describa cómo se entiende el término y qué aspectos van a tenerse en cuenta.

Por otra parte, hay criterios para evaluar que el texto alcance el objetivo propuesto: que los estudiantes logren una integración de la práctica con la teoría, así como con la certificación de los conocimientos aprendidos. Es decir, que igual que en la pauta anterior, en esta se establece una relación entre la capacidad del estudiante para “demostrar conocimiento” y el uso de este para lograr el propósito con los posibles

lectores. Esto se puede ver en el siguiente criterio *“Se introducen todos los conceptos, hechos o circunstancias que se dieron día a día en el aula que pueden ser útiles para la vida académica o profesional, que facilitan a los destinatarios del cuaderno de trabajo (y a los autores mismos de este) una oportunidad más de integración de la práctica - teoría - práctica”*. En consecuencia, la pauta crea una oportunidad para que el estudiante evalúe si la presentación de los contenidos en el texto se ajusta a la situación retórica que se plantea en la guía, es decir, que tenga que analizar y adecuar los conocimientos para satisfacer las necesidades comunicativas que le imponen los posibles lectores.

En síntesis, el análisis de las pautas de las tres profesoras revela que: primero, hubo aprendizajes relacionados con el diseño de pautas específicas de evaluación, es decir, ajustadas a la tarea; segundo, ninguna de las pautas presenta su propósito y las condiciones de aplicación haciendo explícitos quién y en qué momentos se van a usar dentro del curso.

En este sentido, consideramos que una estrategia de formación para el diseño de guías de trabajo y pautas evaluativas debe hacer énfasis en la importancia de la contextualización de la tarea y de la evaluación. En particular, se debe focalizar la importancia de las pautas como instrumentos mediadores del aprendizaje en contextos colaborativos que buscan que los estudiantes pasen de la heterorregulación a la autorregulación. De igual manera, los criterios contenidos en las pautas deben ser lo más específicos posible, es decir, que contengan los rasgos discursivos propios de las disciplinas que se están orientando:

Las pautas de evaluación de los textos que tienen una formulación general, pretendiblemente aplicable a todos los textos, son a nuestro modo de ver inadecuadas por motivos teóricos más fundamentales. Como apuntábamos la diversidad discursiva y textual no permite acercarse a los textos con los mismos criterios de evaluación-revisión. Tomando como ejemplo alguna de las frases diagnósticas de la pauta de Bereiter & Scardamalia citada más arriba: «El escritor ignora una objeción obvia que cualquiera habría formulado», debemos admitir que solo puede ser pertinente si el tipo de texto es de opinión, que permite pensar que se pueden formular

objeciones a lo que se dice en él; en ningún caso será pertinente para un texto narrativo fantástico, o para una descripción, que, en todo caso, puede ser adecuada o no al referente que se describe o a la situación. (Camps & Ribas 1993, p.75)

Vale señalar, que ninguna de las tres profesoras diseñó o hizo adaptaciones para la construcción de una pauta evaluativa que permitiera a los estudiantes reflexionar sobre el proceso llevado a cabo para la realización del trabajo escrito. Esto quizá se debe a que el tiempo de la estrategia fue insuficiente para abordar y comprender los procesos de conciencia y regulación que están implicados en la producción escrita y las estrategias de apoyo para que los estudiantes adquieran control sobre ellos.

8.3 RELACIONES ENTRE TRANSFORMACIONES DE LAS REPRESENTACIONES Y LAS PRÁCTICAS DE ESCRITURA

En este apartado intentamos establecer una correlación entre los cambios de las representaciones y de las prácticas que tuvieron las docentes en el marco de la estrategia colaborativa. Consideramos que este ejercicio resulta necesario, pues desde la teoría sobre las representaciones sociales se ha afirmado que no siempre hay una relación directa entre las representaciones y las prácticas. En nuestra investigación, nos interesa observar esta relación en la medida en que todo proceso formativo le apuesta a incidir sobre lo que se piensa desde el supuesto de que las nuevas comprensiones conllevan a nuevas prácticas.

En nuestro caso, podríamos afirmar, incluso, que más allá de documentar los cambios en las representaciones y prácticas, uno de los propósitos de la estrategia colaborativa era aprender sobre la pertinencia de este tipo de estrategias para la formación de docentes desde una perspectiva de alfabetización académica. Creemos, entonces, que esta pertinencia se ve reflejada en la manera en que los profesores cambian o mejoran la forma en que hacen las cosas.

Al revisar cada una de las categorías de este análisis, es posible observar que existe una conexión más directa entre ciertas representaciones y ciertas prácticas, por lo que hemos establecido los siguientes grupos:

Tabla 29 – Relación entre las categorías de representaciones y prácticas de escritura

REPRESENTACIONES	PRÁCTICAS
Naturaleza de la escritura Funciones de la escritura Aprendizaje de la escritura	Usos y propósitos de la escritura
Enseñanza de la escritura	Orientación de la escritura
Evaluación de la escritura	Evaluación de la escritura

A continuación, presentamos una síntesis de cada uno de estos tres grupos que pretenden relacionar los cambios en las representaciones y en las prácticas de escritura.

8.3.1 Relación entre las representaciones de la naturaleza, las funciones y el aprendizaje de la escritura con los usos y propósitos (prácticas)

La manera como se entiende qué es la escritura (proceso o producto), su nivel de complejidad, las competencias que se requieren para desarrollarla, las funciones que se le atribuyen y la forma en que se concibe el aprendizaje de la misma inciden directamente en cómo y para qué se usa en el aula.

Respecto a la naturaleza de la escritura, las docentes avanzaron en la comprensión de que la escritura no es una habilidad básica que se aprende de una vez y para siempre, sino que en la universidad tiene unas características específicas y, por tanto, requiere de orientaciones para su aprendizaje en este nivel educativo. Esta comprensión se reflejó en que las guías construidas por las docentes mostraban claridad en el propósito de los trabajos y, a la vez, daban orientaciones específicas para apoyar la escritura de los textos disciplinares que se seleccionaron. Es interesante constatar, dentro de las guías, el nivel de articulación logrado por las docentes entre los objetivos del curso y el proceso de construcción del texto.

De igual manera, las profesoras identificaron que todo texto se enmarca en una situación retórica y esa condición le da una especificidad a cada tarea de escritura. Esta representación se reflejó en las guías cuando las docentes crearon una situación retórica para los textos que asignaron y orientaron a los estudiantes sobre cómo responder a dicha situación durante la escritura de sus textos. Las audiencias escogidas se aproximaron bastante a audiencias que los estudiantes pueden encontrarse en la vida profesional: las docentes consideraron que la escritura puede trascender la función de certificación de saberes y que el docente no es el único interlocutor posible.

8.3.2 Relación entre las representaciones de la enseñanza de la escritura y las prácticas de orientación

Cuestionar la representación de que enseñar a leer y a escribir es responsabilidad solo de los niveles básicos de la educación o de los docentes de lengua, favoreció que las profesoras asumieran la tarea de orientar la escritura mediante las guías y pautas de evaluación construidas en la estrategia. Estas orientaciones se enfocaron en especificar lo que se esperaba de los textos solicitados y en explicitar las características de las tipologías textuales, así como la situación retórica, mediante consignas escritas.

El paso de la consigna oral a la escrita, incluyendo tal nivel de descripción, es uno de los logros más significativos de la estrategia, pues como se ha mencionado en el análisis, esta explicitación le permite al docente estructurar y orientar más la tarea que propone, mientras que da a los estudiantes la oportunidad de representarse mejor lo que se espera de ellos y de volver sobre las consignas cuantas veces lo requieran, es decir, facilita a ambos la evaluación.

8.3.3 Relación entre las representaciones y prácticas de la evaluación escrita

Durante la estrategia se reflexionó sobre el sujeto, el objeto y las pautas y criterios de evaluación de las tareas de escritura. Las docentes comenzaron a reconocer que el sujeto de la evaluación no es solamente el profesor, sino que los estudiantes podrían tener un papel más activo dentro de los procesos evaluativos, aunque todavía con ciertas reservas por la representación de que los estudiantes tienen poca objetividad al evaluarse y de que es el docente el responsable de certificar la preparación del estudiante.

En cuanto al objeto de la evaluación, las docentes reconocieron que hay una relación entre los contenidos y las estructuras textuales, pues al inicio de la estrategia, ellas centraban la evaluación únicamente en los contenidos, desconociendo que los modos de escribir de cada disciplina se relacionan estrechamente con las formas de construcción del conocimiento en esas áreas. Al reconocer esta relación, las profesoras comenzaron a incluir criterios sobre el proceso de escritura en sus guías y pautas de evaluación.

Las pautas de evaluación reflejaron transformaciones sobre el sujeto y sobre el objeto. Sobre el sujeto, porque las docentes las diseñaron con la intención de compartirlas con los estudiantes junto con las guías para la elaboración de las tareas de escritura; sobre el objeto, porque dentro de las pautas se contemplaron criterios para evaluar tanto los contenidos disciplinares como la escritura.

En términos generales, podemos afirmar que hay una correlación entre los cambios de las representaciones y las prácticas de las docentes que nosotras alcanzamos a observar, no solo por lo que ya hemos descrito, sino porque incluso en aquellos temas en que las docentes no manifestaron transformaciones importantes en sus representaciones, tampoco se reflejaron cambios en sus prácticas. Un ejemplo de ello es el protagonismo del estudiante en el proceso de evaluación, que generó algunas dudas e inquietudes en las docentes y que, finalmente, tuvo poca repercusión en las pautas de evaluación que ellas construyeron.

9. CONCLUSIONES

En esta investigación nos planteamos como objetivo general describir los cambios en las representaciones y en las prácticas de escritura académica de un grupo de docentes después de implementar una estrategia colaborativa para la orientación de las tareas de escritura desde una perspectiva de alfabetización académica. A continuación presentamos las conclusiones relacionadas con cada uno de los objetivos específicos, las cuales permitirán esclarecer la manera en que fue alcanzado el objetivo general planteado.

9.1 Conclusiones sobre el objetivo específico 1

En cuanto a las representaciones de escritura, al inicio de la estrategia colaborativa encontramos importantes similitudes con lo que plantea Carlino (2005a). Primero, a partir de las declaraciones de las docentes se podía inferir que ellas consideraban la escritura como una habilidad básica que se aprende de una vez y para siempre durante los primeros años escolares; segundo, las profesoras afirmaban que la enseñanza de la escritura era responsabilidad de la educación básica y que, por tanto, los estudiantes deberían llegar a la universidad con las competencias necesarias para desenvolverse apropiadamente en las tareas de escritura. Además, las declaraciones de las docentes resaltaban la certificación de saberes como una de las funciones principales de la escritura en la universidad, pero, a pesar del uso frecuente que se hace de la misma, no consideraban que los docentes de las disciplinas eran responsables de orientarla. En cuanto a cómo se evalúa, las maestras entendían que la evaluación consistía en valorar los trabajos de acuerdo con la impresión que estos les causaran.

Las declaraciones de las docentes reflejaban ciertas representaciones sobre la relación entre la escritura y el aprendizaje: por un lado, se entendía que había independencia entre escribir y aprender los contenidos disciplinares. Por otra parte, se entendía la escritura como un acto de expresar lo que se sabe, o en palabras de

Bereiter & Scardamalia, (1992) “decir el conocimiento”; por tanto, se percibía que las tareas de escritura eran sencillas, y que para su desarrollo no se requerían consignas elaboradas.

Al pensar que la principal función de la escritura era la certificación de saberes, según las docentes: “verificar que el estudiante sabe lo que tiene que haber aprendido durante el curso”, afirmaban evaluar sólo los contenidos disciplinares y no la escritura, pues al no considerarse responsables de orientarla tampoco eran responsables de evaluarla.

Además, las docentes no establecían una relación directa entre la escritura y el aprendizaje.

Al finalizar la estrategia colaborativa, consideramos que los cambios más importantes en las representaciones de las docentes fueron, por un lado, considerar que la escritura no es un proceso tan sencillo, pues depende de las exigencias de los distintos contextos y por tanto requiere ser orientada. Es así que las docentes empiezan a reconocer la importancia de realizar consignas escritas y muy explícitas, así como la pertinencia de facilitar la construcción paulatina de los trabajos mediante diferentes versiones o avances. Por otro lado, las profesoras afirmaron que la universidad y los docentes de las diferentes disciplinas tienen una responsabilidad respecto a la orientación de la escritura, porque cada disciplina tiene unos modos específicos de escribir. Así mismo, las profesoras reconocieron que además de la certificación de saberes, la escritura puede aportar al proceso de comprensión y aplicación de los conceptos del curso, es decir, empezaron a identificar el papel de la escritura en la reelaboración del conocimiento disciplinar (función epistémica).

Un cambio interesante consistió en que las maestras identificaron algunos requerimientos para escribir, muestra de ello fue la definición de la situación retórica de los trabajos que plantearon para sus cursos y su interés en los modos de organización del discurso apropiados para su escritura. Otro cambio importante por parte de las docentes fue pensar en las tareas de escritura como una oportunidad

valiosa de preparar a los estudiantes para su futuro desempeño laboral, al tratar de plantear tareas de escritura similares a las que se van a encontrar como profesionales. En cuanto a la evaluación, las profesoras reconocieron la posibilidad de implicar un poco más al estudiante en el proceso, mostrando en sus declaraciones apertura a que este tenga un papel más activo; además, comenzaron a reconocer que era necesario explicitar los criterios de evaluación de los trabajos, incluyendo en ellos la evaluación de aspectos del proceso de escritura.

A pesar de estas importantes transformaciones, reconocemos que el cambio en las declaraciones de los docentes al momento de la estrategia no implica necesariamente un cambio profundo a nivel de las representaciones y pueden ser una adecuación del discurso, producto del proceso formativo. Aun así, consideramos que la revisión de material bibliográfico, la discusión de planteamientos y la reflexión constante y compartida respecto a la escritura, constituyen un primer paso para lograr cambios más significativos a nivel representacional.

9.2 Conclusiones sobre el objetivo específico 2

Respecto a las prácticas, al inicio de la estrategia encontramos que las docentes usaban la escritura en sus asignaturas, pero proporcionaban pocos apoyos a los estudiantes para que pudieran cumplir de manera efectiva con esas tareas. En primer lugar, las consignas que las docentes daban solían ser orales y las orientaciones consistían en instrucciones sobre la organización del tiempo, la extensión del documento y algunas características generales del trabajo. En las consignas no se hacía explícito el propósito del texto, la audiencia del texto, ni las características de la tipología textual. En ocasiones las maestras daban asesorías a los estudiantes, pero al igual que las consignas, estaban dirigidas a orientar aspectos generales del trabajo, sobre todo del contenido, mas no de la escritura. Respecto a las prácticas de evaluación, las profesoras tenían definidos algunos criterios para calificar, pero estos no eran compartidos con los estudiantes.

Al finalizar la estrategia colaborativa, las prácticas de las docentes evidenciaron algunos cambios, pues lograron construir dos importantes instrumentos para orientar las tareas de escritura en sus asignaturas. El primero fue una guía en la que se evidenciaba claramente el propósito de la tarea que las docentes asignaban a sus estudiantes. En estas guías también era clara la audiencia específica de cada texto, su propósito y las características y los componentes del tipo de texto escogido. El segundo instrumento estuvo constituido por las pautas y criterios de evaluación que se construyeron para acompañar las guías, cuyo propósito era compartir con los estudiantes, antes de revisar la tarea, aquellos aspectos que las docentes tenían en cuenta en el momento de evaluar.

Es importante destacar que los criterios de evaluación contruidos incluyeron relaciones entre los modos de organización del discurso seleccionados por las docentes para los trabajos y los contenidos disciplinares más importantes abordados en las asignaturas. Una de las profesoras construyó pautas de autoevaluación, lo que evidencia la transformación que logró en relación con el sujeto de la evaluación. Otro elemento significativo fue que las tres docentes consideraron importante dar a conocer las guías y pautas con un tiempo de anticipación a la entrega final, para permitir a los estudiantes la entrega de avances y la realización de ajustes mediante la reescritura, lo que les permitió trascender la concepción de la escritura como un producto y entenderla como un proceso que se realiza de manera paulatina. Finalmente, uno de los aspectos que contribuyó con la transformación de las prácticas de las docentes, fue la presentación de ejemplos concretos (guías y pautas de otras asignaturas) que las profesoras tomaron como ejemplos en la construcción de sus propios instrumentos.

