

EI SABER PROFESIONAL Y CONTEXTUAL DE UN DOCENTE UNIVERSITARIO

BETSY JOHANNA CHARRIS HURTADO

Tutora

ESPERANZA ARCINIEGAS LAGOS

UNIVERSIDAD DEL VALLE

FACULTAD DE HUMANIDADES

ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE

MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA Y ESPAÑOL

SANTIAGO DE CALI

2019

EI SABER PROFESIONAL Y CONTEXTUAL DE UN DOCENTE UNIVERSITARIO

BETSY JOHANNA CHARRIS HURTADO

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

Tutora

ESPERANZA ARCINIEGAS LAGOS

**UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA Y ESPAÑOL
SANTIAGO DE CALI**

2019

Agradecimientos

A Dios por permitirme vivir esta experiencia,

A Robin por sacrificar el tiempo en familia,

A Lorenzo Balegno por acompañarme con su sabiduría,

A Esperanza Arciniegas, mi tutora, por ofertar su guía incondicional,

*Al grupo de investigación “Leer, escribir y pensar” por las tertulias académicas que
realimentaron mi proceso de formación,*

A mí por esforzarme, perseverar y aceptar cumplir este sueño.

Tabla de contenido

Resumen.....	1
Introducción	2
1. Planteamiento del problema y justificación	5
2. Objetivos	9
2.1 Objetivo general	9
2.2 Objetivos específicos.....	9
3. Antecedentes	10
4. Marco teórico	22
4.1. Los saberes de los docentes: práctica y metacognición	22
4.2. La lectura y la escritura en la Universidad.....	27
4.2.1. Lectura en la universidad	29
4.2.2. Escritura en la universidad como proceso.....	31
4.3. El saber contextual de un docente universitario	33
4.3.1. Interactividad en el aula	33
4.3.2. El contrato didáctico	34
4.3.2.1 Tipos de contratos didácticos	36
4.4 Los roles de los docentes y lo estudiantes implícitos en los contratos didácticos	42
Metodología	44
5.1 Enfoque y tipo de estudio.....	44
5.2 Contexto del estudio.....	45
5.3 Población y muestra	45
5.3.1. El docente seleccionado como caso único de análisis: breve perfil	46
5.3.2. La asignatura Técnicas Bibliográficas	47
5.4 Fases del estudio: pre activa, interactiva y pos activa.....	48
5.5 Recolección de datos	49
5.6 Análisis de datos.....	51
5.7 Categorías de análisis	53

5.8. Cuestiones éticas	53
6. Análisis	55
6.1 Saber profesional	55
6.2. Saber contextual	69
7. Conclusiones	79
8. Recomendaciones y proyecciones	83
Referencias bibliográficas	85
Anexos	92

Lista de tablas

Tabla 1. Cuadro síntesis	54
--------------------------------	----

Lista de anexos

Anexo 1: Consentimiento informado	93
Anexo 2: Entrevistas	95
Anexo 3: cuestionario de entrevistas.....	115
Anexo 4: programa de curso versión 2007	120
Anexo 5: programa de curso versión 2016.....	123

Resumen

Esta investigación caracteriza el saber profesional y contextual de un docente universitario durante su participación en el diplomado *La lectura y la escritura en el aula universitaria*. Dicho proceso de cualificación, basado en la perspectiva de la alfabetización académica, ofrece a los docentes sesiones de discusión para analizar sus conocimientos acerca de la lectura en la universidad, la escritura en la universidad, el rol que asignan a los estudiantes en el aula, el rol que se asignan a sí mismos en las prácticas y sus propuestas de clase. En coherencia con el objeto de interés anteriormente mencionado, este ejercicio de indagación tiene un enfoque cualitativo, utiliza el método de estudio de caso único y recopila información mediante entrevistas al docente y a través de dos versiones de un programa de curso que el docente tiene a su cargo en el período febrero – junio de 2016. Entre los resultados se encuentran: el reconocimiento por parte del docente de la lectura y la escritura como herramientas para que los estudiantes puedan integrarse a la cultura escrita de su área de estudio y la formulación por parte del docente de contratos didácticos más centrados en que los estudiantes tengan un papel participativo y autónomo durante su formación académica - disciplinar.

Palabras clave: saber profesional, saber contextual, docente universitario, lectura y escritura en la universidad, contrato didáctico y alfabetización académica.

Introducción

De acuerdo con Yarce y Lopera (2002), desde hace aproximadamente tres décadas, se percibe un mayor interés por los procesos de cualificación y actualización profesional de los docentes universitarios. Estos procesos son valiosos porque se concentran en brindar a los docentes referentes para su ejercicio profesional. En Colombia, prueba de ello son tanto las ofertas de posgrados (especializaciones, maestrías y doctorados) que hoy tienen diversas instituciones públicas y privadas del país como toda una serie de programas formativos de corta duración (diplomados, talleres, seminarios, etc.) que se ofertan en el país a docentes universitarios para cualificar sus prácticas pedagógicas y didácticas en las aulas de las disciplinas.

Paralelo a este proceso, en varias universidades públicas y privadas colombianas se evidencia una preocupación por las formas de acceso y permanencia de los estudiantes a las carreras. De acuerdo con el Ministerio de Educación nacional (2009), los índices de deserción y de bajo rendimiento académico derivados de problemas muy diversos (cognitivos, emocionales, económicos o culturales) que presentan muchos alumnos a lo largo de su trayectoria académica, han hecho que diferentes entidades se preocupen por brindarles apoyo en múltiples campos con el objetivo de garantizar su adecuado paso por las instituciones de educación superior.

Uno de los campos en el que se expresa la dificultad de integración de los estudiantes a las culturas académicas es precisamente el de la escritura y la lectura académica. Tal como ha señalado la corriente denominada *Alfabetización Académica* en América Latina –apuntalada principalmente por Carlino (2003, 2012 y 2013)-, los docentes de lenguaje y los docentes de las diferentes áreas del conocimiento deben formular, de manera conjunta, propuestas de formación académica universitaria que permitan mejorar la inmersión de los estudiantes en las culturas disciplinarias. Carlino (2012) señala que el trabajo interdisciplinar entre docentes permite crear estrategias de enseñanza que rompen las barreras de aprendizaje con que se enfrentan los estudiantes del pregrado en la de educación superior, esto dado que los acercan a la cultura discursiva de las áreas de conocimiento. Es decir, cuando los docentes desarrollan un trabajo colaborativo entre pares llegan a generar pautas para que sus estudiantes logren mejores

desempeños, lo que indirectamente contribuye a que disminuya la deserción causada por el fracaso académico.

De acuerdo con Mora y Arenas (2015), la Universidad del Valle aquejada por el fracaso de algunos estudiantes y la tardanza en los procesos de cierre académico de sus otros, decidió desde la Dirección de Autoevaluación y Calidad Académica (en adelante DACA), dar respuesta a esa problemática abriendo el espacio institucional de cualificación llamado diplomado *La lectura y la Escritura en el aula universitaria*. Esa apuesta de cualificación docente toma como principal referente a la Alfabetización Académica, cuyo propósito es fomentar entre los docentes una aproximación a la lectura y la escritura como herramientas para el aprendizaje y la enseñanza del conocimiento en las disciplinas. La proyección de ese marco de enseñanza en la educación superior propone que los docentes deben transitar de un modelo tradicional de enseñanza a un modelo centrado en el estudiante; dejando de lado su quehacer como informadores para adentrarse en el lugar de mediadores encargados de guiar a sus estudiantes hacia competencias como aprender y producir conocimiento autónomamente al interior de las diferentes especialidades.

De ahí la importancia de preguntarse por los saberes docentes en el marco de los procesos de cualificación que pretenden favorecer en ellos la interiorización de herramientas y conocimientos orientados a la adecuada inserción de los estudiantes en las culturas académicas. Como lo ha señalado Tardif (2004), el saber docente no se reduce a una sola dimensión sino que involucra orígenes, rasgos y perspectivas diversas, producto de la confluencia de diferentes instituciones, roles, emociones y trayectorias que se condensan en las perspectivas que subyacen a las prácticas en el aula.

En virtud de lo anterior, esta investigación pretende resolver la siguiente pregunta-problema: ¿cuáles son las características del saber profesional y del saber contextual de un docente universitario de un área disciplinar durante su participación en un diplomado que cualifica a los docentes con base en la teoría de la alfabetización académica? Dado que se trata de una investigación exploratoria, los objetivos trazados están asociados a describir los rasgos de dichos

saberes a partir de las metarreflexiones del docente durante el diplomado por fuera de las sesiones de formación. En este documento los hallazgos no son referidos a partir de las particularidades del discurso del docente sino que surgen de la interpretación de las perspectivas teóricas que subyacen a las reflexiones del docente.

El presente trabajo de grado se compone de ocho capítulos. En el primer apartado (Cap. 1), se señalan aspectos centrales que tienen que ver con la formulación del problema a resolver, así como con elementos que justifican su pertinencia a nivel académico. Luego se menciona el objetivo principal y los objetivos secundarios de la presente investigación (Cap. 2). En el siguiente capítulo (3), se reseñan algunas investigaciones que sirvieron como antecedentes y que contribuyeron en la estructuración del presente estudio en términos teóricos y metodológicos.

En el marco teórico (Cap. 4) se abordan los conceptos claves del análisis: los saberes de los docentes; la reflexión metadidáctica de los docentes acerca de sus prácticas; la lectura y la escritura académica con función epistémica, y los contratos didácticos, todos estos ligados transversalmente a la alfabetización académica. En conceptos como los saberes de los docentes, se hicieron adaptaciones teóricas valiosas para este estudio, que se referencian tanto en el componente conceptual cuando se aluden las categorías y subcategorías. En la metodología (Cap. 5), se incluye información acerca del enfoque del estudio, el diseño y las fases del mismo, así como de las técnicas de recolección y de análisis de datos.

En el apartado análisis (Cap. 6), se encuentran los principales hallazgos relacionados con la caracterización del saber profesional y contextual del docente reportado como caso único. En el siguiente apartado se encuentran las conclusiones (Cap. 7), en las que se intenta establecer una relación entre lo encontrado y los objetivos trazados para el estudio. Al mismo tiempo se retoma la pregunta problema para referir una posible respuesta en relación con las categorías conceptualmente establecidas. En el último capítulo (8) se presentan algunas recomendaciones acerca del tópico de interés y se plantean algunas proyecciones para quienes se encuentren realizando investigaciones similares.

1. Planteamiento del problema y justificación

En calidad de estudiante de maestría pude conocer la experiencia de cualificación para docentes universitarios, denominada diplomado *La lectura y la escritura en el aula universitaria*. Programa pionero en ofertar elementos de la Alfabetización Académica a docentes universitarios en la ciudad de Cali. Fui testigo de los cambios ontológicos y epistemológicos que vivían los docentes a través de su participación en las sesiones. También conocí de primera mano, como participante del diplomado, la realimentación a la que estaban expuestas las perspectivas que los docentes tenían acerca de enseñar y aprender en la universidad.

Parte de la dinámica del diplomado era que los docentes llevaran a las sesiones anécdotas sobre sus prácticas en el aula, estas eran analizadas y servían para ejemplificar los contenidos que se abordaban en el proceso de cualificación. De ahí mi interés por documentar al menos un caso en que el docente hubiera tenido pleno compromiso con el diplomado. Ese compromiso estaba asociado haber participado en todas las sesiones del nivel I y II y haber realizado los ajustes de una propuesta pedagógica. En este caso sólo un docente participante del diplomado cumplió con los requisitos. El docente tomado en este estudio como caso único fue quien durante el diplomado entregó, en los tiempos límite, los cambios a un programa de curso de una cátedra a su cargo y estuvo siempre presente en todas las sesiones.

De acuerdo con Carlino (2003), ciertas corrientes y programas de investigación y enseñanza sobre la lectura y la escritura en Estados Unidos, Europa y Australia -como las Academic Literacies; Writing Across the Curriculum y las Writing in the Disciplines, entre otros- se han centrado en demostrar el potencial epistémico e importancia de esas herramientas en el aprendizaje de las disciplinas. Lo que ella retoma para proponer que al incorporar esos procesos en las cátedras universitarias como recursos para el aprendizaje, los estudiantes de las diferentes áreas del conocimiento logran ser alfabetizados académicamente, es decir, llegan a apropiarse de las nociones y estrategias necesarias para participar de la comunidad discursiva a la que desean pertenecer, al mismo tiempo que desarrollan competencias para llevar a cabo prácticas académicas autónomas.

Con base en la mencionada perspectiva de la cultura escrita disciplinaria y conforme a lo referido por Arciniegas y Mora (2015), el grupo Leer, Escribir y Pensar (en adelante LEP) de la Escuela

de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle (en adelante Univalle), inició -desde hace aproximadamente siete años (Arciniegas y Arenas, 2016)-, espacios de cualificación docente en que los expertos en lectura y escritura junto con profesionales de las disciplinas construyen reflexiones acerca de sus prácticas de enseñanza en las aulas universitarias.

Inicialmente, el Grupo LEP empezó realizando diversas actividades académicas -encuentros con expertos internacionales, nacionales y locales- para que los docentes de las disciplinas se sensibilizaran acerca de la problemática de la lectura y la escritura en la vida universitaria. Esto le permitió a los docentes reconocer diferentes iniciativas profesoras que intentaban vincular esa propuesta a sus cátedras. Con eso el grupo LEP se posicionó como pionero en la ciudad de Cali y la Universidad del Valle, en cualificación de docentes universitarios basada en la Alfabetización académica.

En el 2011, como respuesta a un largo trabajo de sensibilización de la comunidad universitaria por parte del grupo LEP, de acuerdo a lo referido por López y Castaño (2011), el decano de la Facultad de Ingeniería solicitó capacitación para sus profesores en el área de la lectura y la escritura. En ese momento la dirección del Departamento de Lingüística propuso realizar una serie de cursos de capacitación con esa perspectiva, uno de ellos fue el seminario-taller dictado a docentes de Ingeniería cuyo nombre quedó registrado como “La lectura y la escritura en el aula universitaria, aspectos formales de la lengua y escritura de un texto científico”. Para ese proceso de cualificación LEP diseñó el primer seminario con una duración de 48 horas de capacitación.

Al año siguiente, 2012, durante el proceso de Recreación de la Política Curricular, el grupo LEP propuso que se hiciera un diplomado basado en la Alfabetización Académica en el marco de la formación para la cualificación de los docentes, programa de la DACA. Después de recibir el aval de esa propuesta en el año 2013, durante el segundo semestre se llevó a cabo la primera versión del diplomado *La lectura y la escritura en el aula universitaria, un cambio necesario*. Tuvo, una duración de 120 horas. Después de ese primer nivel, a petición de los docentes, se implementó el segundo nivel. Hasta diciembre de 2016, se habían desarrollado cuatro cohortes del mencionado diplomado: tres en la sede Cali y uno en la sede regional de Tuluá.

Durante las sesiones del diplomado al que asistí entre Agosto – diciembre de 2015 y Febrero – julio de 2016, a partir de la formación que recibió la cuarta cohorte de docentes cualificados,

pude concluir que la implementación en las aulas de la alfabetización académica conlleva para ellos los docentes retos significativos tales como lo indican López y Pedraza (2012), asociados a reevaluar las creencias “populares” que circulan en su entorno y reflexionar metacognitivamente sobre sus saberes de tipo popular, profesional, contextual y moral, filosófico o social. Principalmente el docente se enfrenta al desafío de vencer principalmente dos creencias del saber popular: una, que señala a los estudiantes universitarios como expertos en lectura y escritura porque cursaron y aprobaron niveles de educación secundaria; y otra, que considera la escritura sólo como un medio para que los estudiantes comuniquen a los docentes lo aprendido.