9.3 Conclusiones sobre el objetivo específico 3

Dadas las posibles transformaciones en las representaciones y las prácticas de las docentes que ya se han descrito, durante el análisis de los datos se realizó el ejercicio de establecer la correspondencia entre estos elementos. El principal hallazgo en este

sentido fue que los cambios en las representaciones y en las prácticas fueron equivalentes, es decir, los cambios en las representaciones se reflejaron en las prácticas de diseño de tareas de escritura a las que nosotras hicimos seguimiento. Al respecto, consideramos que la metodología de la estrategia influyó de manera importante en este resultado, debido a que se realizó un acompañamiento a las docentes en la transformación de algunas de sus acciones (diseño de guías de escritura y pautas de evaluación) y planteamos al respecto algunas reflexiones con sustentos teóricos claros. A raíz de esta experiencia, concluimos que una debilidad de muchas estrategias de formación docente es que se enfocan en cambiar las representaciones sociales sin acompañar cambios a nivel de las prácticas. Reconocemos que en el caso de nuestra estrategia, acompañamos solamente el diseño de tareas de escritura y sus respectivas pautas de evaluación, pues no estuvo a nuestro alcance hacer un seguimiento de las prácticas concretas de las docentes en el aula, lo que puede constituir una importante recomendación para futuras investigaciones.

Finalmente, consideramos que los cambios en las prácticas de orientación de las tareas de escritura, podría ser un indicio de cambio en las representaciones sobre la escritura. Las docentes pudieron reflexionar acerca del papel que tienen en la introducción de los estudiantes a los modos de leer y de escribir propios de su disciplina. Este hallazgo nos señala que la incidencia en la transformación de las representaciones del papel del docente resulta fundamental cuando el propósito principal de la formación implica cambios en las prácticas cotidianas.

10. RECOMENDACIONES Y PROYECCIONES

ANÁLISIS DOFA

En este apartado queremos establecer algunas sugerencias que podrían ayudar a que el tipo de acciones documentadas en esta investigación tengan un mayor impacto en la comunidad universitaria. Para ello, planteamos inicialmente un análisis de fortalezas, oportunidades, dificultades y amenazas identificadas en la estrategia. Consideramos que volver la mirada sobre la experiencia en torno a estos aspectos resulta muy pertinente dentro de este apartado, pues no solo es posible recoger mediante este análisis los aspectos más significativos de la experiencia, sino que posibilita resaltar aquellos elementos que pueden ser tenidos en cuenta en otras experiencias que pretendan replicarla o servirse de los aprendizajes obtenidos mediante ella.

Dentro de las *debilidades* encontramos el tiempo para el desarrollo de la estrategia, pues en ocasiones no fue posible profundizar suficientemente en algunos temas y por la variable tiempo no fue posible socializar en forma presencial la última versión de las pautas evaluativas elaboradas por las profesoras. Por otra parte, el tiempo con el que contaban las docentes era limitado, lo que dificultó en ocasiones su asistencia a las sesiones presenciales y el cumplimiento con las tareas que se plantearon para realizar de forma individual (a veces no estaban completas o se terminaban después de lo planeado), esto a pesar de que los horarios de trabajo y el cronograma fueron concertados con ellas.

Otra debilidad consistió en no contar con un espacio físico fijo y siempre apropiado para el desarrollo de las sesiones presenciales, pues dado que la estrategia colaborativa no era un espacio formal, el lugar para realizar las sesiones no estaba asegurado y era necesario buscar siempre un sitio disponible para su desarrollo. Durante estos cambios a veces se perdió algo de tiempo para ubicarse en el sitio o

llegar al lugar y, en ocasiones, había ruido que dificultaba la conversación y la grabación de la sesión para el posterior análisis de datos.

Respecto a las *fortalezas* de la estrategia, consideramos que una de las principales fue su carácter colaborativo y horizontal, puesto que todas las participantes de la estrategia se asumieron como aprendices que trabajaron conjuntamente en función de una meta común, característica poco usual en los espacios de formación y capacitación de docentes en la universidad. Generalmente, estos espacios de formación son estilo charla o conferencia y son orientados por expertos de las disciplinas que comparten sus disertaciones académicas. En el caso de esta estrategia, los aportes como docentes de lengua fueron importantes para la construcción de las guías y de las pautas evaluativas, pero también se validaron los conocimientos de todas las participantes, dentro de los cuales se reconocieron los saberes sobre las formas de pensar, de leer y escribir en sus áreas. Se dio lugar a la integración, a la conversación permanente y a la confianza y las discusiones se enriquecieron mediante los fundamentos teóricos y las vivencias de las profesoras. El trabajo individual y previo a las sesiones presenciales reflejó el compromiso por parte de las docentes. De igual manera, la formación de un grupo pequeño favoreció una mayor participación de cada integrante y un acompañamiento más exhaustivo en cada proceso.

Otra fortaleza, la que consideramos motivó las principales transformaciones, fue que luego de la estrategia quedaron productos concretos para cada participante, los que se construyeron simultáneamente al desarrollo del espacio de formación y que aportan al desempeño profesional de las docentes. Entre los productos no sólo estuvieron las guías y pautas de evaluación, sino que las docentes afirmaron que los aprendizajes podían ser replicables para estructurar otros cursos que ellas orientan.

Para finalizar, queremos resaltar como fortaleza el orden y la estructura que se logró para el desarrollo de la estrategia. Consideramos que la secuencialidad y organización lograda fue motivada principalmente porque la investigación que aquí se presenta fue transversal al desarrollo de la estrategia. Vemos como la investigación

sobre las estrategias de formación puede, entonces, potenciar las bondades de estos espacios, tanto para quienes participan en ellos como para quienes puedan conocer sus resultados.

En relación con las *oportunidades*, pensamos que la experiencia que hemos documentado tiene la posibilidad de replicarse fácilmente y que brinda la opción de aplicar los aprendizajes obtenidos a otras experiencias de formación de docentes con objetivos similares. Sin embargo, para potenciar aún más esta oportunidad, consideramos que se requeriría estructurar el proceso formativo en espacios formales y otorgar tiempos en las asignaciones académicas tanto de los docentes de lengua que apoyan dichos espacios como de los docentes de las otras disciplinas que deseen participar. Como se puede ver, la potencia de esta oportunidad depende de la medida en que se den cambios institucionales que posibiliten las condiciones para hacer de esta experiencia una alternativa viable de formación.

Consideramos que otra oportunidad importante que surge de esta estrategia es para la

Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle, en cuyo interior surge esta investigación y con cuyo acompañamiento se desarrolló. Esta unidad académica, que contempla dentro de su misión aportar a la formación en el manejo de las lenguas a toda la comunidad universitaria, puede aprovechar los aprendizajes obtenidos de esta experiencia para fortalecer la formulación de las estrategias de capacitación en alfabetización académica que se ofrezcan para los profesores de la Universidad.

Al revisar todas las oportunidades que se han explicado, consideramos que la sistematización de la experiencia mediante esta investigación es en sí misma una oportunidad importante, pues permite hacer aportes al conocimiento sobre la formación de docentes en la alfabetización académica y, por medio la difusión de los aprendizajes y resultados obtenidos, puede aportar algunos elementos a quienes se interesan en el tema.

En cuanto a las *amenazas*, consideramos que una dificultad para la perdurabilidad de espacios de formación de docentes en alfabetización académica se puede generar si estos espacios no son formales y no se impulsan desde el ámbito directivo de la universidad. Las iniciativas individuales y que dependen de voluntades personales podrían sucumbir ante los compromisos institucionales y laborales e, incluso, ante la apatía o indiferencia de quienes no encuentran importancia en este tipo de espacios. Esta misma amenaza es válida para la continuidad del proceso de aprendizaje emprendido por las docentes participantes de la estrategia colaborativa dentro de la cual se llevó a cabo esta investigación: la inexistencia de espacios formales puede ser un impedimento para que estas profesoras continúen con su proceso de formación en los temas relacionados con alfabetización de académica, pues la asignación académica que tienen satura su tiempo y las obliga a priorizar los compromisos adquiridos en sus planes de trabajo semestral.

RECOMENDACIONES

En primer lugar, consideramos que la formación de grupos interdisciplinarios entre docentes de lengua y profesores expertos en las diferentes áreas del conocimiento es un camino viable para fortalecer los procesos de lectura y de escritura en la universidad. En ese sentido, es importante que la Escuela de Ciencias del Lenguaje considere dentro de sus lineamientos unos espacios y tiempos para que los docentes expertos en lengua puedan trabajar de manera colaborativa con los docentes de las otras unidades académicas.

La Universidad también tiene una tarea importante: propiciar el diálogo, la discusión y el acompañamiento entre estos docentes, a través de espacios formales como los cursos de actualización docente o los diplomados. Esta recomendación se establece con base en una de las debilidades identificadas en el desarrollo de la estrategia, pues las docentes participantes tenían su carga académica completa y el tiempo y los esfuerzos dedicados a la estrategia fueron producto de su voluntad y deseo de cualificar sus prácticas en el aula. De igual manera, es importante que estos espacios

de formación trasciendan el estilo “conferencia” o “charla” y se aprovechen para acompañar a los maestros en la transformación de sus prácticas de orientación de la lectura y de la escritura.

En relación con lo anterior, resulta fundamental tener siempre presente uno de los hallazgos más importantes de esta investigación: que la transformación de las representaciones está directamente relacionada con la transformación de las prácticas. Trabajar con los docentes acompañándoles en la organización de las actividades para sus clases es una estrategia efectiva, acompañada de la reflexión teórica y del intercambio con los pares. Se destaca la incidencia que podría tener en el cambio de representaciones la reflexión sobre el rol del docente, asunto central en cualquier transformación que se pretenda alcanzar a nivel de las prácticas. Este acompañamiento debería proyectarse hacia las prácticas en el aula.

Finalmente, consideramos que estas experiencias formativas pueden enriquecerse mucho más cuando están atravesadas por procesos de investigación, pues estos últimos permiten una mayor rigurosidad en el desarrollo de las estrategias y ofrecen también una mayor posibilidad de identificar y socializar los logros obtenidos.

PROYECCIONES

Este trabajo se constituye en una experiencia investigativa con posibilidades de réplica con otros grupos de profesores. De igual manera, a partir de este trabajo podría proponerse un estudio longitudinal que incluyera el seguimiento de las docentes, pues cambios profundos en las representaciones y prácticas de escritura son procesos complejos que pueden requerir mucho más tiempo.

11. REFERENCIAS

11.1 REFERENCIAS CITADAS

Abric, J. (1988). La creatividad de los grupos. En: Psicología Social I. Barcelona: Paidós.

Airey, J. (2011). The disciplinary literacy discussion matrix: A heuristic tool for initiating collaboration in higher education. *Across the Disciplines*, 8 (3). Retrieved from <http://wac.colostate.edu/atd/clil/airey.cfm>

Bausela, E. (2004). La docencia a través de la Investigación–Acción. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/682Bausela.PDF>. Pp. 1 - 9.

Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Madrid: Ediciones Akal S.A

Bazerman, C., Little, J., Bethel, I., Chavkin, T., Touquette, D. & Garufis, J. (2005), *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press. Recuperado de: http://wac.colostate.edu/books/bazerman_wac/chapter1.pdf

Bereiter, M. & Scardamalia, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Revista Infancia y aprendizaje*, Vol. 58, pp. 43-64.

Berger, P. & Luckman, T. (1990). La construcción social de la realidad. Amorrortu, Buenos Aires.

Bocca, A. & Vasconcelo, B. (2009). Algunas reflexiones acerca de las prácticas y representaciones sociales en estudiantes universitarios: la escritura académica. *Revista Enunciación*, número 13. Recuperado de:

<http://gemini.udistrital.edu.co/comunidad/grupos/lenidencultura/revista/enunciaci%F3n%2013/4.%20Algunas%20reflexiones%20%28Bocca-Vasconcelo%29enunciacion13.CV01.pdf>

Britto, L. (2003), La cultura escrita y la formación del estudiante universitario. En: *Revista Lenguaje*. N°. 31. Universidad del Valle. Pp. 78-92.

Cadena, S. Narváez, E. & Chacón, M. (2007a). Alfabetización académica: una de las responsabilidades de la educación superior. En: *I Encuentro Nacional de Discusión sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior*. ASCUN y Red Nacional de Discusión sobre Lectura y Escritura en Educación Superior. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.

Cadena, S. Narváez, E. & Chacón, M. (2007b). Comprensión de textos escritos académicos y tareas escritas en las asignaturas del área profesional: concepciones de maestros universitarios. *Revista Lenguaje*. Cali: Universidad del Valle, Facultad de Humanidades. Vol. 35, No. 1 Jun. 2007; Pp. 81-118.

Camps. A. & Ribas, T. (1993). La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar. Memoria de investigación. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Edita: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Madrid. Recuperado de:

[http://www.itesm.mx/va/FEV/dic06/evaluatextos/documentos/Camps i Ribas-La evaluacion del aprendizaje de la CE.pdf](http://www.itesm.mx/va/FEV/dic06/evaluatextos/documentos/Camps_i_Ribas-La%20evaluacion%20del%20aprendizaje%20de%20la%20CE.pdf)

Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Revista Educere*, enero-marzo, año/vol. 6, número 020. Universidad de los andes, Mérida, Venezuela, Pp. 409-420. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/artpdfred.jsp?icve=35662008&icvenum=2061>

Carlino, P. (2004). La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable. *Acción Pedagógica, Revista de Educación de la Universidad de Los Andes*, (13)1, Pp. 8-17. Recuperado de:
<http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/accionpedagogica/vol13num1/articulo1.pdf>

Carlino, P. (2005a). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005. 208 p. ISBN 978-950-557-653-1

Carlino, P. (2005b). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. *Revista de Educación*, núm. 336 (2005), Pp. 143-168. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336_09.pdf

Carlino, P. (2005/2006). *Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad. Los casos de Australia, Canadá, EE.UU. y Argentina*. Sociedad Argentina de Estudios comparados en educación. Recuperado de:
www.saece.org.ar/docs/congreso1/Carlino.doc

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

Carlino, P. (2007). Estudiar, escribir y aprender en universidades australianas. *Textura*. Buenos Aires: Centro de Estudios Textuales CEDEX. Recuperado de:
http://www.fvet.uba.ar/postgrado/especialidad/blc/Carlino_Estudiar_escribir_y_aprender_en_universidades_australianas_2-07.pdf

Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (1997). *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao. 576 p.

Cassany, D. & Morales, O. (2008). Leer y escribir en la universidad: hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memoralia*. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/16457>

Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista signos* 35 (51-52), Pp. 149-162. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342002005100011&script=sci_arttext

Castelló, M. (2006). *La escritura epistémica: enseñar a gestionar y regular el proceso de composición escrita*. Recuperado de <http://www.sinte.es/portal/info/comunic/medellin2006.doc>

Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores? En J.I. Pozo y Pérez Echeverría, M. P. (Coords.), *La Psicología del aprendizaje universitario: de la adquisición de conocimientos a la formación en competencias* (pp.120-133). Madrid: Morata.

Celman, L. (2003). *Sujetos y objetos en la evaluación universitaria*. Universidad Nacional de Entre Ríos. Recuperado de: <http://inter27.unsl.edu.ar/rapas/download.php?id=34>

Di Benedetto, S & Carlino, P. (2007). Correcciones a exámenes escritos en la universidad: cómo son y para qué sirven a los alumnos. *Memorias de las XIV Jornadas de Investigación Tercer Encuentro de Investigación en Psicología del Mercosur*. Recuperado de: http://www.fvet.uba.ar/postgrado/especialidad/blb/Di_Benedetto_Carlino_Correcciones_examenes_escritos_07.pdf

Escudero, J., Delfín, L. & Gutiérrez, L. (2008) El estudio de caso como estrategia de investigación en las ciencias sociales. *Revista Ciencia Administrativa*. 2008. Recuperado de: <http://www.uv.mx/iiesca/revista/documents/estudio2008-1.pdf>

García, J. (2000). Metodología de los diarios de campo. En: García, J. *Diarios de campo*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Gee, J. (1990). *Social linguistics and literacies: Ideologies in discourses*. London: Falmer. Retrieved from:
<http://books.google.nl/books?id=DrnOALaT5oAC&lpg=PP1&hl=nl&pg=PP1#v=onepage&q&f=false>

Giddens, A. (1982). *Profiles and Critiques in Social Theory*. Berkeley: University of California Press.

Guisasola, J. (s.f). Formación del profesorado: elemento clave en la enseñanza de las ciencias. Departamento de Física Aplicada I. Euskal Herriko Unibertsitatea- Universidad del País Vasco. Recuperado de:
www.elkarrekin.org/files/pub/J_Guisasola.doc

Guisasola, J. (2004). ¿Puede ayudar la investigación en enseñanza de la Física a mejorar su docencia en la universidad? *Revista Brasileira de Ensino de Física*. V.26, n.3, p.197-202. Recuperado de:
<http://www.scielo.br/pdf/rbef/v26n3/a02v26n3.pdf>

Gutiérrez, J. (1998). La teoría de las representaciones sociales y sus implicaciones metodológicas en el ámbito psicosocial. *Psiquiatría Pública*. Vol. 10. Núm. 4. Julio-Agosto 1998. Recuperado de: <http://www.dinarte.es/salud-mental/pdfs/art-esp.pdf>

Harran, M (2011). Engineering and Language Discourse Collaboration: Practice Realities. *Across the Disciplines*, 8(3). Retrieved from
<http://wac.colostate.edu/atd/clil/harran.cfm>

Henao, O. & Ramírez D. (2006). Impacto de una experiencia de producción textual mediada por tecnologías de información y comunicación en las nociones sobre el valor epistémico de la escritura. *Revista Educación y Pedagogía*, No. 46. Vol. XVIII, Pp. 223-238. Recuperado de:

<http://revinut.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/viewFile/6959/6372>

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. España: Mc Graw Hill.

Jodelet, D. (1999), La representación social: fenómenos, concepto y teoría. Capítulo 13, en: Moscovici, S. *Psicología social II*. Barcelona, Paidós.

Kelly, G. J., Bazerman, C., Skukauskaite, A., & Prothero, W. (2002). Rhetorical features of student science writing in introductory university oceanography. Proceedings of the *Ontological, Epistemological, Linguistic and Pedagogical Considerations of Language and Science Literacy: Empowering Research and Informing Instruction* conference, Dunsmuir Lodge, University of Victoria, September 12-15, 2002.

Lacon, N. & Ortega, S. (2004). La problemática de la escritura en la universidad una propuesta de solución a partir de la articulación con el polimodal. Actas del Simposio *Leer y escribir en la educación superior*. I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad "Tensiones Educativas en América Latina", Universidad Nacional de La Pampa, 1-3 de julio de 2004. Disponible en Internet en <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/simposios.php>

Lea, M. & Street, B. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*. Vol. 23, N°2, June 1998, Pp. 157.

Lea, M. (2004). Academic literacies: a pedagogy for course design. *Studies in higher education*. Vol. 29, N° 6, December, 2004. Recuperate de: https://secure.lsit.ucsb.edu/writ/wrconf08/Pdf_Articles/Lea_article.pdf

Leibowitz et al. (2011). Learning together: Lessons from a collaborative curriculum design project. *Across the Disciplines*, 8(3). Retrieved from <http://wac.colostate.edu/atd/clil/leibowitzetal.cfm>

Marshall, D., Conana, H., Maclons, R., Herbert, M. & Volkwyn, T. (2011). Learning as accessing a disciplinary discourse: Integrating academic literacy into introductory physics through collaborative partnership. *Across the Disciplines*, 8(3). Retrieved from <http://wac.colostate.edu/atd/clil/marshalletal.cfm>

Mejía, J. (2004). Sobre la investigación cualitativa. Nuevos conceptos y campos de desarrollo. *Investigaciones Sociales*. Año VIII N° 13, pp. 277-299. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima. Recuperado en: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_sociales/n13_2004/a15.pdf

Molano, L. & López, G. (2007). Concepciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en la Universidad ICESI. *Revista Lenguaje* 35.1, Universidad del Valle. Junio 2007: 119(28).

Moscovici, S. (1961). El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires: Huemul.

Narváez, E., Cadena, S. & Calle, B. (2009). Una práctica de lectura académica en una experiencia de formación de docentes universitarios. *Magis - revista internacional de investigación en educación*. Facultad de Educación - Pontificia Universidad Javeriana. Vol. 1, N°2, Enero-Junio de 2009. Pp. 371-382. Recuperado en: <http://www.javeriana.edu.co/magis/numero-dos/PDFS-2/10-NARVAEZ.pdf>

Obando, L. (1999). Papel sociocognitivo de la escritura. Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Pedagogía y Saberes*. No. 12. Recuperado en: http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab12_07arti.pdf

Paretti, M. (2011). Interdisciplinarity as a lens for theorizing language/content partnerships. *Across the Disciplines*, 8(3). Retrieved from <http://wac.colostate.edu/atd/clil/paretti.cfm>

Pérez, M. (2000). Hacia una pedagogía del discurso: elementos para pensar la competencia argumentativa en los procesos de la escritura en la educación básica. *Competencias y proyecto pedagógico*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Pieve, N. & Echaverry, E. (2004). Las representaciones sociales y su influencia en los procesos educativos. Memorias del Congreso Internacional en Educación, Lenguaje y Sociedad: tensiones educativas en América Latina. Universidad Nacional de La Pampa. Recuperado de: <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/041.pdf>

Riestra, D. (2002). Lectura y escritura en la universidad: las consignas de las tareas en la planificación de la reenseñanza de la lengua. *RIILL Revista del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas*. Vol. 15: Pp. 54-68.

Rincón, G., Narváez, E. & Roldán, C. (2005). *Las formas de organización y enseñanza de la comprensión de textos. Enseñar a comprender textos escritos en la universidad. Análisis de dos casos*. Cali, Colombia: Colciencias y Universidad del Valle. Pp. 99-160.

Rincón, G., Narváez, E. & Pérez, M. (2009). Proyecto de investigación: *estado-de tendencias en las prácticas de lectura y escritura académicas en la Universidad del Valle*. Documento preliminar. Cali.

Rosales, P. (2001). Escritura en la universidad. Cambio cognitivo y tratamiento de la información en la elaboración de textos a partir de fuentes. Universidad Nacional de Río Cuarto. Argentina. Recuperado en:
<http://www.educ.ar/educar/cambio-cognitivo-y-tratamiento-de-la-informacion-en-la-elaboracion-de-textos-a-partir-de-fuentes.html>

Solé, I. (2001). Evaluar lectura y escritura: Algunas características de las prácticas de evaluación innovadoras. *Lectura y Vida*, 22, 4, 6 – 17. Recuperado de:
http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionartistica/destacado3congreso/descargas/bibliografia/sole_evaluar_lectura_escritura.pdf

Stake, R. E. (1999) *Investigación con estudios de casos*. 2da edición. Madrid, España: Morata.

Van Schalkwyk, S., Bezuidenhout, J., Botha, H. & Van Schalkwyk, G. (2011). Issues of discourse: Exploring mixed messages in the interests of collaboration. *Across the Disciplines*, 8(3). Retrieved from <http://wac.colostate.edu/atd/clil/van-schalkwyketal.cfm>

Vázquez, A., Pelizza, L. & Jakob, I. (2009) Tareas de escritura en la universidad: el lugar de los aprendizajes disciplinarios y discursivos en el ámbito de las ciencias sociales. *X Congreso Latinoamericano de Lectura y Escritura. I Congreso Nacional para el desarrollo de lectura y escritura: Nuevos desafíos y Posibilidades*. Lima. Recuperado de: <http://www.ciele.com.ar/doc/artic/Tareas%20de%20escritura.pdf>

Vásquez, A. (2007). Consignas de escritura: entre la palabra del docente y los significados de los estudiantes. *Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria*. Año 2. Nº 7. Septiembre de 2007. Recuperado de:
<http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/vazquez-set07.pdf>

Vela, J. & González, B. (2009). Prácticas de lectura y escritura en cinco asignaturas de diferentes programas de la Universidad Sergio Arboleda. Memorias del II Encuentro Nacional de Lectura y Escritura en la Educación Superior. Cali, Octubre.

Waldo, M. (2008). Sustainability, Cognition, and WAC. *The WAC Journal*, Vol. 19: August 2008. Recuperado de: <http://wac.colostate.edu/journal/vol19/waldo.pdf>

Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Temas de educación. Barcelona: Paidós.

Yin, R. (1994) *Case study research: Design and methods*. California: Sage.

11.2 OTRAS REFERENCIAS CONSULTADAS

Bombini, G. (2009) *La inclusión educativa en las zonas de pasaje: representaciones y prácticas de lectura y escritura*. En Martos, E. & Rösing, T. (Coords). *Prácticas de Lectura y Escritura* (pp. 431-441). Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo. Recuperado de:

http://www.universidadeslectoras.org/docs/practicas_lectura_y_escritura.pdf

Castorina, José. (2003). *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa.

Estienne, V & Carlino, P. (2004). Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva. *Revista Uni-pluri/versidad*. Vol. 4, no. 3, 2004. Universidad de Antioquia, 13 p. Recuperado de:

<http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/1062.pdf>

Farr, Robert. (1999). Las representaciones sociales. Capítulo 14 En: Moscovici, S. *Psicología social II*. Barcelona: Paidós.

Ibarra, N. & Ballester, J. (2009). *Cómic e interculturalidad: ¿prácticas de lectura periféricas o nuevos espacios de la educación literaria?* En Martos, E. & Rösing, T. (Coords). *Prácticas de Lectura y Escritura* (pp. 164-202). Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo. Recuperado de:
http://www.universidadeslectoras.org/docs/practicas_lectura_y_escritura.pdf

Martos, E. & Rösing, T. (2009). *Las prácticas de lectura y la red de universidades lectoras*. (2009). En Martos, E. & Rösing, T. (Coords). *Prácticas de Lectura y Escritura* (pp. 11-25). Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo. Recuperado de:
http://www.universidadeslectoras.org/docs/practicas_lectura_y_escritura.pdf

Narváez, E. & Cadena, S. (2009). La enseñanza de la lectura académica: un objeto de formación docente. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*. Año: 2009, Núm. 1, Fasc. 30, Pp. 56-67.

Narváez, E. Girón, S. Gómez, O., Méndez, F., Mosquera, J., Rendón, L., Tafur, L. & Ariza, Y. (2009). *Escritura Académica en un programa de formación en epidemiología: Reflexiones sobre prácticas de enseñanza*. Revista de la Maestría en Salud Pública ISSN: 1667-3700. Año 7- N° 13. Recuperado de:
<http://msp.rec.uba.ar/revista/docs/013narvaezcardona13.pdf>

Prats, J. (2005) *Estudios de caso único como método para el aprendizaje de los conceptos históricos y sociales*. Cuadernos digitales. Monografía sobre Ciencias Sociales. Recuperado de
http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_609/a_8304/8304.html

Quiles, M. (2009). *Prácticas de escritura en la educación superior: del ámbito académico al lenguaje creativo*. En Martos, E. & Rösing, T. (Coords). *Prácticas de Lectura y Escritura* (pp. 55-75). Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo. Recuperado de:
http://www.universidadeslectoras.org/docs/practicas_lectura_y_escritura.pdf

Uribe, G., Camargo, Z. (2011). *Prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana*. Revista Magis. Volumen 3. Número 6. Enero-Junio De 2011. ISSN 2027-117. Página 317-341. Bogotá: Universidad Javeriana. Recuperado de: <http://www.javeriana.edu.co/magis/numero-seis/pdfs/magis-3-6-Graciela-Uribe.pdf>

Vázquez, A. (2001). Tareas de escritura y aprendizaje en la universidad. En: La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias. Universidad Nacional de Luján. Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.unlu.edu.ar/~redecom/borrador.htm>

Vivas, A. & Martos, A. (2009). *Cultura letrada y cultura digital ante las prácticas de escritura y lectura del s. XXI*. En Martos, E. & Rösing, T. (Coords). *Prácticas de Lectura y Escritura* (pp. 317-333). Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo. Recuperado de: http://www.universidadeslectoras.org/docs/practicas_lectura_y_escritura.pdf

12. ANEXOS

ANEXO 1: ENTREVISTA INICIAL

La presente entrevista tiene el propósito de explorar los conocimientos que las profesoras de la Escuela de Rehabilitación Humana tienen sobre la lectura y la escritura en la universidad. Hace parte del “Taller de diseño de tareas de lectura y de escritura académicas” que busca cualificar el ejercicio docente mediante la incorporación, en la práctica pedagógica cotidiana, de estrategias para la orientación de la lectura y de la escritura académicas como herramientas de aprendizaje de los estudiantes y de elaboración, transformación y consolidación del conocimiento en las disciplinas.

1. ¿Para qué sirve escribir?
2. ¿Para qué se escribe en la Universidad?
3. ¿Han identificado dificultades en los procesos de escritura en los estudiantes universitarios?
4. ¿En qué consisten esas dificultades?
5. ¿Quiénes consideran deben ser los responsables de abordar las dificultades en los procesos de escritura? Marque varias opciones si lo requiere:
 - a. La educación básica
 - b. La educación secundaria
 - c. La educación superior o universitaria
 - d. Todos los anteriores
 - e. Los dos primeros
6. ¿Dentro del/los niveles escogidos, qué personas tienen responsabilidad en la enseñanza de estos procesos?, ¿Por qué?
7. ¿Hasta ahora, cómo ha diseñado las tareas de escritura? ¿Qué propósitos busca con las tareas de escritura que asigna a los estudiantes?
8. ¿Qué tipos de texto propone como trabajos escritos dentro de sus cursos? (marque todos los que requiera)
 - a. Ensayo
 - b. Informe
 - c. Artículo
 - d. Resumen
 - e. Reseña
 - f. Otro ¿Cuál? _____
9. ¿Por qué considera que estos tipos de texto son los más apropiados para sus cursos?
10. ¿Qué tipo de ayudas proporciona a sus estudiantes para la realización de estos trabajos escritos?

ANEXO 2: ENTREVISTA FINAL

1. ¿Cómo le pareció la experiencia de participar en el taller?
2. ¿Qué cambios ha tenido en sus conceptos acerca de las tareas de escritura en la universidad y de su función como docente en estas tareas a raíz de la participación en el taller?
3. ¿Qué prácticas en relación con el uso y la orientación de la escritura como docente ha cambiado a raíz de la participación en el taller?
4. ¿Qué relación encuentra entre sus cambios de conceptos y las acciones o prácticas que lleva a cabo ahora?
5. ¿Cómo realizaba la evaluación de las tareas de escritura a sus estudiantes y cómo la hace ahora?, ¿Por qué?
6. ¿Qué sugiere para mejorar el taller o para la formación de otros maestros en los conceptos tratados en el taller?

ANEXO 3: MODELO DE BITÁCORA PARA REGISTRAR

	No de bitácora:		Pág. de
	Lugar:	Fecha:	Hora Inicio:

Objetivos:

Asistentes:

Pendientes:

**Desarrollo de la
sesión:**

**Compromisos
(lecturas,
comunicaciones):**

ANEXO 4: PLANEACIÓN DE LA ESTRATEGIA COLABORATIVA

PRIMERA SESIÓN

OBJETIVO: Explorar los conocimientos que las profesoras de la ERH tienen sobre la lectura y la escritura en la universidad. Poner a dialogar las expectativas de las profesoras con los objetivos del seminario y llegar a acuerdos.

METODOLOGÍA: Se discuten las preguntas que aparecen en la entrevista inicial para orientar la discusión sobre los conocimientos previos de las docentes.

Se propone realizar la lectura de Paula Carlino: "Alfabetización Académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles"⁴

Se pide a las profesoras que traigan por escrito para la próxima sesión la descripción de la tarea de escritura que van a realizar.

ANEXO 1 DE LA PRIMERA SESIÓN: DESCRIPCIÓN DE LAS TAREAS SELECCIONADAS POR LOS PROFESORES

1. Nombre del profesor
2. Programa Académico
3. Nombre del curso en el que va a trabajar el diseño de las tareas:
4. Describa las actividades sobre las que está interesada en trabajar
5. Describa en un párrafo qué pretende con cada una de las tareas de lectura y de escritura que quiere revisar o diseñar

ANEXO 2 DE LA PRIMERA SESIÓN: GUÍA DE LECTURA TEXTO DE CARLINO

El propósito de la lectura del texto de Carlino "Alfabetización Académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles" es aproximarnos a la comprensión de los procesos de lectura y de escritura en la Universidad, debatiendo algunos supuestos que se tienen al respecto.

Para alcanzar este propósito proponemos hacer la lectura de los tres primeros apartados del documento de referencia y para la próxima sesión desarrollar las preguntas que se plantean más abajo.

1. ¿Cuáles son los supuestos que debate la autora?
2. ¿Qué argumentos se plantean para debatir la falsa creencia de que la lectura y la escritura son procesos básicos que se aprenden y son generalizables a todos los contextos?

⁴ CARLINO, P. Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. Comunicación libre en el tercer encuentro *la universidad como objeto de investigación*. Dpto. de sociología, universidad nacional de la plata, octubre de 2002. [En línea] Disponible en: http://www.unne.edu.ar/institucional/documentos/lecturayescritura08/alfabetizacion_carlino.pdf

3. ¿Por qué se dice que aprender a producir e interpretar lenguaje escrito no es un asunto concluido al ingresar en la universidad?
4. ¿Qué diferencias hay entre leer y escribir en el bachillerato y leer y escribir en la universidad?
5. ¿Se escribe igual en todas las disciplinas (matemáticas, psicología, historia)? ¿por qué?
6. ¿A qué se refiere la autora cuando habla del “potencial epistémico” de la escritura?
7. ¿A partir de los argumentos planteados por la autora, como expresaría usted con sus propias palabras su comprensión sobre alfabetización académica?