En este estudio toman como centrales las reflexiones del docente cuando tratan de dos tipos de saberes porque son los que principalmente fundamentan el quehacer pedagógico de los docentes: el *saber de tipo profesional*¹ que se relaciona con los conocimientos del docente acerca de la lectura y escritura en la universidad y, el *saber de tipo contextual*, que se teoriza como vinculado con la habilidad del docente para asignarse roles en el aula, asignar roles a sus estudiantes y proponerles contratos didácticos. En conjunto ambos saberes demandan del docente un esfuerzo por analizar sus propias prácticas en el aula y potenciar sus estrategias de enseñanza en función de lo que su comunidad académica especializada espera de los aprendices.

Para superar los retos de enseñar sus disciplinas centrados en los estudiantes y basados en la Alfabetización Académica, los docentes deben contar con un respaldo institucional que les facilite el esfuerzo colegiado entre especialistas y expertos en lectura y escritura. Esta investigación pretende resaltar cómo dicho trabajo interdisciplinar sirve a los docentes para fortalecer los criterios con que autoevalúan sus prácticas y mejoran las pautas de aprendizaje que utilizan en el aula para acercar a los estudiantes a los discursos académicos.

Un avance significativo en ese sentido llegó a Univalle en el año 2008 con los resultados de la investigación “*Sistematización del proceso de configuración de la Política Curricular de la Universidad del Valle período 1986-2005*”. Los resultados arrojados por esa investigación fueron de apertura para proyectar a la Universidad del Valle como un laboratorio natural de

¹El concepto de saber profesional y contextual del profesor universitario se proponen como elaboraciones conceptuales que toman como referentes las propuestas teóricas revisadas.

estudio, investigación e intervención educativa, centrado en el análisis y la transformación de las prácticas educativas en la educación superior (Valencia *et al.*, 2008).

Partiendo del propósito de ser un laboratorio de estudios educativos para la educación superior, la Universidad del Valle, en su *Plan estratégico de desarrollo 2005- 2015*, avanzó en el fortalecimiento de los programas de las diferentes facultades relacionados con la cualificación docente e inauguró los cursos de formación permanente y desarrollo profesoral vigentes al año 2016. Cursos entre los que institucionalizó el diplomado *La lectura y la escritura en el aula universitaria*. Para la cuarta cohorte del diplomado, Mora y Arenas (2015), trazaron como objetivo del proceso que los docentes se aproximaran a la lectura y a la escritura como recursos afines al aprendizaje de las disciplinas.

Por ese motivo la pregunta central que se elaboró para este estudio fue la siguiente: ¿cuáles son las características del saber profesional y del saber contextual de un docente universitario de un área disciplinar durante su participación en el diplomado *La lectura y la escritura en el aula universitaria*? Seguidamente se anudaron a esta pregunta otros interrogantes secundarios como ¿cuáles son las perspectivas sobre la lectura y la escritura en la universidad que elabora el docente durante el diplomado?, y ¿qué tipos de contrato didáctico diseña el docente para sus estudiantes con base en las reflexiones que elabora durante el diplomado? Es necesario referir en este apartado que este estudio se realiza con base a un caso único que fue el que cumplió con todos los criterios definidos por la investigadora para la muestra².

Este estudio de carácter exploratorio es el primero que el grupo LEP realiza para hacer seguimiento a los docentes que participan en el diplomado. Por tanto, los resultados son de valor contextual para la Universidad del Valle que adelanta su proceso de mejoramiento de la calidad. También, esta investigación es un antecedente para aquellos que se inician en el campo de la investigación de la cualificación de docentes a partir de procesos de alfabetización académica y para aquellos que están interesados en el tema de la profesionalización de los docentes como enseñantes de las disciplinas.

² Los criterios de selección del caso se encuentran en el capítulo 5 de Metodología, apartado 5.3. “Población y muestra”.

2. Objetivos

2.1. General

Caracterizar el saber profesional y contextual de un docente universitario durante los niveles I y II del diplomado *La lectura y la escritura en el aula universitaria*, que cualifica a los docentes con base en la teoría de la alfabetización académica.

2.2. Específicos

- Identificar en las reflexiones que el docente elabora durante el diplomado, su perspectiva acerca de la lectura y la escritura en la universidad.
- Establecer los tipos de contrato didáctico que el docente diseña para sus estudiantes con base en las reflexiones que elabora durante el diplomado.

3. Antecedentes

En este capítulo se toman reflexiones, experiencias y metodologías de investigaciones que tenían objetos similares al del presente estudio y que, de una u otra forma, se relacionaban con los objetivos de la presente investigación. A continuación, se mencionan trabajos de países de América Latina -realizados en los últimos 15 años- cuyas preocupaciones transversales en el campo de la educación universitaria son las siguientes: cualificación pedagógica a partir de prácticas autorreflexivas o metacognitivas de los docentes universitarios; innovación en las prácticas de enseñanza por parte de los docentes en las disciplinas; aculturación académica por parte de los docentes a los estudiantes de las disciplinas y enseñanza para fomentar en los estudiantes la comprensión y producción autónoma de conocimiento en las disciplinas.

La primer investigación que se va a retomar a continuación es la tesis doctoral de Martins (2013), ese trabajo realizó el análisis de un proceso de formación docente ocurrido en la Universidad Simón Bolívar (USB) de Venezuela. La investigación se interesó por identificar los elementos que un grupo de docentes hicieron explícitos acerca de la escritura y su pedagogía en la universidad. Para llevar a cabo el estudio, la autora utilizó una metodología cualitativa, eligió el paradigma de la etnografía educativa y el método de estudio de caso. Para la recopilación de datos recurrió a la observación participante durante el proceso de formación profesoral en alfabetización académica dictado en la universidad mencionada; aplicó cuatro entrevistas grupales semiestructuradas durante las sesiones-taller y analizó 16 textos reflexivos que los docentes participantes de la formación produjeron (cada docente de la muestra produjo un texto al principio del taller y otro al culminar el proceso de cualificación). Las dos versiones de los textos se centraron en recoger las opiniones de los docentes acerca de la escritura en la universidad. Para el análisis de datos, la investigadora utilizó la técnica de análisis del discurso.

Para precisar la relación de esa investigación con el presente estudio sólo se describen a continuación los elementos afines. La investigación de Martins (2013) al interesarse por la cuestión de las transformaciones en los sistemas de creencias, representaciones y saberes de docentes luego de un proceso formativo tiene en común con el presente estudio, un contexto similar y un objeto de indagación próximo. Consideraciones por las que realimentó el análisis de los datos recopilados en el caso único de este trabajo.

El estudio de Martins (2013) muestra una posibilidad para rastrear en el contenido de las reflexiones docentes la transformación de alguna creencia o conocimiento acerca de la escritura en la universidad. También deja en evidencia en los resultados el hecho de que los docentes después de un proceso de cualificación no necesariamente modifican su quehacer pero, sí como lo plantea la investigadora, logran mejores comprensiones acerca de sus prácticas pedagógicas.

Otra investigación que merece ser tomada en cuenta en el presente trabajo de grado, es la que se llevó a cabo en la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC), institución de educación superior que tiene vigente el *Programa de Lectura y Escritura Académica* (PLEA), con el que busca apoyar a los estudiantes con dificultades en la inmersión al contexto universitario. Sánchez y Montes (2017) aseguran que tiene por fundamento la propuesta de la Alfabetización Académica tan propicia para acompañar a los estudiantes del Programa Talento. Estos estudiantes acceden a la universidad por un sistema alternativo de admisión de acuerdo a la política de inclusión de la Pontificia Universidad Católica.