SEGUNDA SESIÓN

OBJETIVO: Analizar los planteamientos que se hacen respecto a la alfabetización académica, discutir los principios de su aplicación al diseño de los cursos y la forma en que estos pueden actualizarse por parte de cada una de las profesoras en el curso a trabajar.

Concretar las tareas de escritura que van a realizar las profesoras durante el curso y discutir los criterios a tener en cuenta para iniciar el diseño de las mismas.

METODOLOGÍA: Con base en las preguntas se discute el texto de Paula Carlino “Alfabetización académica, cambio necesario. Algunas alternativas posibles”. Socializan aquellos aspectos que son nuevos para el grupo de profesoras.

Se realiza lectura en voz alta y discusión de los principios propuestos por Mary Lea⁵ para el diseño de cursos desde una perspectiva de alfabetización académica. En grupo se proponen actividades a través de las cuales se puedan concretar aquellos principios en los cursos a desarrollar por los participantes.

En un segundo momento se discuten con las profesoras las pautas que tendrán en cuenta para empezar a diseñar la tarea que han seleccionado. Como apoyo se presenta en calidad de “modelo” la guía de trabajo escrito “**DISEÑO DE UN MANUAL PARA PADRES DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD**” del curso Discapacidad e intervención en la infancia creada por profesoras del programa académico de fonoaudiología.

Compromisos de las participantes para la próxima sesión, según cronograma:

1. Realización de la lectura del texto de Castelló La Escritura Epistémica. Enseñar a Gestionar y Regular el Proceso de Composición Escrita. 2006.
<http://www.sinte.es/portal/info/comunic/medellin2006.doc>
2. Escritura de la primera parte de la guía según las pautas entregadas.

⁵ Lea Mary R. Academic Literacies: A Pedagogy for Course Design. *Studies in Higher Education*. Vol. 29, No. 6, December 2004. Open University UK. Traducción libre Nora Lucía Gómez.

3. Ajuste del programa del curso para propiciar la incorporación de estrategias pedagógicas que promuevan la escritura de los estudiantes.
4. Las participantes pueden buscar modelos de textos que respondan a las exigencias hechas en la tarea.

ANEXO 1 DE LA SEGUNDA SESIÓN: PRINCIPIOS PARA UNA APROXIMACIÓN AL DISEÑO DE CURSOS BASADO EN EL MODELO DE ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA⁶

- Tener en cuenta las prácticas de alfabetización presentes y pasadas de los estudiantes.
- Reconocer que los textos hacen más que representar el conocimiento.
- Reconocer la relación entre epistemología y construcción de conocimiento a través de las prácticas de lectura y escritura, usando textos escritos y multimodales.
- Reconocer las diferencias de expectativas y posibilidad de comprensión de los textos existentes entre los estudiantes y los profesores.
- Pensar en todos los textos del curso – escritos y multimodales - y no solo en los textos que se realizan para la evaluación.
- Crear espacios para la exploración de diferentes significados y comprensiones por parte de todos los participantes del curso.
- No crear una dicotomía entre la alfabetización académica y otras alfabetizaciones.
- Reconocer que los aspectos relacionados con la identidad de los estudiantes tienen influencia en la creación de los textos.
- Reconocer la dimensión de poder de las estructuras y procedimientos institucionales y la forma en que están implicadas en la producción de los textos.
- En lugar de tratar de “aculturar” a los estudiantes en una disciplina, intentan ver a los estudiantes como participantes comprometidos en comprender las prácticas y los textos que encuentran durante el curso.
- Ver el curso como mediado por diferentes participantes. Dar a esto espacio en el diseño y contenido del curso.
- Reconocer la naturaleza integral de la relación entre alfabetización y tecnologías.

TERCERA SESIÓN

OBJETIVO: Socializar y discutir los avances del diseño de la guía para orientar la tarea de escritura

Identificar aspectos en los que se presenten dificultades y buscar alternativas para dar solución a las mismas.

METODOLOGÍA: Cada una de las profesoras que participa en el seminario lee en voz alta, por turnos, la primera parte de la guía que ha escrito para orientar la tarea de

⁶ Lea Mary R. Academic Literacies: A Pedagogy for Course Design. *Studies in Higher Education*. Vol. 29, No. 6, December 2004. Open University UK. Traducción libre Nora Lucía Gómez.

escritura. Se hace un análisis para determinar si la contextualización de la misma ha quedado explícita y clara: audiencia y propósito.

Igualmente, se comparte la forma en que las profesoras orientan a los estudiantes sobre el tipo de texto que se está solicitando en relación con su experiencia previa como escritores; por ejemplo, si hizo explícitas las dificultades que se pueden experimentar o los orientó para que llevaran a cabo acciones que los familiarizaran con el tipo de texto que se está solicitando.

Finalmente, se discuten las estrategias recomendadas para el acopio y organización de las ideas fundamentales al respecto. Se acuerda con las profesoras las características del tipo de texto que se está solicitando, tomando como marco los modos de organización del discurso.

Se definen los apoyos sobre los que es necesario trabajar.

CUARTA SESIÓN

OBJETIVOS: Revisión y discusión de los avances de la guía.

Presentación y aplicación de las pautas para orientar a los estudiantes sobre las características que debe tener el texto producto del trabajo.

METODOLOGÍA: Se socializan y discuten unos presupuestos básicos sobre géneros discursivos y tipología textual a manera de discusión y se piden ejemplos que permitan dilucidar la diferencia entre las dos nociones.

Se socializan los avances de la guía de cada profesora. Se analiza en detalle el apartado en que se orienta la textualización o escritura del texto solicitado.

En un segundo momento se discuten con las profesoras las pautas que pueden tener en cuenta para orientar la escritura del texto solicitado en la guía del trabajo y se hacen ejercicios de aplicación de los mismos a las guías que se están trabajando.

Tareas próxima sesión según cronograma:

- Realización de la lectura del texto Evaluar con la lectura y la escritura. Capítulo 3 del libro: Escribir, leer y aprender en la universidad. Paula Carlino. Fondo de Cultura Económica. 2006..
- Reescritura de la guía teniendo en cuenta lo discutido y las pautas para orientar el proceso de escritura del texto.
- Los profesores pueden buscar modelos de textos que respondan a las exigencias hechas en la tarea.

QUINTA SESIÓN

OBJETIVOS: Revisión y discusión de los avances de la guía, discusión de los aspectos centrales de la lectura pendiente.

Presentación de algunos conceptos sobre evaluación formativa en el contexto de la alfabetización académica

Discusión sobre cómo aplicar los conceptos trabajados al diseño de situaciones y de pautas de evaluación del trabajo escrito.

METODOLOGÍA: Las profesoras presentan sus avances.

Se usan algunas preguntas para orientar la discusión:

¿Quién hace por lo general las evaluaciones de los trabajos escritos de los estudiantes?

¿Que evalúan las profesoras cuando revisan los trabajos escritos de los estudiantes?

¿Cómo hacen esta evaluación?

En un segundo momento se discute la lectura que estaba pendiente. “Evaluar con la lectura y la escritura”. Capítulo 3 del libro: Escribir, leer y aprender en la universidad. Paula Carlino. Fondo de Cultura Económica. 2006.

Se discuten los presupuestos conceptuales de la evaluación formativa en el contexto de la escritura académica.

Compromisos para la próxima sesión según cronograma:

1. Escritura de las primeras pautas de evaluación de los trabajos.

SEXTA SESIÓN

OBJETIVOS: Socializar las pautas de evaluación construidas por las docentes para evaluar la tarea de escritura.

Socializar la versión final de la guía de escritura diseñada por las docentes en el transcurso del taller.

METODOLOGÍA: Lectura en voz alta de las pautas de la evaluación y de la versión final de la guía construida por cada una de las docentes. Aportes y realimentación de las otras participantes.

SÉPTIMA SESIÓN

OBJETIVOS: Caracterizar los principales aprendizajes de las docentes. Identificar las fortalezas y debilidades del taller.

METODOLOGÍA: Se hacen las preguntas que aparecen en la entrevista final para orientar la discusión sobre los conocimientos que lograron consolidar las docentes durante la estrategia.

Realizar la evaluación cualitativa del taller.

ANEXO 5: BIBLIOGRAFÍA DE LOS TEXTOS DISCUTIDOS EN LA ESTRATEGIA COLABORATIVA

Camps, A. & Ribas, T. (1993). La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar. Memoria de investigación. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Edita: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Madrid. Recuperado de:

[http://www.itesm.mx/va/FEV/dic06/evaluatextos/documentos/Camps i Ribas-La evaluacion del aprendizaje de la CE.pdf](http://www.itesm.mx/va/FEV/dic06/evaluatextos/documentos/Camps_i_Ribas-La_evaluacion_del_aprendizaje_de_la_CE.pdf)

Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Revista Educere*, enero-marzo, año/vol. 6, número 020. Universidad de los andes, Mérida, Venezuela, Pp. 409-420. Recuperado de: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/artpdfred.jsp?icve=35662008&icvenum=2061>

Carlino, P. (2005a). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005. 208 p. ISBN 978-950-557-653-1

Castelló, M. (2006). *La escritura epistémica: enseñar a gestionar y regular el proceso de composición escrita*. Recuperado de <http://www.sinte.es/portal/info/comunic/medellin2006.doc>

Lea, M. (2004). Academic literacies: a pedagogy for course design. *Studies in higher education*. Vol. 29, N°. 6, December, 2004. Recuperado de: https://secure.lsit.ucsb.edu/writ/wrconf08/Pdf_Articles/Lea_article.pdf

ANEXO 6: DOCUMENTOS QUE APOYARON LA CONSTRUCCIÓN DE LAS GUÍAS: GUÍAS Y EJEMPLOS

- GUÍA 1 DE DISEÑO DE TAREA DE ESCRITURA

La presente guía tiene el propósito de orientar el inicio del diseño de la tarea de escritura que usted ha decidido trabajar en el seminario. Para alcanzar este propósito, siga los pasos que se proponen a continuación.

1. Contextualización de la tarea de escritura

- a. **Definición del propósito de la tarea de escritura:** Defina con claridad el propósito de la tarea de escritura. Relacione la tarea de manera explícita con los objetivos del curso, las metas de los estudiantes y el campo disciplinar. Es necesario identificar si la tarea trasciende los objetivos de aprendizaje disciplinar y tiene otros objetivos comunicativos que le den sentido.
- b. **Definición de la audiencia:** Describa la situación de comunicación en que se inscribe la tarea. En este punto es conveniente que usted oriente o defina en conjunto con los estudiantes la audiencia del texto. La audiencia puede ser real o hipotética, esto depende del propósito de la tarea que está diseñando.

2. Tipología textual y experiencia previa de los estudiantes: Teniendo presente el conocimiento que usted tiene sobre las competencias de escritura de sus estudiantes, haga explícito en la guía cómo las demandas textuales de la tarea pueden relacionarse con otras prácticas más familiares para los estudiantes. Igualmente, usted puede hacer explícitas las dificultades que, según su experiencia, pueden experimentar los estudiantes al realizar el trabajo y plantear posibles soluciones. Este tipo de asuntos pueden convertirse en tema de discusión para abordar en la clase. Se puede orientar a los estudiantes, si así lo requieren, para que lleven a cabo acciones que los familiaricen con el tipo de texto que se está solicitando.

3. Acopio y organización de las ideas que se abordarán en el texto: Oriente a los estudiantes sobre las estrategias que pueden usar para el acopio y la organización de las ideas. En el primer caso, el estudiante puede utilizar las técnicas de la lluvia de ideas, el racimo de ideas y el flujo de escritura. Para la organización de las ideas puede usar la estrategia de clasificación o de mapas (para estas técnicas ver Serafini 1994⁷).

4. Actividades que facilitan el desarrollo de la tarea:

- a. En clase, analice con los estudiantes textos que respondan a exigencias parecidas al texto solicitado en la tarea, identificando las características más relevantes.

⁷ Serafini María Teresa. *Cómo se Escribe*. Ediciones Paidós Ibérica S.A. Barcelona.

- b. (En clase) Ponga a los estudiantes en parejas a hablar sobre la tarea solicitada, motívelos para que discutan con usted las dudas o los aspectos en que hay falta de acuerdo entre ellos sobre lo que deben hacer o cómo deben hacerlo.

- PAUTAS PARA ORIENTAR LA ESCRITURA DEL TEXTO SOLICITADO EN LA GUÍA DEL TRABAJO

La presente guía contiene elementos que usted como profesor puede tener en cuenta para orientar el proceso que deben llevar a cabo los estudiantes en la escritura del tipo de texto que ha solicitado en la tarea.

1. Identifique el producto final (tipo de texto) que usted espera de los estudiantes: un ensayo, un diario, un informe técnico, etc. Para mayor información sobre los diferentes modos de organización del discurso puede consultar el “Diccionario de términos clave de ELE” del Centro Virtual Cervantes, cuya ubicación en la WEB http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/tipologia.htm
2. Para orientar la escritura del tipo de texto solicitado usted puede hacer lo siguiente:
 - a. Describa las características más relevantes del género discursivo que predomina en el texto solicitado: la argumentación, la narración o la descripción.
Si por ejemplo, se trata de un tipo de texto en el que predomina el género argumentativo, diga en la guía que la argumentación es un género discursivo que tiene como fin o bien persuadir al destinatario del punto de vista que se tiene sobre un asunto, o bien convencerlo de la falsedad de una opinión previa (refutación), para lo cual le aporta determinadas razones⁸.
 - b. Oriente a los estudiantes sobre las características básicas del género discursivo que predomina en el texto solicitado: argumentativo, narrativo o descriptivo. Explique luego las características del tipo de texto solicitado (diario, artículo de opinión, resumen, informe técnico). Para esto usted puede pedir a los estudiantes que busquen textos similares al que les está pidiendo o llevarlos usted misma a la clase. Analícelos con los estudiantes para identificar los aspectos que tienen en común y aquellos que son diferentes. Discuta con ellos cuáles pueden ser las razones que hacen a los textos diferentes.
 - c. En la guía especifique cuáles son los grandes apartados (estructuras básicas) que debe tener el tipo de texto solicitado y qué función cumple cada uno.

⁸ Diccionario de Términos clave de ELE.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/txtdescriptivo.htm

Por ejemplo, en el texto argumentativo deben quedar claros los siguientes aspectos:

- i. A quien se quiere convencer
 - ii. Quien escribe el texto
 - iii. La definición de la opinión de quien escribe el texto. La premisa que se va a defender.
 - iv. Los argumentos que se dan para justificarla. Los tipos de argumentos que se pueden usar.
 - v. La conclusión
- d. Diga en la guía cómo pueden planificar el texto
- i. Pueden hacer borradores del texto que les sirvan para precisar el contenido e ir dando forma al tipo de texto solicitado.
- e. Teniendo en cuenta las características más relevantes del tipo de texto solicitado, diseñe y entregue una pauta de revisión para que los estudiantes revisen el borrador e identifiquen los aspectos en los que se presentan fallas (ver anexo1 como ejemplo). Esta pauta puede ser un anexo de la guía del trabajo y un insumo para la elaboración de los criterios de evaluación. Tenga en cuenta los siguientes aspectos para el diseño y uso de la pauta de revisión:
- i. Su forma debe ser explicativa, es decir, que dé una definición de cada contenido. Además, puede contener ejemplos.
 - ii. Debe usar la terminología con que se explicaron las características del texto solicitado.
 - iii. Dedique suficiente tiempo para explicar para qué sirve y cómo debe usarse.
 - iv. Usted puede llevar una propuesta de criterios para tener en cuenta en la revisión y terminar de elaborarlos junto con los estudiantes.
- f. La guía debe tener la fecha en la que se revisarán en clase los resultados de la revisión hecha por los estudiantes y el tiempo que se da para la reescritura.
- g. La guía debe tener información sobre cuando se entregará el texto definitivo.

- EJEMPLO DE GUÍA DE ESCRITURA PRESENTADO EN LA ESTRATEGIA

CURSO: DISCAPACIDAD E INTERVENCIÓN DE LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE EN LA INFANCIA GUÍA TRABAJO FINAL: DISEÑO DE UN MANUAL PARA PADRES DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD

La presente guía tiene el propósito de orientar la realización del trabajo final del curso Discapacidad e Intervención del Lenguaje en la Infancia. El trabajo consiste en el diseño de un manual informativo para familias, amigos y personal de los servicios para población infantil que se encuentra en situación de discapacidad relacionada con los

procesos de comunicación y lenguaje. Se espera que el trabajo contribuya a alcanzar el objetivo del curso relacionado con la planificación de asesorarías a la familia como entidad socializadora que facilita los procesos de rehabilitación funcional e inclusión social de los niños con discapacidad.