Los jóvenes, que por haberse destacado en el colegio y cumplir otros requisitos del programa se hacen beneficiarios del ingreso flexible, reciben apoyo de varios programas de la universidad, entre ellos del PLEA, que se ocupa de que los estudiantes aprendan el manejo de las convenciones en la cultura discursiva académica. Se espera de ellos que con el tiempo sean capaces de generar productos de lectura, escritura y oralidad acordes a los discursos de sus disciplinas. Sánchez y Montes (2017) pretenden explorar las percepciones de los estudiantes del programa Talento e Inclusión respecto a un curso de habilidades comunicativas del PLEA, con el interés de descubrir qué prácticas deben modificar, fortalecer o desechar en el programa.

Para cumplir el propósito del estudio, las investigadoras adoptaron una perspectiva socioconstructivista, retomaron elementos de la teoría fundamentada y eligieron los participantes con base en características definidas por ellas. Utilizaron el método de muestreo para informantes clave con la técnica de instancia constante.

Las investigadoras señalan en su artículo que gracias al PLEA los estudiantes refieren como logros de su participación en el programa: un mejor dominio de la información, básicos para el entorno académico. Por ejemplo, lograron en el curso del PLEA, comprender que en sus escritos no pueden exponer su opinión personal sino que deben formular sus afirmaciones con base en

voces expertas de su disciplina. También fueron capaces de dar significado a las convenciones del código escrito, interiorizaron elementos que les sirvieron para comprender de qué se habla cuando se menciona en clase ciertos géneros textuales y comenzaron a identificar la bibliografía que podían usar para sus tareas y la que no era pertinente por su dudosa calidad.

Otros elementos que reportan Sánchez y Montes (2017) es que los estudiantes que realizaron el curso del PLEA comprendieron mejor que para responder a una consigna debían tomarse un tiempo para la planeación, búsqueda de información, procesamiento de información y elaboración de la respuesta. En los datos obtenidos por las investigadoras también encontraron que los estudiantes reportaron que después del curso llegaron a identificar la diferencia entre las exigencias de las tareas en la universidad y las que tenían a su cargo en otros entornos educativos. Asimismo los jóvenes aseguraron que, gracias a las realimentaciones que recibieron de los docentes en el curso del PLEA, lograron estructurar estrategias para resolver sus dudas, construir conocimiento con sus pares y acatar las sugerencias de sus docentes para incorporar nuevos conocimientos o estrategias de respuesta a una misma consigna. Esos resultados muestran la importancia de los acompañamientos docentes a partir de la innovación pedagógica y el valor de que los docentes evalúen sus estrategias para mejorarlas permanentemente.

A continuación mencionaré el artículo de reflexión de Cáceres, Lara, Iglesias, García, Bravo, Cañedo y Valdéz (2003) que también hizo aportes a este trabajo de grado. La docente de la Universidad de Cien Fuegos, reflexiona acerca de la preocupación tanto de Cuba como de otros países por convertir la docencia universitaria en una actividad profesional, para que docentes que la ejercen sean expertos en las diferentes disciplinas pero también en pedagogía y didáctica.

A lo largo del texto, Cáceres et al. (2003) aborda tópicos como los estadios de la profesionalización del docente; las tres variables fundamentales que intervienen en ese proceso; las dos perspectivas que los docentes en general tienen acerca de la cualificación como enseñantes. Además, comenta algo sobre el modelo teórico y el modelo crítico-reflexivo que históricamente han servido de soporte para la formación en educación del profesorado; propone la relación de esos modelos con paradigmas teóricos acerca de la enseñanza; amplía el tema de formación del profesorado destacando las perspectivas que se pueden identificar en los programas de formación permanente dirigidos a los profesores; refiere consideraciones acerca

del adiestramiento pedagógico de los docentes universitarios; y por último, comparte sus conclusiones y recomendaciones para la profesionalización pedagógica de los docentes universitarios.

El artículo de reflexión de la profesora tiene elementos compatibles con el presente estudio exploratorio. Los dos trabajos comparten la idea de que las prácticas de enseñanza se transforman cuando el docente asume el rol de “docente-investigador”. Cáceres et al. (2003) fundamenta esa premisa en los postulados del paradigma crítico – reflexivo de la educación. Ella asegura que es ese el marco que ubica al docente como responsable de valorar y transformar sus prácticas en función de mejorarlas. La otra apuesta del artículo, es el lugar privilegiado que le otorga a la perspectiva de formación permanente del profesorado denominada indagativa o de investigación, que destaca como positiva la reflexión individual y colectiva que los docentes realizan acerca de sus experiencias en alguna de sus áreas de enseñanza. El principal objetivo de dicha perspectiva teórica es mejorar las prácticas docentes a partir del diálogo colaborativo entre colegas, tal como ocurre en el diplomado del que este estudio se sirve para elegir la muestra.

Entre las investigaciones relevantes para este trabajo de grado, está el estudio argentino desarrollado en la Universidad Nacional de General Sarmiento, que tomó como escenario de estudio la asignatura práctica profesional supervisada de la carrera de ingeniería industrial (Navarro y Chiodi, 2013). La investigación tuvo por objetivo establecer las pautas de escritura y evaluación de un género discursivo y diseñar un conjunto de acciones didáctico-pedagógicas para su enseñanza-aprendizaje. La responsabilidad de generar las pautas para la producción del texto y el diseño de las prácticas pedagógicas era de dos docentes: un experto en la disciplina y un experto en análisis del discurso.

Metodológicamente los investigadores usaron un paradigma cualitativo con enfoque etnodiscursivo. Para la recolección de datos seleccionaron un corpus de ocho informes de práctica profesional supervisada de la carrera de ingeniería (en adelante IFPPS) en el que incluyeron el borrador preliminar, el revisado y el informe final (con 25 a 65 carillas). Los informes analizados fueron los entregados a los tutores (académico, supervisor de empresa y lingüista) en el año 2011. Al momento del estudio, nueve tenían aprobación. Complementariamente realizaron entrevistas a tutores académicos y a estudiantes así como

también, revisaron materiales institucionales sobre la materia y los requisitos de escritura que aparecían en el currículo. Todo con el fin de encontrar las convenciones discursivas que debía cumplir el IFPPS y las especificaciones técnicas propias de la disciplina que se debían tener en cuenta durante su producción. Para la generación de resultados en la revisión de los documentos, los investigadores eligieron como unidad de análisis los fragmentos de texto.

Para establecer las pautas tanto de escritura como las de evaluación, enseñanza y aprendizaje, los investigadores identificaron los rasgos discursivos comunes de los informes a partir del análisis cualitativo de las muestras del corpus. Prestaron especial atención a los errores, confusiones e inconsistencias comunes entre los textos y se centraron en las experiencias didáctico-pedagógicas pilotos realizadas durante el año 2011 en el marco del Programa de Desarrollo de Habilidades de Lectura y Escritura Académica (PRODEAC). Una vez los docentes definieron los criterios para la escritura y la evaluación del IFPPS así como sus contenidos mínimos y la secuencia de su estructura; la universidad institucionalizó los hallazgos e incluyó esa guía en el Reglamento de Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) del Instituto de Industria de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

De este caso sólo se va a retomar el resultado del trabajo interdisciplinar porque sirve para ejemplificar los logros que podrían alcanzar docentes de las disciplinas en conjunto con docentes del área de Lenguaje. En términos del quehacer de los tutores de práctica de esa universidad, el producto les aportó una estructura específica tanto para solicitar el texto IFPPS como para anticipar a los estudiantes los criterios de evaluación. No obstante, los mismos autores refieren que esa guía es inacabada ya que de su realimentación dependerá la capacidad de los docentes para atender las necesidades de futuros docentes y futuros estudiantes, por lo que es “necesario el desarrollo interdisciplinario de investigaciones y materiales didácticos específicos” (Navarro y Chiodi, 2013, p. 181) de manera continua.