El manual debe contener información que permita a sus lectores responder preguntas claves relativas a: En qué consisten las discapacidades relacionadas con la comunicación y el lenguaje en la población infantil y la situación de discapacidad de esta población en Colombia, los derechos de la población infantil con discapacidad y las formas legales para reclamarlos, el tipo de apoyo que las familias pueden obtener en el medio y cómo acceder a los recursos disponibles, incluidos los servicios de fonoaudiología, así como algunas ideas prácticas que los padres pueden implementar para satisfacer las necesidades básicas de comunicación con los niños con discapacidad en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana.

Puesto que un manual es un texto que brinda información y orienta a sus usuarios para realizar determinadas acciones y alcanzar un objetivo, el modo de organización del discurso es por lo general: descriptivo y explicativo. Puesto que en este caso en particular se trata de escribir un manual dirigido a padres y personas no especializadas en el tema, recuerde que el lenguaje debe ser sencillo, es decir, no debe usar terminología técnica y cuando considere conveniente usarla, es necesario explicar su significado. Lo anterior no debe ser un obstáculo para abordar con precisión los contenidos que se quieren informar. Las características relacionadas con el formato de presentación se especifican en el último punto, el número de páginas dedicado a cada uno de los contenidos se especifica al final de cada ítem.

El manual se divide en dos partes. La primera relacionada con la situación de discapacidad y la segunda con lo referente a intervención, según se describe a continuación.

Primera parte.

1. Prefacio con información sobre cómo usar el manual (1 página).
 - a. Epidemiología de la discapacidad en la infancia: Ofrezca información sobre información sobre la situación de discapacidad en la infancia en Colombia en el grupo poblacional específico que le correspondió.

Contenidos sobre la situación de discapacidad:

2. En este apartado presente Información general sobre los siguientes aspectos relacionados con la situación de discapacidad del grupo poblacional que le correspondió:
 - a. En qué consiste la discapacidad.
 - b. Cuáles son las causas.
 - c. Descripción de las características del desarrollo del lenguaje y la comunicación, y en general del desarrollo cognitivo, social y motor de los

niños con discapacidad. Este apartado debe tener en la introducción información sobre qué es la comunicación y qué es el lenguaje.

- d. Cómo se hace el diagnóstico temprano.

(Extensión 8 páginas)

Segunda parte. Contenidos relacionados con la atención y la intervención de la población infantil con discapacidad

- 3. Debido a que para la atención de la población infantil es importante que las familias tengan conocimiento sobre cuáles son sus derechos y los de sus hijos (as) con discapacidad bajo la legislación colombiana, así como sobre la formas legales para hacerlos valer, ofrezca información sobre:

- a. La legislación que más directamente afecta los derechos de la población infantil con discapacidad.
- b. Los derechos más relevantes que debe conocer la familia para velar por su calidad de vida y la de sus niños (as) con discapacidad. No olvide hacer énfasis en los derechos de las personas con discapacidad.
- c. Las razones por las cuales las personas pueden hacer reclamos.
- d. Los medios legales que tiene las familias para reclamar sus derechos: la tutela.
- e. El uso de un abogado.

(Extensión 5 páginas).

- 4. Provea información sobre las asociaciones, instancias gubernamentales, instituciones y organizaciones no gubernamentales que le pueden brindar apoyo a la familia y a los niños, esta información les ayudará a saber que no están solas. Por lo tanto, el manual debe contener información sobre los tipos de apoyo que pueden recibir en los servicios de:

- a. Protección social: Bienestar familiar y Salud
- b. Educación
- c. Programas de recreación y cultura para la población infantil

(Extensión 3 páginas)

- 5. Además de identificar los servicios, es necesario proveer información práctica de dónde y cómo pueden las personas conseguir información acerca de los mismos. Para que esto sea posible provea información sobre el nombre de las entidades, de las oficinas y del cargo de la persona a quien pueden pedir información, así como los números telefónicos y la dirección correspondiente, dirección electrónica en los casos en que sea funcional. **Tenga en cuenta tanto el nivel departamental como el municipal.**

- a. Salud.
- b. Educación inicial (antes de la básica primaria).
- c. Programas de ocio y recreación para población infantil.
- d. Programas de protección de Bienestar Familiar.

e. Organizaciones no gubernamentales

f. Instituciones

g. Asociaciones de padres

Ejemplo. Salud. Secretaria de salud municipal. Oficina de desarrollo social.

Cargo de la (s) persona (s) que pueden dar información sobre atención a discapacidad: _____ Dirección: _____ Teléfonos: _____

(Extensión 5 páginas)

6. Intervención fonoaudiológica:

a. Presente información sobre el apoyo que puede brindar un fonoaudiólogo (a).

b. El momento en que es conveniente recibir el apoyo.

c. Dé indicaciones acerca de dónde puede encontrar a estos profesionales y como puede acceder a sus servicios.

d. Describa que puede esperarse de un servicio de fonoaudiología con respecto a:

i. La evaluación fonoaudiológica.

ii. La terapia y el apoyo contextual.

e. Oriente a la familia para que esté al tanto del servicio que está recibiendo haciendo preguntas sobre:

i. Lo que se encontró en la evaluación. Ejemplo: la familia puede preguntar: ¿Qué encontró? ¿Qué es lo que se va a hacer?, solicitar que se informe a toda la familia sobre...

ii. La terapia.

iii. Los planes a largo plazo.

(Extensión 4 páginas)

7. Presente ideas prácticas que pueden apoyar el desarrollo de la comunicación y el lenguaje del niño (a) con discapacidad:

a. Ideas de cómo apoyar la funcionalidad de la comunicación del niño.

b. Ideas de cómo los padres pueden ser unos interlocutores eficientes.

c. No olvide incluir la posibilidad de usar sistemas alternos de comunicación.

(Extensión 8 páginas)

8. Glosario: En este apartado defina o comente los términos utilizados en el manual que usted considere no fueron lo suficientemente abordados y que pueden ayudar a los lectores a comprender mejor el significado de lo que se está diciendo.

(Extensión 2 páginas)

9. Asuntos relacionados con el formato del trabajo: Para la presentación del trabajo tenga en cuenta lo siguiente:
 - a. Cada página será elaborada en una hoja tamaño carta.
 - b. Cada página tendrá una presentación con gráficos, llamadas, etc., que sea visualmente agradable y no pesada en información.
 - c. Recuerde que los apoyos mencionados en el punto anterior no deben enmascarar la información que se presenta de manera escrita.
 - d. Se sugiere usar el programa Power Point para hacer el manual.
10. Asuntos relacionados con la realización del trabajo: Para la elaboración del manual se mantendrán los mismos grupos de trabajo que se conformaron para realizar el estudio de caso de cada uno de los módulos de la asignatura.
11. Algunas fuentes para conseguir información pueden ser:
 - a. Entidades gubernamentales como las secretarías de salud y educación.
 - b. Servicios de Bienestar Familiar.
 - c. Páginas web de entidades gubernamentales y no gubernamentales.
 - d. Servicios de atención a población infantil con discapacidad.
 - e. Profesionales que laboran con población infantil con discapacidad.
 - f. Asociaciones de padres de hijos con discapacidad.
12. Cronograma de entregas:
 - a. Mayo 15. Fecha de entrega de la primera versión
 - b. Mayo 29. El profesor entrega el trabajo con observaciones que se deben tener en cuenta para la reescritura del manual.
 - c. Junio 5. Entrega del documento final.

ANEXO 7: GUÍA DE LA PROFESORA 1

CURSO PSICOPROFILAXIS PARA EL PARTO GUÍA TRABAJO FINAL ELABORACION DE UN DIARIO DE UNA MUJER EN EMBARAZO

Profesora 1

La presente guía tiene el propósito de orientar la realización del trabajo final del curso Psicoprofilaxis para el Parto. El trabajo consiste en el relato del acompañamiento de una mujer en embarazo por el periodo de un semestre el cual quedara consignado en un diario que será entregado al final del curso a la mujer embarazada pero antes debe ser revisado por la profesora. Se espera que el trabajo contribuya en vivenciar los cambios físicos, emocionales e importancia de la consulta prenatal de la mujer embarazada. Al realizar este acompañamiento el estudiante podrá también compartir con la embarazada todos los aprendizajes que ofrece la asignatura de tal forma que compartirán en dos vías conocimientos y vivencias.

El diario debe contener información que permita a sus lectoras identificar aspectos vividos durante el proceso de embarazo como: Cambios en las articulaciones, en la circulación, en la digestión, en la respiración, en la dentición, en el cabello, en sus hábitos diarios y los cambios emocionales. E igualmente el diario debe contener todas las enseñanzas que durante el transcurso del semestre se dieron a la embarazada en relación a los ejercicios respiratorios a utilizar durante el trabajo de parto, los ejercicios para manejar los cambios físicos como son los ejercicios circulatorios, de fortalecimiento, flexibilidad, manejo de espalda, ejercicios para controlar las molestias lumbares y pélvicas y ejercicios para la recuperación de la condición física durante el puerperio.

Puesto que el diario es un documento que registra información vivencial y orienta a la embarazada para realizar determinadas acciones y alcanzar un objetivo, el modo de organización del discurso es por lo general: **narrativo y explicativo**. Es narrativo al escribir los cambios y transformaciones desde una situación de partida como es el inicio del periodo de embarazo a un estado final o periodo final del mismo. Es explicativo ya que hace comprender a la embarazada el fenómeno de la gestación y los cambios a los que esta conlleva al igual que la forma de manejarlos de una forma adecuada ayudando a comprender una realidad. Recuerde que al ir dirigido a la embarazada el lenguaje debe ser sencillo, es decir, no debe usar terminología técnica y cuando considere conveniente usarla, es necesario explicar su significado. Lo anterior no debe ser un obstáculo para abordar con precisión los contenidos que se quieren informar.

Las características relacionadas con el formato de presentación se especifican en el último punto, el número de páginas dedicado a cada uno de los contenidos se especifica al final de cada ítem.

Al ser un diario es importante que identifique quien narra donde puede ser el estudiante, la embarazada y/o el bebe. El diario se divide en dos partes. **La primera** relacionada con la narración de lo vivido diariamente en torno a los temas acordados con la gestante y registrados cada quince días y **la segunda** referente a la educación realizada cada quince días. Según se describe a continuación.

Primera parte.

1. Introducción: De manera introductoria se debe presentar a la embarazada el diario como producto de una serie de encuentro entre dos actores: Estudiante y Embarazada y / o bebe, donde el dialogo fue realizado con una frecuencia, en un tiempo determinado, y se concluye con la construcción del documento que se está presentando. Como máximo debe contener una página.
2. Contenidos sobre la situación de embarazo:
 - a. Descripción general del embarazo: Donde se consignara como se produce el embarazo y se relaciona este aspecto con la historia de vida de la embarazada.
 - b. Descripción del control prenatal y la importancia de este en el proceso del embarazo.
 - c. Presentación de la actora principal es decir la embarazada donde se realizara una presentación de ella y de su contexto.
 - d. Debe contener un relato de cada cuanto realizaron las visitas y la estructuración de dichas actividades como: Periodicidad en tiempo, promedio de cada visita. Organización de la actividad, forma de realizar el registro, etc. (Extensión máxima 2 páginas) .
 - e. En esta parte se espera una descripción de los cambios físicos, emocionales que se dan durante cada mes del embarazo y los aspectos que va controlando el personal de salud en cada control prenatal. Junto con estos aspectos usted relatara lo que se fue viviendo en la embarazada durante los meses que usted la acompaño (Extensión máxima 15 páginas).

Segunda parte.

1. En esta parte se anexara el material educativo que utilizo para informar a la embarazada respecto a temas de interés. Esta actividad se ha podido llevar a cabo a través de folletos, juegos, charlas, etc., los cuales tuvieron también una periodicidad en el tiempo. El material educativo entregado a ella debe quedar plasmado en el diario. (Extensión máxima 20 páginas).
2. Glosario: En este apartado defina o comente los términos utilizados en el diario que usted considere no fueron lo suficientemente abordados y que pueden a

ayudar a los lectores a comprender mejor el significado de lo que se está diciendo.

Asuntos relacionados con el formato del trabajo.

1. Conformación de los grupos de trabajo: Para la elaboración del diario se conformaran parejas las cuales deben tener muy presente la disponibilidad de tiempo para el encuentro.
2. Para la presentación del trabajo tenga en cuenta lo siguiente:
 - a. Cada página será elaborada en una hoja tamaño carta.
 - b. Cada página tendrá una presentación que sea agradable y llamativa para la embarazada (fotos, dibujos etc.).
 - c. Debe contener el producto de los registros su apreciación y los aspectos educativos.
 - d. Se sugiere usar el programa Power Point para hacer el manual.(Extensión máxima 10 páginas)
3. Algunas fuentes para conseguir información pueden ser:
 - a. Bibliografía del curso.
 - b. Escuela de Enfermería de la Facultad de Salud.
 - c. Biblioteca Mario Carvajal.
 - d. Páginas web. Relacionadas con el embarazo.
4. Cronograma de entregas:
 - a. Mayo 15. Fecha de entrega de la primera versión.
 - b. Mayo 29. El profesor entrega el trabajo con observaciones que se deben tener en cuenta para la reescritura del manual.
 - c. Junio 5. Entrega del documento final.

ANEXO 8: PAUTA DE EVALUACIÓN DE LA PROFESORA 1

CRITERIOS PARA LA EVALUACION DEL TRABAJO FINAL DEL CURSO PSICOPROFILAXIS PARA EL PARTO DIARIO DE LA EMBARAZADA

En este documento encontrara los criterios y pautas de evaluación que se tendrán en cuenta para la calificación del trabajo final del curso electivo Psicoprofilaxis para el parto.

ASPECTOS A CONSIDERAR EN LA PLANEACIÓN DEL DIARIO

1. ¿Qué se evalúa? El objeto de la evaluación

El objeto de la evaluación formativa abarca tanto los resultados del aprendizaje como los procesos implicados en el mismo. En particular, cuando nos referimos a la enseñanza y aprendizaje de los contenidos de la asignatura sobre la que se trabaja, el objeto es triple:

- En primer lugar, el texto que el alumno produce, con las versiones preliminares del mismo.
- En segundo lugar, los conocimientos que se plasman en el texto, relacionados con los contenidos objeto de aprendizaje de la asignatura.
- En tercer lugar, el proceso de aprendizaje tanto de los procedimientos implicados en la escritura como de la apropiación de los contenidos de la materia.

El proceso de evaluación formativa debe llevar al estudiante a que tome conciencia explícitamente de los tres aspectos. El profesor debe elaborar criterios referidos a ellos, identificar indicios que permitan explicarlos, analizar esta información a partir de los criterios establecidos y tomar decisiones que impliquen los tres ámbitos.

Para el análisis el profesor puede considerarlos separadamente.

- a. La evaluación del texto: en la evaluación del texto se tienen en cuenta diferentes aspectos:
 - i. La imagen exterior del texto, presentación gráfica determinada por una norma social.
 - ii. Contenido relacionado con la intención o función.
 - iii. Cohesión y correcciones de los aspectos formales: de estructura textual, gramaticales, ortográficas y tipográficas.

Contenidos apropiados y plasmados en el texto: El diario debe permitir la visualización de la incorporación de la técnica narrativa y explicativa en

el estudiante y la información debe ser coherente con los conceptos que el estudiante está apropiando.

- b. Procedimientos implicados en el proceso de escritura y de apropiación de conocimientos. . Según Camps hay dos formas de acceder al proceso de producción del texto escrito, es decir, del trabajo escrito realizado por los estudiantes: 1) El texto que tiene huellas de las operaciones que se han seguido para producirlo y 2) El comportamiento del escritor mientras realiza la tarea de producir el texto. La evaluación entonces puede hacerse diseñando pautas para que los estudiantes observen su propio proceso mientras escriben, cuestionarios para reflexionar sobre las acciones efectuadas.

2. ¿Quién evalúa? El sujeto de la (auto)evaluación: "La autoevaluación de los alumnos es el objetivo a largo plazo de toda evaluación formativa. La disminución progresiva de las distintas formas de heteroevaluación, aseguradas y gestionadas por el profesor, debe dar lugar a la implantación de un campo también diverso de formas de autoevaluación, en donde el alumno protagoniza un conjunto de conductas autorreguladoras". (Ribas 1997 citado por Camps)."