La investigación de Navarro y Chiodi (2013) otorga relevancia al contexto interdisciplinar del diplomado en que se formuló el presente estudio, debido a que destaca la importancia de los espacios de intercambio entre docentes de las disciplinas y expertos en el área de lenguaje. Adicionalmente, evidencia que esos espacios no sólo deben estar centrados en crear estrategias pedagógicas que contemplen tanto los temas y modos de pensamiento de cada área específica

sino que también deben suscitar un interés de los docentes por comprender las convenciones de la cultura escrita que subyacen a estas. Dicha consideración valida la inquietud por las movilizaciones reflexivas del docente de una disciplina a partir del encuentro con pares y la discusión acerca de la lectura y la escritura para que los docentes las resignifiquen como herramientas de enseñanza y de aprendizaje. Además el estudio de los investigadores de Argentina, exalta la importancia de que los docentes estén atentos en la investigación de las prácticas pedagógicas para potenciar la capacidad de los docentes para responder a las cambiantes demandas de los estudiantes de forma que los aprendices reciban el acompañamiento idóneo y puedan mejorar sus desempeños.

Otro estudio que se identificó como cercano con el presente trabajo, es el realizado en la Facultad de Salud de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, en Chile (Ortega, Nocetti y Ortiz, 2015). Esta investigación se retomó porque ambas investigaciones tienen en común su objeto de interés: las reflexiones de los docentes acerca de sus prácticas de enseñanza. En el informe de los hallazgos, las investigadoras reportan que su objeto surgió cuando decidieron tomar en consideración la disonancia que había, en el Programa de Medicina, entre la necesidad de los estudiantes de aplicar en el período de práctica profesional los conocimientos técnicos adquiridos sobre su especialidad y la poca habilidad pedagógica de los docentes para ofertar a los estudiantes herramientas reflexivas para ese desempeño. Con base en lo anterior, las investigadoras se trazaron el objetivo de “comprender cómo se desarrollan las prácticas reflexivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de docentes universitarios del área de la salud de la Universidad de Concepción” (Ortega, Nocetti y Ortiz, 2015, p. 578).

Para alcanzar el propósito de su estudio, las autoras utilizaron una metodología cualitativa con perspectiva aplicada al método de estudio de caso. Diseñaron un muestreo por elección de estudios de caso de carácter instrumental tipo casos múltiples y eligieron los participantes a partir de criterios teóricos. Los seleccionados fueron ocho docentes universitarios con más de cinco años de experiencia en docencia universitaria, adscritos en áreas de la salud como medicina, enfermería, fonoaudiología y kinesiología, que estuvieran a cargo de semestres iniciales o finales de la formación académica.

Para recopilar los datos, las investigadoras, usaron como instrumentos entrevistas semiestructuradas de 60 minutos por participante; observaciones de un promedio de 3,5 horas en las aulas de cada docente y notas de campo. Para obtener los resultados optaron por un análisis de contenido en tres etapas: *preanálisis*, en la que definieron unidades de análisis como palabras, frases, párrafos y la transcripción de un minuto de entrevista; *explotación* del material, en la que codificaron las unidades a analizar y las organizaron en las categorías. En la tercera fase, llevaron a cabo el *tratamiento e interpretación de resultados*. Para sus hallazgos seleccionaron y clasificaron los datos, realizaron las inferencias y explicitaron la interpretación de lo encontrado.

Lo que encontraron Ortega, Nocetti y Ortiz (2015) fue que las concepciones de enseñanza de los docentes se respaldaban en su experiencia personal como docentes y estudiantes y, en menor medida, en las capacitaciones en el campo pedagógico. Lo anterior sorprende porque rompe con la concepción de que los procesos de cualificación modifican de forma directa el conocimiento pedagógico de los docentes pero a la vez valida el objeto del presente estudio, dado que destaca la importancia de explorar las reflexiones de los profesores para dar cuenta de aquello que subyace a sus prácticas sin hacer presuposiciones al respecto.

Las investigadoras del estudio chileno señalaron en sus conclusiones que algunos docentes tienen una perspectiva de la enseñanza predominantemente conductista, por lo que buscan centrar sus esfuerzos en la verificación de los aprendizajes de los estudiantes. Ellas indican que los profesores con tendencia conductista consideran que quien no responde bien es quien no ha estudiado por ese motivo juzgan negativamente conductas de sus estudiantes (como el olvido temático o salir mal en una prueba final) y en consecuencia utilizan esos prejuicios para abstenerse de cuestionar sus propias prácticas de enseñanza. También, las investigadoras, identificaron que los profesores de tendencia conductista ponen el peso del proceso de aprendizaje en el mecanismo cognitivo de la memoria por lo tanto utilizan la repetición (refuerzo) y promueven el repaso como estrategias para el aprendizaje.

En el caso del presente trabajo de grado, el estudio chileno valida el interés de comprender las reflexiones que un docente hace sobre su práctica y también otorga fiabilidad al método con que se recopilaron esas reflexiones: entrevistas y un programa académico en dos versiones (2007 y

2016) y a partir de esos datos se realizan interpretaciones acerca de la autoevaluación que el docente hace respecto a sus prácticas.

Gaete (2011) en Chile, también hizo una investigación de interés para el presente trabajo. Su investigación se interesó por entender los diferentes sentidos que los profesores de filosofía de una universidad tenían acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina y trata de referir la incidencia que esas perspectivas tienen en el saber de los docentes como enseñantes. La investigación se enmarcó en una perspectiva cualitativa de corte fenomenológico, pretendía descubrir las “estructuras significativas internas del mundo de la vida de los sujetos” (2011, p.

21) que guardaban relación con las propuestas de enseñanza que los docentes elaboraban. Para determinar la muestra se tomaron en cuenta dos criterios: accesibilidad y máxima amplitud. Según el primer criterio, se invitó a participar a profesores guías de prácticas profesionales del Departamento de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile del área de filosofía. Para el segundo criterio, se seleccionaron cuatro profesores de distintas generaciones, género, formaciones y trayectorias (entre 7 y 30 años de experiencia docente) en diferentes tipos de instituciones. La autora recurrió a técnicas de recolección de información como la entrevista en profundidad y el análisis de materiales didácticos de autoría de los docentes participantes del estudio.

De acuerdo con la autora, los principales resultados dejaron en evidencia que existe una tensión permanente entre los saberes docentes provenientes de los dispositivos pedagógicos institucionalizados, que obedecen a una racionalidad instrumental, con aquellos que son definidos por ellos como enseñantes desde la experiencia íntima con la disciplina y sus prácticas. La mencionada tensión mostró que los docentes, más que ejecutantes de teorías o currículos, son sujetos que constituyen saberes no legitimados desde las formaciones discursivas dominantes. Tales saberes, no obstante, permanecen en el ámbito de lo privado pues la escuela y la formación docente no dan espacios para que los maestros puedan narrar sus acciones, y con ello, constituirse en sujetos políticos. Consideración por la que en este estudio se otorgó relevancia a los contenidos teóricos que subyacen a las reflexiones de los docentes.

Por último, se presenta la reseña de una investigación nacional para Colombia, de Gutiérrez y Flórez (2011). Ese estudio recoge dos temáticas semejantes a la del presente estudio: una, es la

aculturación académica que los docentes realizan a los estudiantes de las disciplinas y la otra, es la enseñanza para fomentar en los estudiantes la comprensión y producción autónoma de conocimiento en las disciplinas. Postulados que sirven a mi trabajo como sustento teórico para interpretar el saber profesional del docente acerca de la lectura y la escritura en la Universidad.

Gutiérrez y Flórez (2011) realizaron una investigación en una universidad privada de la ciudad de Bogotá (Colombia), con dos objetivos: 1. Explorar los saberes y prácticas sobre la enseñanza de la escritura en la universidad con docentes y estudiantes de la facultad de educación y 2. Generar un programa de alfabetización académica con base en los saberes y prácticas identificados en los docentes y estudiantes de la facultad de educación. El diseño del proceso tuvo un enfoque cualitativo y cuantitativo, utilizó métodos de la investigación acción participativa y la investigación cooperativa. Las técnicas de recolección de datos fueron la entrevista individual estructurada con preguntas cerradas y abiertas dirigidas a todos los participantes; la observación no participante en doce aulas, con toma de registro de las clases; la revisión documental de veinticuatro programas académicos y finalmente, cinco relatorías de reuniones grupales de trabajo, entre docentes y estudiantes, acerca de la alfabetización académica y la cultura escrita de las disciplinas en la universidad.

El muestreo fue por conveniencia y no probabilístico. La selección de las personas se basó en criterios teóricos pertinentes para el estudio en complemento con la voluntad e interés de quienes querían hacer parte de la investigación. En total fueron 20 docentes y 100 estudiantes de dos programas de la facultad de educación: Licenciatura en Educación Especial y Licenciatura en Pedagogía Infantil.

Para el análisis de los datos recopilados, Gutiérrez y Flórez (2011) usaron un método mixto con dos momentos. En el primer momento, sistematizaron los datos en tablas de Excel para visualizar en conjunto la información recopilada; organizaron dichos datos recopilados en categorías con base en la fundamentación teórica; crearon gráficos estadísticos para visualizar la frecuencia de las respuestas; y por último, de las relatorías y de las notas de campo, extractaron datos representativos de los textos (frases, párrafos, respuestas y minutos de entrevista), los vincularon a las categorías y los pusieron en discusión con las referencias teóricas de la alfabetización académica y la producción escrita como herramienta de enseñanza y aprendizaje en la

universidad. En el segundo momento, socializaron con la comunidad académica los resultados encontrados en el primer momento. Luego se propusieron crear junto a profesores y estudiantes un programa de alfabetización académica situado, para fortalecer los saberes y prácticas de los docentes de la institución privada en la que se desarrolló la investigación.

De acuerdo con Gutiérrez y Flórez (2011), para lograr el diseño del programa con los docentes, se promovieron tres sesiones de discusión académica sobre temas como el currículo; la coherencia entre los cursos de cada una de las áreas y las competencias que se promueven en cada período académico; también, se recogieron sus propuestas acerca del tipo de acciones que se podrían desarrollar para fortalecer los procesos de escritura en la Facultad. Con los estudiantes se realizaron otras actividades. A los aprendices se les dividió en dos subgrupos para que pudieran manifestar sus necesidades de apoyo en la producción de textos en la universidad. En el diseño final del programa, las investigadoras filtraron los aportes recibidos.

Si bien todos los resultados obtenidos por las investigadoras son muy relevantes, dada la afinidad del presente estudio con los hallazgos que dan cuenta de los saberes de los docentes acerca de la escritura en la universidad, se hará una mayor descripción al respecto, esto para realimentar el análisis de los datos recopilados. Las investigadoras, Gutiérrez y Flórez (2011), dividieron el proceso de investigación en dos: fase I, exploración de saberes y prácticas y fase II, programa de alfabetización académica. A continuación se presenta una síntesis de lo que ellas reportaron acerca de lo encontrado en la Fase I.

Para presentar los resultados de la fase I, las investigadoras utilizaron cuatro subtítulos para la información categorizada y analizada: *los docentes y la escritura; enseñanza de la escritura en las disciplinas; uso de la escritura en el aula en relación con la enseñanza de la escritura; observación de prácticas en el aula y uso de la escritura en la formación de estudiantes*. En el reporte de la *enseñanza de la escritura en las disciplinas*, muestran que los docentes creen que los estudiantes deben llegar a la universidad con un conocimiento sólido acerca de la escritura pero a la vez manifiestan su desacuerdo con que sólo los cursos de lenguaje se ocupen de la producción de textos. Los profesores comprenden que la enseñanza de la escritura debe ser una responsabilidad en todas las cátedras. Sin embargo, Gutiérrez y Flórez (2011) indican que al corroborar esa información en el aula, su comprensión es aparente porque en otros espacios de

discusión entre docentes y en los programas académicos; los docentes contradicen sus propias reflexiones y retornan en su práctica a la perspectiva de la escritura como habilidad comunicativa.

En el *uso de la escritura en el aula en relación con la enseñanza de la escritura*, se encontró que los estudiantes en clase usan la escritura predominantemente para los apuntes de clase; los programas académicos usan la escritura para evaluar y para los docentes -si bien en apariencia es un medio de orientación al estudiante- tampoco es un asunto que se aborde en clase porque las competencias en lenguaje están evaluadas como algo que el estudiante posee de previos niveles de estudio de forma que con la escritura sólo se busca corroborar el aprendizaje de ciertos contenidos.

Otros hallazgos de interés son los que corresponden al *uso de la escritura en la formación de los estudiantes*. En su mayoría, los docentes indicaron solicitar diferentes tipos de textos a los estudiantes y aseguraron que brindaban orientaciones para la producción de estos, pero un número importante de ellos centró su guía en el propósito del texto, sin contemplar otros retos que propone al estudiante la escritura ni tampoco tener en cuenta estrategias de apoyo al aprendizaje durante el proceso de producción textual.

Para el presente estudio, la investigación de Gutiérrez y Flórez (2011) otorga relevancia al tema de los saberes docentes, especialmente a la necesidad de indagar acerca de la perspectiva que los docentes tienen de la lectura y la escritura, a partir de esas indagaciones se puede establecer si se aproxima o no al postulado de la Alfabetización Académica que las supone como herramientas con función epistémica. También el estudio nacional, brindó al presente estudio un método para la sistematización y el análisis de datos, ya que refiere metodológicamente que los contenidos discursivos se organizaron en categorías teóricas y luego se realizaron las interpretaciones a partir de la teoría sin utilizar software o sistemas de codificación lo que se retomó en el presente estudio. Para este trabajo los datos después de categorizados se pusieron en discusión con los conceptos de referencia y de ahí se obtuvieron los hallazgos.

También valida mi decisión como investigadora y la decisión de mi directora de trabajo de grado, de no observar al docente en el aula en busca de prácticas asociadas a la Alfabetización Académica pues la observación de Gutiérrez y Flórez (2011) respecto a las contradicciones entre

lo que los docentes dicen y lo que los docentes hacen, es probable en ese y otros contextos de investigación. Lo que nos indujo a la consideración de que antes de evaluar las prácticas de los docentes que han pasado por el diplomado de la Universidad del Valle a la luz del marco de la Alfabetización Académica es preciso acompañarlos a afianzar sus reflexiones; planear sus propuestas; poner a prueba sus propuestas; reflexionar sobre ellas; modificarlas y en definitiva, decidir el momento en que desean ponerlas a prueba ante un público experto en Alfabetización Académica. Con esa decisión sugerimos que no siempre la contradicción de los docentes entre lo que dicen y hacen se debe a la falta de competencia o arraigo en el paradigma tradicional sino a una apresurada mirada inquisidora de los investigadores.

Los formadores de docentes – investigadores educativos también deberían ser mediadores entre los enseñantes que se están cualificando y los postulados teórico – prácticos de la Alfabetización Académica. Con base en elaboraciones propias consideramos que la formación que viven los docentes de las disciplinas también es un proceso de “alfabetización” no académica pero si pedagógica. En este estudio sólo retomo la fase inicial de ese proceso, que es acompañar al docente en la autoevaluación de sus propias acciones y decisiones en el aula.