Para evaluar el texto se tendrán en cuenta aspectos característicos del texto narrativo como del explicativo.

El texto narrativo debe responder las siguientes preguntas:

- El diario permite visualizar una sucesión de acciones en el tiempo?
- Definió cada uno de los aspectos a observar en el tiempo?
- Si visualiza un cambio en el tiempo de la situación de partida a la final en cada uno de los aspectos observados?
- El documento contiene elementos de intriga que permiten estructurar y dar sentido a las acciones y acontecimientos que suceden en el tiempo?

El texto explicativo responde a las siguientes preguntas:

- El diario permite a la embarazada comprender la situación de gestación?
- El diario satisface la necesidad cognitiva de la embarazada respecto a sus cambios físicos, emocionales e importancia del control prenatal?

Narrativo:

El texto muestra una situación inicial?

Presenta un espacio y un tiempo determinado? Realiza una presentación del contexto y de la situación?	
Muestra los personajes?	

Muestra los antecedentes de donde surge la acción? Cuenta de donde surge la historia?	
---	--

El texto muestra un nudo o complicación?

Muestra una progresión ascendente de incidentes o episodios? La historia va presentando una secuencia de los hechos?	
Mantiene la intriga del relato? Es decir le pone entusiasmo a la historia?	

El texto contiene reacciones o evaluación?

En el texto los sucesos son valorados por el narrador? El narrador le da interés a los hechos?	
--	--

El texto muestra un desenlace?

El texto muestra un cambio de la situación en el tiempo?	
Los espacios de tiempo son adecuados y muestran cambios? Se alcanza a visualizar en el texto los cambios que se tienen durante el embarazo en cada mes?	
El estudiante visito un tiempo prudente a la embarazada para permitir un desenlace adecuado?	

El texto muestra una situación final?

El texto muestra un nuevo estado como resultado de acciones sucedidas?	
--	--

Explicativo:

El texto presenta una esquematización inicial?

Como sucede la gestación?	
Porque se llevo a la concepción?	
Como el cuerpo va cambiando con el embarazo?	
Como los cambios físicos y las vivencias van llevando a cambios emocionales?	

El texto sigue una explicación respuesta que clarifica la situación de embarazo?

Las actividades educativas permitieron clarificar a las madres, las dudas presentadas en el tiempo?	
---	--

ANEXO 9: GUÍA DE LA PROFESORA 2

GUIA PARA EL TRABAJO FINAL. ASIGNATURA: INCLUSION SOCIOLABORAL

INFORME TECNICO DE UN TRABAJO VIVENCIAL DE INCLUSION CON UNA PERSONA EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD.

Profesora 2

La presente guía tiene el propósito de orientar la realización del trabajo final del curso Discapacidad e Inclusión Socio-laboral. El trabajo consiste en un informe técnico presentado a la persona en situación de discapacidad y al docente donde se exponga una información objetiva de manera clara, ordenada y detallada, con el fin permitir la comprensión de las múltiples variables que influyen en el proceso de Inclusión Socio-laboral de la población en situación de discapacidad.

Se espera que este trabajo contribuya a alcanzar el objetivo del curso relacionado con cuales son las interrelaciones de la persona en situación de discapacidad en cada uno de los ámbitos en los que se desempeña y cuál es el papel que juega el Terapeuta ocupacional en el proceso de Inclusión Socio-laboral de la persona en situación de discapacidad.

El informe Técnico debe contener información que describa de manera detallada en qué estado o situación se encuentra el proceso de inclusión de la persona en situación de discapacidad con la que está trabajando, debe mostrar un análisis cuidadoso de la situación o problema, proponer unas recomendaciones y un plan de trabajo y finalmente plantear qué implicaciones supone para el terapeuta Ocupacional.

Puesto que el informe Técnico supone una exposición de datos y hechos, respecto en este caso, de la situación de inclusión de la persona en situación de discapacidad y a los pasos a seguir con ella, describiendo claramente el estado del problema, el modo de organización del discurso debe ser predominantemente de tipo argumentativo, el cual tiene como fin persuadir al destinatario del punto de vista que se tiene sobre el asunto, o bien convencerlo de la falsedad de una opinión previa (refutación), para lo cual le aporta determinadas razones. El texto argumentativo se caracteriza por una organización del contenido que lo define como tal: se presentan unas premisas o datos, que no se podrán aceptar si no se admite también una determinada conclusión o tesis.

El informe Técnico se constituirá de 2 Fases:

Una primera Fase: Recopilación: donde se debe buscar la información necesaria, revisar los apuntes, completar y revisar los talleres y las notas y posteriormente

relacionar esta información con los temas centrales. El objetivo de la recopilación es que tengamos todo el material sobre el que se trabajará antes de iniciar la fase siguiente.

Segunda Fase: En esta fase deberemos prestar especial atención a la estructura del texto, ya que de la lógica de esa estructura dependerá que las ideas se vayan ordenando textualmente de forma adecuada. La estructura habitual de todo informe es la siguiente:

- g. Parte Inicial: debe incluir cubierta con título del informe, autor y fecha.
- h. Resumen
- i. Introducción
- j. Cuerpo del informe
- k. Conclusiones
 - Plan de acción
- l. Anexos y tablas.

El Resumen

Una vez terminada la elaboración de los anexos, y como una de las últimas etapas en la redacción del informe, hay que redactar el resumen. Es el resumen informativo donde se reseñan, condensados los elementos esenciales del informe. El resumen sería como la miniatura del informe. Sus funciones son: dar una visión general del contenido, facilitando lo esencial del mismo; extraer lo que será mejor retenido, pensando en aquellas personas que no lean la totalidad del informe; y mostrar al lector dónde se sitúan, dentro del conjunto del informe, cada una de sus partes fundamentales.

La introducción

Debe entenderse como una guía que facilite la lectura del informe. Sus finalidades son establecer un primer contacto con el contenido total del informe, y facilitar unas normas y orientaciones para que el lector pueda leer y valorar las páginas que siguen.

En la introducción suele haber una exposición breve del tema central, el "qué" del informe, la explicación de sus objetivos principales, la concreción de los destinatarios, el anuncio de la organización o plan general, y una enumeración de los criterios que se han utilizado para elaborar el análisis. Si se considera necesario, pueden explicarse en la introducción las razones o causas de su elaboración, el método utilizado para tomar los datos del informe, el contexto en el que este debe incluirse, la importancia del tema, las limitaciones del informe, las fuentes de la información.

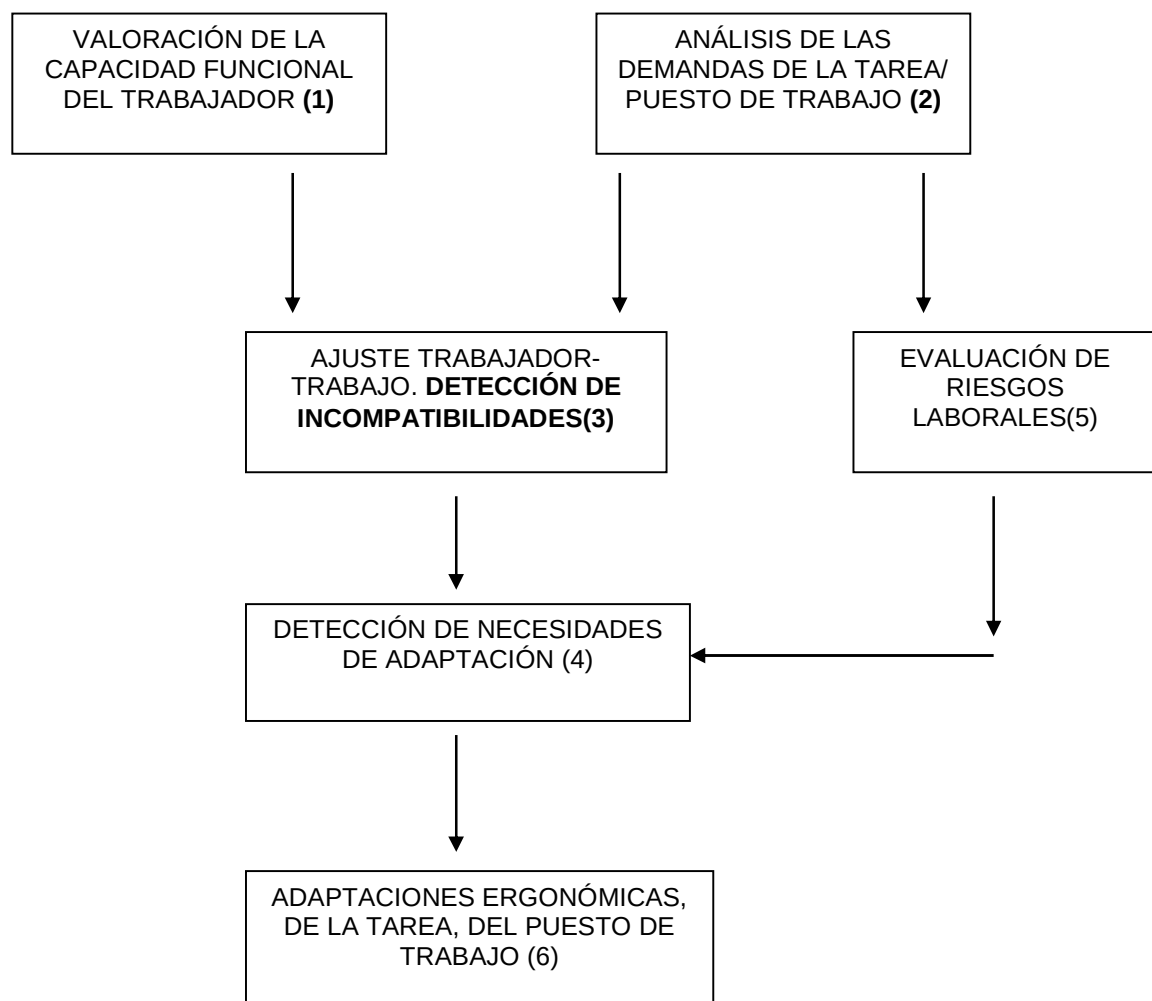
El texto de la introducción debe ser muy conciso, pero al mismo tiempo debe resultar atrayente, para que el lector se sienta motivado en la lectura.

El cuerpo del informe

Es la parte más importante y la que no podrá faltar nunca. En ella se definen, analizan, interpretan, discuten, valoran y desarrollan los aspectos que ayudan a cumplir los propósitos o finalidades del informe.

A continuación se presentan un esquema que puede guiar el trabajo vivencial, más no es necesario que se guíen estrictamente por los interrogantes en cada de los aspectos abordados, pueden construir otros que les ayuden a ampliar más o entender mejor la situación. De hecho para dar respuesta a cada uno de éstos aspectos posiblemente deben planear sus acercamientos con otros datos que aquí no aparecen.

Esquema guía para el análisis de caso de Inclusión Socio-laboral



VALORACIÓN DE LA CAPACIDAD FUNCIONAL DEL TRABAJADOR (1):

- Revisar la Historia Clínica de la persona y sacar los datos Necesarios.
- Revisar la deficiencia, discapacidad que presenta.
- Limitaciones principales.
- Mirar las otras esferas del sujeto de acuerdo a lo visto en clase.

AMBITO CALIDAD DE VIDA:

- o Identifique lo que para la persona en situación de discapacidad es importante como indicador de medición de calidad de vida y organícelos por prioridades.
- o Compare lo que "debe ser" (ideal de las personas) con lo que "es" (realidad).

AMBITO SEXUAL:

A continuación se relacionan algunas de las preguntas que pueden formular, desde este ámbito, revísenlas:

- o Para ser un HOMBRE/MUJER ideal **TENGO** :
- o Para ser un HOMBRE/MUJER ideal **ME FALTA** :
- o Considero que un HOMBRE que se aleja de mi ideal MASCULINO es:
- o Considero que una MUJER que se aleja de mi ideal FEMENINO es:
- o Para ser un hombre ideal es esencial:
- o Para ser una mujer ideal es esencial:
- o Cómo vive la sexualidad la persona con discapacidad?
- o Cómo viven la sexualidad de la persona con discapacidad su familia?
- o Existe claridad en los conceptos?
- o Como considera se encuentra su autoimagen?
- o Cómo consideran se encuentra su identidad sexual?
- o Cómo la persona con discapacidad da y recibe afecto?
- o Que dificultades identificó presenta la persona con discapacidad en este aspecto?

AMBITO FAMILIAR:

- o Identificar el sistema familiar de la persona con discapacidad; los insumos, la estructura familiar, los procesos y los resultados de esa familia.
- o Ubicar la dinámica familiar a través de cómo expresan sus sentimientos los miembros del grupo.
- o Cómo vive la discapacidad el grupo familiar.
- o Elaborar un bosquejo de familiograma.
- o Qué dificultades encontró a nivel familiar que dificulten la integración social y laboral de las personas con discapacidad.

HABILIDADES SOCIALES

- o A partir, de lo trabajado en clase aplique los instrumentos que usted considere necesarios (auto-informe, entrevista), con el fin de determinar como se encuentra el área de "habilidades sociales" de la persona con discapacidad, con la cual usted se encuentra trabajando.

AUTOESTIMA:

Prepare los instrumentos y preguntas necesarias para que puedan explorar como se encuentra la persona con discapacidad respecto a la autoestima.

- o Pueden aplicar el instrumento trabajado en clase, para el auto-conocimiento, Auto-concepto, Auto-evaluación, Auto-aceptación y Auto-respeto.

AMBITO LABORAL:

- o Intereses, Motivaciones en el campo laboral
- o Opinión subjetiva del trabajador.
 - General/carga Física
 - Molestias asociadas al trabajo. Partes del cuerpo afectadas
 - Manejo de cargas
 - Entorno ambiental
 - Carga sensorial y psicológica
 - Opinión global del puesto, sugerencias y quejas
- o Aspectos Educativos que se deben de tener en cuenta.
- o Historia Ocupacional. (otros puestos desempeñados, Motivos de retiro, experiencia etc.)

OCIO, TURISMO Y DEPORTE.

Algunas preguntas guías al respecto pueden ser:

- o Cómo concibe la persona con discapacidad el tiempo libre?
- o Cómo es un día en su vida?
- o Qué actividades realiza en su tiempo libre?
- o Realiza actividades de Ocio?
- o Qué actividades le gustaría realizar?
- o Práctica algún deporte?
- o Participa de algún grupo activamente

- Identificar ayudas técnicas necesarias (Metodologías de Adaptación)

ANÁLISIS DE LAS DEMANDAS DE LA TAREA/ PUESTO DE TRABAJO (2)

- Descripción y croquis del puesto de trabajo de forma resumida.
- Análisis de tareas: carga física, sensorial, mental y psicológica.
- Análisis de las condiciones de trabajo (factores ambientales, organizativos, barreras arquitectónicas, urbanísticas, de transporte y de Comunicación. etc.).

AJUSTE TRABAJADOR-TRABAJO. DETECCIÓN DE INCOMPATIBILIDADES(3):

A partir del análisis de los dos ítems anteriores, identificar las correspondencias y también las incompatibilidades. El proceso, por tanto, consiste en conjugar estos dos aspectos o variables (exigencias del puesto y capacidad funcional) con el objeto de detectar posibles desajustes (que en muchos casos, por ser evidentes, pueden ser establecidos a priori) que impiden que el trabajador pueda ocupar un determinado puesto o que su minusvalía pueda ser agravada o se produzca otra nueva. Es a partir de este análisis de desajustes cuando comienza el proceso de adaptación propiamente dicho.

DETECCIÓN DE NECESIDADES DE ADAPTACIÓN (4):

Se buscarán las soluciones “adaptadas” interviniendo sobre el individuo, sobre el puesto de trabajo o, como en la mayoría de los casos, sobre ambos. La intervención sobre el individuo

puede consistir, entre otras cosas, en formación, aprendizaje de tareas, ayudas técnicas, entrenamiento en habilidades, manejo de herramientas, interpretación de señales, etc. La intervención sobre el puesto irá dirigida a modificar el propio puesto y/o su entorno (máquina, útiles, lugar...), a modificar la organización del trabajo, a sustituir y/o ampliar los sistemas de información, aviso, comunicación, etc.

Ayudas Técnicas: Una primera clasificación de estas ayudas es:

- Ayudas para la protección, posicionamiento y sujeción.
- Ayudas para el cuidado personal.
- Ayudas para la casa.
- Ayudas para la movilidad personal.
- Ayudas para el deporte y el entretenimiento.
- Listados especiales.
- Ayudas técnicas para la comunicación, información y control del entorno.