A manera de balance de esta breve revisión de antecedentes, podemos advertir que hay interés por parte de algunos investigadores en España y América Latina por indagar acerca de las prácticas y saberes de los docentes dedicados a la enseñanza de la lectura y la escritura en los ámbitos universitarios. Con base en los estudios analizados doy cuenta del papel clave que tienen los docentes universitarios en el desarrollo de las capacidades de aprendizaje de los novatos en las disciplinas y también cito como relevante la oportunidad que tienen en sus manos de potenciar las aptitudes de los estudiantes para mejorar su vinculación a las culturas académicas de las diferentes áreas del conocimiento. Finalmente, es preciso destacar la importancia de los cuerpos docentes que han considerado relevante hacer esfuerzos colegiados para que los expertos en las disciplinas se cualifiquen en Alfabetización Académica porque esta propuesta les permite realimentar su quehacer a nivel pedagógico y por consiguiente responder de forma más acertada a las necesidades de los estudiantes.

.4. Marco teórico

En la presente investigación se eligieron cuatro conceptos como ejes del estudio: 1. Los saberes de los docentes; 2. La lectura en la universidad; 3. La escritura en la universidad y 4. Los contratos didácticos. El marco teórico que se presenta a continuación se elaboró teniendo en cuenta algunos planteamientos de teorías como el pensamiento docente, la actividad metarreflexiva y metadidáctica de los docentes, la alfabetización académica y las situaciones didácticas.

4.1. Los saberes de los docentes: práctica y metacognición

Para referir los saberes de los docentes, en este marco conceptual se retoman los planteamientos elaborados por Carr y Kemmis (1988). A partir de esa propuesta se realiza un recorrido teórico acerca de cómo los saberes de los docentes se posicionaron como un objeto de interés para la teoría educativa. De igual manera, siguiendo los planteamientos de Santoianni y Striano (2006), se indica que las elaboraciones de los docentes son de interés en el presente estudio y se mencionan las categorías en que se organizan los saberes. Para finalizar el apartado teórico, se actualiza la perspectiva del saber docente a partir de la propuesta de Villoro (1989).

Comencemos por mencionar cómo los saberes de los docentes se convirtieron en objeto de interés para la teoría educativa y porqué se les otorgó importancia en los procesos de profesionalización de los docentes como enseñantes. Carr y Kemmis (1988) señalan que en los años de 1960 a 1970, el campo de estudio más prolífero en la educación eran los currículos. En ese momento fueron concebidos como técnicas o guías de la enseñanza dirigidas a profesores, quienes las implementaban para lograr “individuos” con características predefinidas por el sistema educacional.

En ese decenio, los norteamericanos se centraron en diseñar currículos (planes de actividades, acciones para la enseñanza, contenidos y libros) a prueba de profesores. Razón por la que esa época se considera un antecedente de la instrumentalización de la enseñanza y un momento preliminar al auge de las prácticas conductistas y métricas en la educación. En tensión con la apuesta de Norteamérica, Gran Bretaña se ocupó de ubicar la enseñanza como un problema a resolver. Para darle solución, decidió otorgarle relevancia a la capacitación de los enseñantes

para la práctica. Ese fue el inicio de la fragmentación de los intereses de la investigación educativa, ya que a partir de esa pugna unos investigadores se ocuparon de diseñar métodos para el aula y otros de generar teorías sobre la enseñanza.

A finales de 1969, el sentido errático de la separación entre teoría de la enseñanza y práctica docente impidió hacer inteligible la praxis del docente, es decir, esa ruptura era un obstáculo para que los estudiosos lograran discernir los elementos en que el docente se apoyaba para tomar las mejores decisiones en momentos específicos. Para resolver la situación, los investigadores de la educación, comenzaron a explorar intereses alternos. Carr y Kemmis (1988) en su texto, señalan que en 1970 emergió la *perspectiva práctica de la teoría educacional*, que propuso el diseño de los currículos con base en las preocupaciones de la comunidad escolar y en los elementos del desarrollo humano durante el ciclo vital. Tal acontecer puede referirse como uno de los precedentes para lo que en 1975 se visibilizó como el movimiento de los docentes como investigadores. Al interior de ese movimiento se gestó la búsqueda de evidencias acerca de que el enseñante, por su experiencia y conocimientos, debía considerarse una voz pertinente en la construcción de los currículos.

A mediados del siglo XIX, con el esplendor de la teoría crítica (fundamentada en la crítica al capitalismo orientado a la dominación de las masas), la *teoría crítica de la educación* centró su interés en realimentar el currículo y establecer un puente entre la teoría educacional y la teoría social. Por eso concentró sus esfuerzos en explorar el potencial teórico de las prácticas que se llevaban a cabo en las aulas. Conforme a lo planteado por Morales (2014), progresivamente esta perspectiva avanzó hacia una preocupación por la inclusión social, el mejoramiento de las prácticas docentes y la democratización de la educación. Con sus premisas hizo responsables a los enseñantes de analizar las decisiones prácticas que toman en el aula; identificar las distorsiones teóricas subyacentes a esas decisiones y planear acciones de cambio a partir de la autoconciencia de su praxis.

Para establecer una diferencia entre *conocimiento* y *saber* –dos términos que suelen confundirse comúnmente–, Barrera (2009) señala que el saber implica una relación directa con la práctica, es decir, expresa una síntesis de estudio y experiencia que siempre se manifiesta en la acción. Dice

el mencionado autor que el saber no es potencialidad o disponibilidad, sino que se renueva en la ejecución y en situaciones concretas.

Por lo anterior, siguiendo a Flórez (2010) y Gaete (2011), los saberes de los docentes apuntan a construcciones específicas que reúnen un conjunto de teorías pedagógicas y metodológicas, pero también la historia de vida, la formación epistemológica disciplinar, la motivación, los conocimientos, las creencias, los valores y las expectativas con que se ejerce la actividad docente. Los saberes docentes, entonces, no se limitan a una cuestión puramente teórica sino que, al estar vinculados con la práctica, se relacionan con la cotidianidad, la experiencia y el razonamiento en general.

Siguiendo la línea de los saberes, se retoma la perspectiva sociológica con que Tardif (2004) señala que los saberes docentes no provienen de una única dimensión, sino que se construyen y componen de diferentes saberes derivados de orígenes muy diversos. Se alude, pues, a saberes propios de la disciplina en la que se formó el docente, pero también a saberes curriculares, profesionales y experienciales. El autor mencionado, propone que los saberes basados en la experiencia adquieren una importancia clave, pues se constituyen en fundamentos de la práctica y de la competencia profesional.

De ahí que Tardif (2004) asegure que la definición de los saberes docentes tiene una fuerte relación con el tiempo, pues los mismos se definen al inicio de su ejercicio profesional (entre los tres y cinco primeros años de su trabajo) y luego presentan pocas modificaciones, ya que al contar con certeza, se hacen estables y resistentes al cambio, debido a la rutinización en la práctica. La transmisión de los saberes entre los docentes se da principalmente, dice este autor, a través de la tradición oral y los docentes los hacen propios por tanteo, por su experiencia o descubriéndolos, en cualquiera de los casos a medida que avanza la experiencia docente, los profesores van adquiriendo certezas al respecto.

Actualmente, la autoconciencia de los docentes es un tema de gran interés. El marco que se concentra en su estudio es la *teoría del pensamiento docente*. La teoría cognitiva de los ochenta es la que apertura el campo de estudio poscognitivista que, según López y Basto (2010), se subdivide en “dos enfoques fundamentales para el estudio de las concepciones y las prácticas pedagógicas: la metacognición y las teorías implícitas” (p. 279). De acuerdo con Pozo *et al.*

(2006) la metacognición se interesa por las elaboraciones autorreflexivas de carácter consciente que los docentes hacen acerca de su praxis, mientras que las teorías implícitas buscan comprender las representaciones implícitas e inconscientes que orientan las prácticas de estos. En este caso se ha elegido como elemento teórico las elaboraciones metacognitivas de carácter consciente dado que son compatibles con la perspectiva crítica de la teoría educacional, que es la base sobre la que se configura el presente estudio. También se adopta este concepto porque valida las reflexiones de los docentes como un objeto de estudio significativo.