EVALUACIÓN DE RIESGOS LABORALES(5):

Se debe evaluar la seguridad humana, la sensibilidad de los ocupantes expuestos». Esta frase se cita en el Manual de Protección contra Incendios de la National Fire Protection Association (NFPA) refiriéndose a las características de los ocupantes de un edificio en el que se puede dar una situación de emergencia. En general, todos estos documentos técnicos establecen entre los factores de riesgo que se han de considerar, las características de los ocupantes de los edificios.

De forma más explícita habla la NFPA refiriéndose a determinados colectivos cuando dice: "Los problemas de incendios en edificios en los que residan personas disminuidas permanente o temporalmente, como guarderías y hospitales, se deben resolver sobre la base del diseño del edificio, una formación adecuada del personal y la posibilidad de proteger a los ocupantes en el edificio hasta que sea posible su evacuación". Las personas disminuidas se encuentran con una variedad de limitaciones que hacen aumentar su riesgo en caso de incendio: problemas sensoriales, problemas de movilidad, como la necesidad de usar silla de ruedas y problemas intelectuales como retraso mental. Existen cuestiones más concretas en las que esta norma se refiere a este tipo de población, como por ejemplo, cuando habla de los métodos de cálculo de la anchura de las salidas etc.

ADAPTACIONES ERGONÓMICAS, DE LA TAREA, DEL PUESTO DE TRABAJO (6)

La consideración de criterios ergonómicos es cada día más patente en todas las actividades del ser humano; desde el ocio y medio doméstico hasta el entorno laboral. En este sentido, los objetivos fundamentales de la acción ergonómica son función directa de la actividad o productos sobre los que se interviene. La ergonomía aplicada en la adaptación de puestos de trabajo para personas minusválidas se hace necesaria en muchos casos y cumple dos objetivos básicos: en primer lugar, facilita la incorporación al mercado laboral de personas, o más bien de colectivos, que poseen un alto valor añadido de dificultad para acceder al mismo; en muchos casos puede llegar a ser la única vía de acceso a un determinado puesto de trabajo. En segundo lugar, y no menos importante, promueve la acción de mejora de las condiciones de trabajo, cumpliendo en este caso una función eminentemente preventiva. Naturalmente, en este caso el enfoque es necesariamente individual, aunque en el resultado final se puede poner de manifiesto el denominado efecto "zoom" de la adaptación: algunos de los problemas resueltos con dicha adaptación pueden afectar a un grupo más amplio de trabajadores.

Al **final** del cuerpo del informe habrá que redactar un cierre conveniente. Lo mejor es pensar, cuáles son las ideas fundamentales que deben quedar en la mente del lector al terminar la lectura.

Conclusiones:

Es el respiro profundo que abre las puertas a la parte final del informe técnico donde se presentará en forma resumida, los resultados del análisis efectuado en torno al tema, derivado del tratamiento de los datos y de los interrogantes planteados.

Las conclusiones son afirmaciones, preposiciones en las que se condensa el conocimiento adquirido por el estudiante en relación a la inclusión de la persona en situación de discapacidad, en efecto las conclusiones recogen la relación compleja o menos compleja encontrada entre los ámbitos estudiados.

Finalmente se cierra el trabajo con la presentación del plan de acción el cual busca recomendar una propuesta que potencie a la personas en situación de discapacidad para lograr equilibrar los diferentes ámbitos de su vida, ayudándolas a hacer auto-evaluaciones y establecer prioridades, objetivos y actividades para alcanzarlos. Es un hecho comprobado que cuando cada uno de los ámbitos recibe la atención adecuada, las personas se vuelven más productivas, satisfechas y se logra el proceso de inclusión.

Los anexos

Recogen material pertinente para comprender el informe. Suponen un apoyo a la información que se ha aportado en el texto. Los materiales que se aporten deben presentarse de la forma que más fácil de comprender por parte del destinatario. En los anexos se incluyen talleres, tablas, gráficos.

Asuntos relacionados con el formato del trabajo: Para la realización del informe técnico se mantendrán los mismos grupos que se conformaron para la realización de los talleres con la persona en situación de discapacidad dentro de la asignatura.

Las características de la persona en situación de discapacidad que puede participar de este trabajo son:

- Persona en edad de trabajar y que desee hacerlo.
- Preferiblemente que haya finalizado el proceso de rehabilitación funcional.
- Que desee participar del estudio.

El trabajo debe ser presentado en letra Arial número 12 a espacio sencillo

El trabajo debe ser de máximo 10 páginas, sin contar anexos.

ANEXO 10: PAUTA DE EVALUACIÓN DE LA PROFESORA 2

CURSO DISCAPACIDAD E INCLUSION SOCIO-LABORAL CRITERIOS EVALUACIÓN TRABAJO FINAL

Integrantes del grupo: _____

PLANEACIÓN DEL TRABAJO

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	CALIFICACIÓN		
	SI	AM	NO
1. La planeación del trabajo de campo contiene la recopilación de la información necesaria para tomar decisiones con relación al caso, revisar los apuntes, completar y revisar los talleres y las notas de clase.			
2. La formulación del plan de trabajo para la persona debe mostrar un análisis cuidadoso de la situación o problema y proponer unas pautas de trabajo de acuerdo a lo presentado dentro del documento.			
3. Los procedimientos utilizados para identificar la capacidad funcional de la persona y las demandas del puesto de trabajo están bien descritos, son adecuados y contienen la información suficiente.			
4. Los anexos recogen material pertinente para comprender el informe. .			
5. Se anexan todos los instrumentos diligenciados.			
6. Los anexos reflejan que el grupo aplicó de manera adecuada los conocimientos y los contenidos de las referencias bibliográficas estudiadas.			
CALIFICACIÓN DE ESTE APARTADO			

REPORTE DEL TRABAJO DE CAMPO

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	CALIFICACIÓN		
	SI	AM	NO
1. Todos los apartados planteados en la guía se han diligenciado de forma adecuada.			
2. El resumen condensa los elementos esenciales del informe; da una visión general del contenido, extracta lo que será mejor retenido por el lector y le muestra dónde se sitúan dentro del conjunto del informe, cada una de sus partes fundamentales.			

3. La Introducción establece un primer contacto con el contenido total del informe, brinda una explicación de sus objetivos principales, anuncia la organización o plan general del informe, y establece una enumeración de los criterios que se han utilizado para elaborar el análisis.			
4. Se identificaron las correspondencias y también las incompatibilidades entre la evaluación funcional de la persona y las demandas del puesto de trabajo.			
• Los argumentos de la capacidad funcional de la persona y las demandas del puesto de trabajo, se justifican con ejemplos de los datos recogidos en los talleres y demás instrumentos aplicados.			
• Se argumenta la forma en que se relacionan los factores relacionados con la persona y las demandas del puesto de trabajo.			
• Se argumenta tanto las correspondencias encontradas y sobre todo las incompatibilidades.			
5. Se identificaron soluciones "adaptadas" interviniendo sobre el individuo, sobre el puesto de trabajo o sobre ambos.			
• Se argumenta las soluciones que se encontraron, ya sea sobre el individuo y/o sobre el puesto de trabajo de manera coherente con las incompatibilidades.			
6. Existe un plan de acción, una propuesta clara que potencie a la personas en situación de discapacidad para lograr equilibrar los diferentes ámbitos de su vida, ayudándolas a hacer auto-evaluaciones y establecer prioridades, objetivos y actividades para alcanzarlos.			
• Se argumentan de manera coherente los objetivos y las actividades propuestas en el plan de trabajo y las incompatibilidades encontradas			
Gramática			
• Hay un uso adecuado de tiempos y modos verbales.			
• Se observa concordancia de género y número.			
• Hay un uso adecuado de los signos de puntuación y del acento ortográfico (tildes)			
• En general, ¿Se siguen las reglas ortográficas			
Presentación del trabajo			
• El reporte de la capacidad funcional de la persona y las demandas del puesto de trabajo, sigue el formato propuesto en			

la guía.			
• Las citas y referencias se hacen en un estilo correcto			
• Sigue un formato de márgenes según normas ICONTEC			

ESCALA DE

Si	3.8 a 5
A medias	3 a 3.7
No	2.9 a 1

CALIFICACIÓN

CALIFICACIÓN DEL TRABAJO: _____

ANEXO 11: GUÍA DE LA PROFESORA 3

GUÍA TRABAJO FINAL CONOCIMIENTO EN EL CAMPO DE LA FISIOTERAPIA II

DISEÑO DE UN CUADERNILLO DE TRABAJO PARA ESTUDIANTES DE FISIOTERAPIA QUE CURSAN LAS PRÁCTICAS FORMATIVAS.

Profesora 3

El propósito de esta guía es orientar la ejecución del trabajo final del curso Conocimiento en el Campo de la Fisioterapia - II. La actividad a desarrollar será la ***elaboración de un cuaderno de trabajo*** relacionado con el sustento teórico del ejercicio profesional de la Fisioterapia, dirigido a los estudiantes de Fisioterapia de séptimo y octavo semestre que se encuentran desarrollando sus prácticas formativas en los escenarios de los servicios y la comunidad.

Se espera que el trabajo contribuya al logro del objetivo general del curso, el cual está dirigido a promover la participación efectiva del estudiante de Fisioterapia en su propia formación como profesional, relacionada con el estudio y reflexión del conocimiento de la fundamentación disciplinar de la Fisioterapia como base del ejercicio profesional. Más allá del objetivo del curso el trabajo permitirá a los estudiantes del curso una oportunidad de interacción con sus compañeros estudiantes de un nivel académico más avanzado de la carrera, aspecto que puede resultar de beneficio mutuo en la formación de unos y otros en cuanto a una mayor articulación por parte de éstos respecto al conocimiento de la relación práctica – teoría - práctica en el campo de la profesión.

Un cuaderno de trabajo es un cuaderno en el que estudiante, (entre otros personajes, cada uno respecto a sus roles), registra y desarrolla su trabajo, en este caso, de tipo académico, y anota cualquier información que considere que puede resultar útil para su trabajo académico dentro de un curso. Es por tanto un reporte de lo que ocurre con respecto al curso durante desarrollo del mismo. Normalmente lleva fecha, hora y descripción de lo que sucedió en el aula de clase. El cuaderno de trabajo es así mismo una herramienta que el profesor, va a emplear para evaluar el progreso del estudiante.

El cuaderno de trabajo que como producto del curso Conocimiento II se ha de construir por parte de cada estudiante del grupo, debe incluir información que permita a sus destinatarios, - estudiantes de práctica (como pares en formación, que se encuentran en un nivel académico más avanzado de aplicación del ejercicio profesional) - , correlacionar, a partir de un espacio académico y tiempo definidos, la intervención de salud que ellos realizan a través de su práctica, frente a las reflexiones de los autores del cuaderno de trabajo (estudiantes del curso) acerca de la epistemología de la Fisioterapia en lo disciplinar, en los aspectos del **concepto**, el

objeto y el **método** de la Fisioterapia en cuanto a dominio autónomo que se correlaciona con las ciencias de la salud y desde el cual debe responder a las necesidades de la población. Este ejercicio tendrá lugar de forma compartida entre estudiantes de los dos niveles académicos, pudiendo contar de esta forma los autores, con una audiencia real.

El cuaderno de trabajo pudiera proponer además, algunas orientaciones que los estudiantes de práctica como profesionales (en formación) puedan acoger para captar la percepción que los usuarios de sus servicios profesionales tienen acerca de la Fisioterapia.

Puesto que un cuaderno de trabajo debe incluir al final de cada unidad del mismo una crítica razonada por parte de su autor sobre el desarrollo del tema de cada una de las partes de un curso y, además, unas alternativas respecto a cada crítica, el género del discurso debe ser argumentativo. La argumentación es un género discursivo que tiene como fin o bien persuadir al destinatario del punto de vista que se tiene sobre un asunto, o bien, convencerlo de la falsedad de una opinión previa (refutación), para lo cual le aporta determinadas razones⁹.

Argumentar es, según Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958), <<provocar o acrecentar la adhesión de un auditorio a las tesis que se presentan a su asentimiento. Grize afirma que <<es intentar, mediante el discurso, llevar a los interlocutores a una cierta conducta>. (Citado por Ana Camps, texto "Aprender a escribir: características dialógicas de la argumentación escrita"

Para la mejor comprensión y desarrollo de lo que son las características del género argumentativo, se recomienda leer el texto de Camps, Ana. "Aprender a escribir: características dialógicas de la argumentación escrita", 1995. Así mismo, usted deberá buscar otros textos que considere le puedan ser de su interés y utilidad para el propósito de esta labor. Estos textos serán analizados en el salón de clase, en conjunto estudiante – profesor con el fin de identificar los aspectos que dichos documentos tienen en común y los que son diferentes. Usted deberá exponer cuáles pueden ser las razones que hacen diferentes a los textos analizados.

Dada la naturaleza que como tal tiene un *cuaderno de trabajo* y puesto que en este caso en particular referido al desarrollo de esta guía, el contenido del su cuaderno de trabajo será compartido con pares estudiantiles (aunque de un semestre académico superior), el lenguaje debe ser técnico, lo cual no significa que se vaya a evadir la descripción de conceptos básicos, pues éstos precisamente deberán abordarse como parte del tema y de la metodología del cuaderno. Las características relacionadas con el formato de presentación del cuaderno de trabajo se describen en el último punto de

⁹ Diccionario de Términos clave de ELE.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/txtdescriptivo.htm

esta guía; el número de páginas dedicado a cada una de las unidades se detalla al final de cada ítem.

En el desarrollo de su cuaderno de trabajo NO OLVIDE HACER EXPLÍCITO:

- a. A quién(es) o qué personas o colectivo está dirigido el texto argumentativo.
- b. Quién(es) escribe(n) el documento.
- c. La definición de la(s) opinión(es) de quien(es) escribe(n) el documento o cuaderno de trabajo). Las premisas o principios que defiende el documento.
- d. Los argumentos que se postulan para para justificar la defender la(s) premisa(s). Los tipos de argumentos que se pueden usar para este propósito.
- i. La conclusión del trabajo desarrollado

El cuaderno de trabajo debe contener las siguientes unidades o partes: La primera debe incluir lo relacionado con el concepto de **Fisioterapia; la segunda, con referencia a la teoría y la práctica, según se describe a continuación:**

Primera parte.

1. Prefacio con información sobre cómo abordar el cuaderno de trabajo
 - a. A manera de introducción (1 página)
 - b. Definición de la Fisioterapia: aporte información acerca de lo que se conoce o expresa hoy en el ámbito mundial y en Colombia según lineamientos o disposiciones de ley acerca de la **concepción de la Fisioterapia**. *-Esta información será relevante para orientar al lector respecto a las motivaciones para escribir el cuaderno de trabajo, y respecto a lectura e interpretación del contenido del mismo- (2 páginas).*

Contenidos sobre la situación de la Fisioterapia:

2. En este apartado, tomando como base los referentes dados en el curso, presente Información sobre los siguientes aspectos relacionados con la Fisioterapia.
 - a. Cuáles son los principios de la Fisioterapia,
 - b. Cuáles son los ámbitos de la Fisioterapia
 - c. Cómo se caracteriza la Fisioterapia en el ejercicio profesional.
 - d. Cómo se caracteriza la Fisioterapia en la educación en la profesión.

(Extensión: 7 páginas)

3. Bajo este numeral y a partir del punto anterior, formule o plantee preguntas a la información contenida en la respuesta a cada uno de los aspectos de dicho punto (respecto a los literales a, b, c, d).

(Extensión: 3 páginas)

Segunda parte. Contenidos sobre Definición de teoría y modelos conceptuales de la práctica.

4. TEORÍA Y MODELOS. LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA PAPEL DE LA INVESTIGACIÓN. Puesto que se requieren bases teórico-conceptuales claras que permitan comprender y dimensionar el papel social de la Fisioterapia y proyectar el conocimiento y el saber respecto al campo, acopie información y desarrolle lectura analítica relacionada con el desarrollo del ejercicio profesional y de la formación en el campo. A partir de sus conocimientos previos sobre teoría y modelos, ciencia, investigación y práctica, y de investigación sobre dichas temáticas, argumente:
 - a.- Qué relación guardan la teoría y la práctica. Elabore explicaciones o juicios que le permitan justificar para qué sirve/ en qué le aporta la teoría a la práctica y para qué sirve/ en qué le aporta esta última a la primera.
 - b. Elabore juicios a favor y juicios en contra de la importancia que la teoría en el campo de la salud y en el campo específico de la Fisioterapia le han impuesto al ejercicio o práctica de la Fisioterapia.
 - c. Elabore juicios a favor y juicios en contra de la importancia que la práctica de la Fisioterapia le ha impuesto al desarrollo teórico de la profesión en particular y al desarrollo teórico del campo de la salud en general.
 - d. Qué relación guardan la teoría y la práctica con la investigación y la ciencia. Explique.
 - e. Ubique a la Fisioterapia bajo la relación mencionada en el literal d., en caso de que aplique hacerlo y sea que usted juzgue o considere que aplique o no dicha correlación, explique.

(Extensión 6 páginas).

5. EVOLUCIÓN DE LAS TEORÍAS Y MODELOS EN FISIOTERAPIA. Además de identificar las diferentes teorías y/o modelos explicativos de la Fisioterapia o que sustentan a esta, es necesario proveer

información acerca de cuál es su propósito, cuál es la importancia de atender ese propósito, en qué se basa la teoría propuesta, qué conceptos que integran la teoría. Para este interés, elabore un cuadro que le permita correlacionar y confrontar la información pertinente a cada una de las principales teorías que se conoce, buscan explicar la Fisioterapia (Patokinesiología; Fisiocinética; Movimiento como un Continuum; Cuerpo – Movimiento) y confronte estas con los aspectos que mencionado antes en este párrafo y a partir de identificar el principio o principios en que basa cada teoría.

(Extensión 8 páginas).

6. Investigue respecto al tema de la Ciencia del Movimiento y argumente desde su conocimiento básico y el profesional, qué beneficios le brinda esta a la Fisioterapia; desde qué conceptos ciencias y disciplinas se nutre la Fisioterapia y cómo éstos lo hacen o logran. Identifique desde los conceptos de la Fisioterapia, desde su objeto de estudio y desde los métodos y procedimientos empleados por esta, cuál es el aporte proveniente de las ciencias del movimiento y cuáles otros elementos proceden de otras ciencias, disciplinas, profesiones, tecnologías y técnicas. Con Base en el desarrollo o estudio de los anteriores aspectos aquí mencionados, desarrolle un escrito de tipo crítico argumentativo **no mayor a tres páginas** acerca del tema en el cual usted identifique a la Fisioterapia y su relación con la Ciencia del Movimiento.

(Extensión 3 páginas).

7. ESTADO ACTUAL DE LA FISIOTERAPIA, EVOLUCIÓN DE LAS PRÁCTICAS EN FISIOTERAPIA. A partir de lecturas de artículos fuente sobre la Evolución de la FISIOTERAPIA y sobre normativas de Ley en Fisioterapia y en Salud, presentadas en el curso,
 - a. Establezca una tabla de periodización de la Fisioterapia en Colombia.
 - b. Determine cuáles han sido los avances logrados hasta este momento en el desarrollo de la Fisioterapia como respuesta a las necesidades sociales actuales de la misma.
 - c. Argumente cuáles han de ser las proyecciones para el ejercicio profesional de la Fisioterapia en Colombia acorde con las tendencias en salud.

- d. Formule razones a favor de la importancia de la investigación en Fisioterapia.
- e. Desarrolle posibles puntos de vista opuestos o contraargumentos, en cuanto a la importancia de la investigación, que pudieran tener lugar desde otras visiones de profesionales de Fisioterapia o de miembros del equipo general de salud.
- f. Plantee cuáles son los peligros para el desarrollo de la Fisioterapia, de la no investigación y de la falta de actitud investigativa en este campo del ejercicio profesional.
- g. Proponga posibles *elementos o razones en contra* de asumir un comportamiento y una cultura investigativa, que pudieran ser esbozadas desde algunos fisioterapeutas que se desempeñan en el campo del ejercicio profesional.
- h. Como refutación a cada uno de los planteamientos desarrollados en el literal g, arguya *elementos de fuerza a favor* de la actitud y el comportamiento investigativo que debería ostentar el fisioterapeuta conforme debe ser su compromiso profesional.
- i. Proponga razones de juicio acerca de cuál debe ser la guía a seguir en la educación en Fisioterapia para la formación del profesional actual.

(Extensión 9 páginas).

- 8. Realice en la biblioteca y por vía virtual una búsqueda bibliográfica acerca de los conceptos de disciplina, profesión y conceptos relacionados con éstos y correlacione estas temáticas con el conocimiento adquirido a través del curso y conocimiento previo sobre la Fisioterapia y sobre normativas de ley actuales en salud, a través de la elaboración de un mapa conceptual en el cual usted haga evidente la situación o desarrollo de la Fisioterapia, en la profesión, - en la disciplina.

(Extensión 1, máximo 2 páginas).

- 9. Con base en el estudio de las anteriores informaciones, elabore y exponga **su propia definición sobre: a) el concepto, b) el objeto y c) el método de la Fisioterapia**, que incluya una visión vigente de los conceptos que le subyacen a cada uno de éstos (desarrolle cada uno de estos literales secuencialmente en apartes diferentes).

(Extensión 3, máximo 4 páginas).

10. A partir de su propia definición o propio punto de vista expresado en los diferentes apartes (a, b, c) del punto anterior (numeral 9), refiérase, en cada caso (a, b, c), a puntos de vista diferentes de posibles oponentes al discurso planteado por usted sobre el *concepto, el objeto, el método de Fisioterapia*, **que (usted) imagine que puedan surgir desde la realidad del avance conceptual de colegas o pares que lo anteceden en su formación, (destinatarios de este cuaderno de trabajo)**, tratando de integrar en este ejercicio el diálogo argumentativo oral que pudiera darse entre cada uno de ellos (o todos ellos: sus pares) y usted, si el diálogo con sus interlocutores fuera cara a cara o con ellos presentes.

(Extensión 5 páginas).

11. Desarrolle un escrito final tipo ensayo argumentativo en el cual usted:
- relacione acontecimientos sobre el desarrollo de la Fisioterapia en Colombia,
 - haga un análisis crítico respecto a la situación actual de la misma
 - exponga la importancia de avanzar el estado del arte de la Fisioterapia.

(Extensión 2, máximo 3 páginas).

12. Asuntos relacionados con el formato del cuaderno de trabajo: Para la elaboración o presentación de su cuaderno de trabajo tenga en cuenta la información que sobre el tema se presenta a continuación:

Cuaderno de Trabajo¹⁰:

El Cuaderno de Trabajo es un CUADERNO que el estudiante construye día a día durante el trayecto de un curso de clase, registrando en él todos conceptos, los hechos o circunstancias que se dan día a día en el aula que pueden resultar útiles para su vida académica o de trabajo, tales como intervenciones del profesor, anotaciones personales, debates del grupo, puestas en común gran grupo, consultas bibliográficas, hipótesis, diseños de experiencias, etc. Para organizar el cuaderno de trabajo se debe utilizar preferiblemente un folder o pasta de argolla de tamaño folio que permita incluir material complementario.

En el desarrollo del cuaderno se debe siempre abrir un folio nuevo por cada unidad didáctica y el título de cada nueva unidad debe reflejar el contenido de la misma y la fecha del registro de cada clase, anotada esta al iniciar el tema correspondiente.

¹⁰ Tomado y adaptado de: "Cuaderno de Trabajo" www.josemariaolmos.es/act/cuaderno.htm

El desarrollo de cada unidad se debe está estructurar según apartados como: opiniones personales, debate del grupo, aportes del profesor, conclusiones gran grupo, consultas bibliográficas, actividades, material usado, etc.) Dicho cuaderno es así mismo un instrumento que el profesor, va a emplear para evaluar el progreso del estudiante.

El cuaderno de trabajo ha de introducir, al finalizar cada unidad didáctica del curso, un resumen sobre los conceptos e ideas básicas desarrollados durante la misma. La amplitud de dicho resumen, aunque puede variar según cada unidad, contiene por lo menos una cara de un folio. El cuaderno incluye además, una valoración personal de cada unidad didáctica por parte del autor del mismo, en la cual este desarrolla una crítica razonada y argumentada y aporta posibles alternativas. Recoge la mayor cantidad de información generada en el aula; y es una herramienta que el estudiante tendrá la oportunidad de utilizar en algunas pruebas escritas.

El cuaderno contiene al final del mismo, un glosario de los términos que surjan durante el desarrollo del curso, los cuales han de registrarse por orden alfabético bajo un folio aparte para cada letra.

Las anotaciones del cuaderno de trabajo deben corresponder al registro directo u original del desarrollo de clase, y han de estar limpias y ordenadas: no deben ser el producto de la transcripción de un registro previo.

Se espera que el cuaderno de trabajo aporte mucha información al profesor para medir su progreso en aspectos como los siguientes:

- Expresión escrita: se prestará atención a la caligrafía, ortografía, concordancias, vocabulario general y científico.
- Utilización crítica de las fuentes de información: Se valorará a través del lenguaje escrito, su capacidad de esquematización y de redacción respecto a la información y los aspectos teóricos tratados en el curso, tanto a partir de lo que el profesor expone verbalmente o por escrito en el tablero o mediante presentaciones, como a partir de lo que se encuentra en fuentes consultadas, como también a partir de presentaciones a cargo de subgrupos de estudiantes, casos en los cuales usted debe evitar copiar todo lo que se describe del tema de estudio, sin discriminación alguna.
- Actitud abierta y crítica: Se valorará fundamentalmente la crítica razonada y argumentada que usted debe realizar al final de cada unidad y las alternativas que plantee al respecto.
- Hábito de trabajo: El cuaderno tiene que estar limpio, ordenado, completo y al día, disponible en cualquier momento en que se le solicite este.
- Tratamiento de datos: su cuaderno debe recoger o sintetizar la información, en tablas, dibujos, gráficas y/o esquemas.
- Contenidos: deben figurar los conceptos que se han sido estudiando en clase.

- Cuando se lee corrija el cuaderno, como mínimo dos veces por trimestre, el profesor le indicará aquellos aspectos en los que presente deficiencias, así como aquellos en los que va progresando.

13. Asuntos relacionados con la realización del trabajo: Para la elaboración del cuaderno de trabajo, cada estudiante que hace parte de uno de los distintos grupos de trabajo que tuvieron lugar en el desarrollo del curso, deberá trabajar **por sí solo** de manera responsable en **la escritura de su propio documento**.

14. Algunas fuentes para conseguir información pueden ser:

- a. Biblioteca Universidad del Valle.
- b. Centros de documentación de la Universidad (Instituto de Educación y pedagogía, Escuela de Rehabilitación Humana.)
- c. Internet.
- d. Asociación Colombiana de Fisioterapia ASCOFI.

15. Cronograma de entregas:

- a. Noviembre 10. Fecha de entrega del primer producto global del cuaderno de trabajo
- b. Noviembre 24. La profesora entrega a cada estudiante el correspondiente cuaderno de trabajo con observaciones que deben tenerse en cuenta para la reescritura del mismo.
- c. Diciembre 9. Entrega del documento final.

ANEXO 12: PAUTA DE EVALUACIÓN DE LA PROFESORA 3

Pauta de revisión de un texto argumentativo Milian*

1. Los elementos de la argumentación

Sí A medias No

1. ¿Queda claro el receptor del texto?
2. ¿Queda claro a quién queremos convencer?
3. ¿Queda claro quién escribe el texto?
4. ¿Definimos claramente nuestra opinión?
5. ¿Damos argumentos para justificarla?
6. ¿Aceptamos alguna opinión de los oponentes?

...

(Puntos para la escala, adaptados, desarrollados para las características del cuaderno de trabajo que orienta la guía.)

Escala de calificación/ Aspectos a evaluar	E = 5 ó (10; 9; 8 E., S., B). ;	S = 4 a 4.5 ó (7; 6 = R. alto/; R.)	A= 3 a 3.9 ó: C = 5; 4; Malo	I =Menor a 3 ó D 3 a 1: Debe recuperar)
Presentación de la información Se presenta definición clara de la opinión (Donde)	Al inicio	Al final	Más de una vez a lo largo del texto	No aparece en el texto
Registro de hechos y circunstancias del aula de clase	Se introducen todos los conceptos, hechos o circunstancias que se dieron día a día en el aula que pueden ser útiles para la vida académica o profesional., que facilitan a los destinatarios del cuaderno de trabajo (y a los	Se introducen todos los conceptos, hechos o circunstancias que se dieron día a día en el aula que pueden ser elementos útiles que facilitan a los destinatarios una oportunidad más de integración de la práctica – teoría - práctica;; sin embargo, no se	La información presentada es reducida para que el destinatario logre la identificación del tema que interesa respecto al cuaderno de trabajo.	La información no es clara ni precisa. Dificulta la identificación del tema del que trata el cuaderno de trabajo.

	autores mismos de este) una oportunidad más de integración de la práctica – teoría - práctica; además se demuestra conocimiento e investigación sobre el tema desarrollado en el cuaderno de trabajo.	incluyen fuentes que evidencien el conocimiento e investigación del autor respecto al tema que compete al desarrollo del cuaderno de trabajo.		
Estructura del cuaderno de trabajo como texto fundamentalmente de crítica razonada – y de argumentación	Se incluyen los elementos básicos de un cuaderno de trabajo: - Información organizada por folios según unidades didácticas - Título en cada unidad, coherente con su contenido y fechas de registro de clase, en su inicio. -Cada unidad por apartados y resumen por unidad en el que se expresan ideas propias no copiadas -Valoración personal que expone crítica razonada y argumentada al final de cada unidad y alternativas posibles. - Acopia mayor cantidad de información generada en el aula, procesada. -Glosario: 1 folio/ letra. -Las notas son -Valoración personal que incluye o expone crítica razonada y	Se identifican elementos básicos de un cuaderno de trabajo: - Título en cada unidad, coherente con su contenido y fechas de registro de clase, en su inicio. -Cada unidad por apartados y resumen por unidad en el que se expresan ideas propias no copiadas -Valoración personal que expone crítica razonada y argumentada al final de cada unidad y alternativas posibles. - Acopia mayor cantidad de información generada en el aula, procesada. -Glosario: 1 folio/ letra. -Las notas son	Faltan elementos básicos de la estructura del cuaderno de trabajo que lo hacen carente de soportes para las argumentaciones dadas para convencer al destinatario de las “verdades” que plantea el texto.	No logra convencer al destinatario sobre su opinión o forma de pensar porque no la construye y no cuenta con la estructura básica del discurso argumentativo: no la evidencia.

	debidamente argumentada al final de cada unidad, y alternativas posibles. - Acopia mayor cantidad de información generada en el aula, procesada. -Glosario: 1 folio/ letra Además las notas obedecen al registro directo realizado en la clase y no a su transcripción posterior; no obstante, estas han de incorporarse limpias y ordenadas, completas y oportunamente. Se prestará atención especial a la capacidad de esquematización y de redacción respecto a la información y los aspectos teóricos tratados en el curso permita incluir material complementario	limpias y ordenadas . Sin embargo las notas son producto de transcripción posterior y no registro directo de clase.		
Se dan argumentos/ justificación a la opinión (Cuántos)	Se plantean los argumentos para toda la lista de planificación	Se plantean unos cuantos argumentos de la lista de planificación	Se plantea solo un argumento de la lista de planificación	No se plantea ningún argumento.
Tipo de argumentos	Se presentan argumentos basados en opiniones de algún científico o	Se presentan argumentos justificados con datos objetivos o ejemplos.	Los argumentos se justifican en nuestra experiencia personal.	Los argumentos son opiniones personales no justificadas.

	expertos en el tema para defender la opinión que sustenta el contenido o desarrollo del cuaderno de trabajo			
Cómo se presentan los argumentos y los contraargumentos	Argumentos: E: Se presentan los argumentos en un solo párrafo, uno detrás de otro. Además se contrastan los argumentos con los contraargumentos en el mismo párrafo.	Contraargumentos Hay elementos (de la argumentación) en cada párrafo, con ejemplos. Los argumentos y los contraargumentos se presentan en párrafos distintos.	Hay elementos que marcan el orden de los argumentos. Se introducen o utilizan elementos lingüísticos para marcar la aceptación de los contraargumentos.	O:_ I: No se plantean o introducen argumentos
Manejo del idioma ¹¹	El texto argumentativo y en general , el cuaderno de trabajo demuestran completo dominio en el manejo de la caligrafía, los signos de puntuación, la ortografía y los conectores que dan coherencia y cohesión al texto y al vocabulario general y científico.	El texto presenta algunas fallas en el manejo de signos de puntuación, ortografía y conectores, lo cual hace perder en algunos apartes la coherencia y cohesión en el escrito.	El escrito presenta fallas del idioma como son: -Signos de puntuación -Acentuación. -Ortografía -Conectores quitando coherencia y cohesión al texto	No existe comprensión en el texto, ya que carece de un buen manejo de ortografía, acentuación, conectores y signos de puntuación dando como resultado un texto ininteligible

Cortés. Patricia. <<Matriz de valoración Español>>
<http://sites.google.com/site/textoargumentativo/matrizspanol>