Aquí cobra relevancia la cuestión de la transformación de los saberes de los docentes. De acuerdo con Carpio (s/f), los docentes suelen interiorizar los significados de un universo institucional (la escuela, la universidad, etc.) en el que van adquiriendo los saberes específicos de sus roles, por tanto:

(El docente) requiere de saberes que le permitan responder a las exigencias de su función. Con el tiempo, estas cambian de manera superficial, ya que los planes y programas también cambian, por lo que requiere ir modificando los saberes, esto es, adecuándolos al contexto y el tiempo (Carpio, s/f, p.5).

Recapitulando lo teorizado hasta el momento, queda claro que el objeto de estudio del presente trabajo de grado, son los saberes del docente, es un objeto de estudio que se hila de la siguiente manera: la teoría crítica de la educación hace un llamado al docente para que se profesionalice como enseñante. Eso implica un cambio en sus saberes porque debe desarrollar capacidades para la deliberación permanente y para hacer un análisis de su praxis. Carr y Kemmis (1988) señalan que las reflexiones que surgen en ese análisis “rehacen las condiciones de la acción informada y someten a revisión permanente tanto la acción como los conocimientos que la informan” (p. 50); acto seguido, sucede una mutua modificación entre la práctica pedagógica y los conocimientos en referencia a los que se construyen las acciones en el aula. Eso configura un cambio en los saberes del docente a partir de sus propias dinámicas metarreflexivas.

Conforme a Santoianni y Striano (2006), el aprendiz, en su actividad metarreflexiva, utiliza un mecanismo de monitoreo explicativo que le facilita el aumento de la conciencia individual acerca de sus experiencias, lo que le permite proyectarse en la estructuración de nuevas estrategias para relacionarse con su realidad. Ese funcionamiento metacognitivo, extrapolado a los procesos de

cualificación de los docentes, es el que hace inteligible el mecanismo que el docente participante en este estudio puso en marcha cuando hizo explícitas sus reflexiones acerca de sus propuestas en el aula y acerca de su propia práctica. También ese fue el mecanismo que más tomó en consideración la apuesta de cualificación del diplomado. Ese espacio por interés de los formadores se convirtió en gran mesa de reflexión entre pares docentes de diferentes disciplinas, quienes en sus diálogos buscaban discernir sus acciones pedagógicas y los mecanismos de control que utilizaban en el proceso de enseñanza.

Carr y Kemmis (1988) indican que “no todo el conocimiento del que disponen los enseñantes proporciona un punto de partida idóneo para la empresa de la reflexión crítica” (p. 58), por lo que es necesario precisar los tipos de saberes que tienen los docentes y comprender que estos emergen de distintos hábitos, rituales, precedentes, costumbres, opiniones o impresiones. Según los mencionados autores es pertinente revisar y someter a debates en escenarios pedagógicos sólo aquellos que tienen relación con las prácticas de enseñanza,. Cada tipo de saber propuesto por los autores agrupa un tipo de información, lo que permite discriminar entre sí los elementos que corresponden a una y otra categoría. La estructura de ese sistema de clasificación lo ha mantenido vigente y es el que se retoma a continuación (Carr y Kemmis, 1988, p. 59):

- *Los de sentido común de la práctica*, que constan meramente de supuestos u opiniones. Por ejemplo, la opinión de que los estudiantes necesitan disciplina, o la de que dejar de contestar a una pregunta de un alumno supone una pérdida de autoridad por parte del profesor.
- *El saber popular* de los enseñantes, que dice, por ejemplo, que los alumnos están más intranquilos cuando hace viento, o que les cuesta más estudiar el día que ha de venir el médico para ponerles la vacuna, o que el viernes por la tarde es el momento más difícil en clase.
- *Las destrezas* que utilizan los maestros para que los alumnos se pongan en la fila, o para que no hablen mientras se están impartiendo instrucciones sobre un trabajo.

- *Los saberes contextuales*, que hacen referencia a lo que sabemos de esta clase, de esta comunidad o de este alumno concreto, y que nos da la referencia para valorar la posibilidad de realizar unas aspiraciones, o nos orienta sobre “la relevancia” de las tareas.
- *Los conocimientos profesionales* sobre las estrategias de la enseñanza y sobre el currículum: sus posibilidades, sus formas, su sustancia y sus efectos.
- *Las teorías morales y sociales y los planteamientos filosóficos generales*, sobre cómo pueden y deben interrelacionarse las personas, sobre el desarrollo y la reproducción de las clases sociales, sobre la aplicación del saber en la sociedad, o sobre la verdad y la justicia

Villoro (1989) indica que el saber puede usarse en dos sentidos: ‘saber que’ seguido de una oración le da una connotación proposicional, lo que significa que el sujeto tiene información acerca de las características o estados de algo o alguien. Por otro lado, existe otro ‘saber’ que se escribe seguido de un verbo en infinitivo porque denota el hacer algo a partir de un conocimiento acerca de eso. Este segundo saber, se refiere a hacer sin “objeto aprehendido que lo determine, porque no habla de objetos o situaciones del mundo, sino de posibilidades de acción” (Villoro, 1982, p. 127). Lo que para los docentes se enclava en el saber enseñar en contexto variable, bajo condiciones de constante cambio, dadas las demandas de sus aprendices y la permanente innovación a la que están sometidas las diferentes áreas del conocimiento y la institucionalidad educativa. Esta referencia nos permite discernir que para comprender los cambios en los saberes de los docentes es más relevante centrarse en el cuerpo de conocimientos profesionales y en los saberes contextuales ya que estos están sometidos a exigencias dinámicas en los espacios de enseñanza en los que el docente toma decisiones y ejecuta prácticas a partir de sus propias consideraciones.

4.2. La lectura y la escritura en la Universidad

En el presente estudio el contenido del cuerpo de conocimientos profesionales ha sido renombrado. La investigadora acuñó bajo el rótulo de *saber profesional* lo que Carr y Kemmis (1988), denominaron *cuerpo de conocimientos profesionales* realimentando los planteamientos de estos autores con las propuestas de Carpio (s.f) y Carlino (2013). La nueva titulación del saber

le sirvió para referir su interés por ahondar en aspectos específicos de los recursos de enseñanza que el docente utilizaba en su práctica.

La investigadora en el saber profesional decidió con base en sus elaboraciones, centrarse en las estrategias de enseñanza y al interior de estas, reconocer la perspectiva que el docente tenía sobre la lectura y la escritura en su quehacer en las disciplinas. Para facilitar la comprensión del lector, de manera inmediata, se refiere la conceptualización con base en la que tuvo lugar la mencionada adaptación conceptual.

Para comenzar a comprender el saber profesional de los docentes es preciso indicar que en adelante solamente nos vamos a referir a los enseñantes de las disciplinas en la universidad. El corpus que se centra en el estudio de sus prácticas de enseñanza es fundamentalmente, para América Latina, la Alfabetización Académica. La pionera de esa propuesta es la investigadora Argentina, Carlino (2013), quien se ha encargado de irradiar a la educación superior y a los expertos en las disciplinas con la necesidad de analizar y reflexionar acerca de sus prácticas de enseñanza. Por ese motivo la claridad acerca de este movimiento educativo es la que hace apertura de lo que en este estudio se va a comprender como *saber profesional de un docente universitario*.

La alfabetización académica es un movimiento que emergió hace un poco más de una década en Latinoamérica. Carlino (2003) fue quien recopiló algunos postulados de las discusiones europeas, norteamericanas y australianas sobre la lectura y la escritura en la educación superior y conforme a estos marcos elaboró sus planteamientos³. De acuerdo con esta autora, “la fuerza del concepto alfabetización académica radica en que pone de manifiesto que los modos de leer y escribir – de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento- no son iguales en todos los ámbitos” (Carlino, 2012, p. 14). Además, destaca que aprender y enseñar en la universidad exige prácticas de lenguaje y pensamiento ajustadas al conocimiento académico. Para que esas prácticas sean un hecho, esta autora asegura que los docentes a cargo de las disciplinas deben estar al tanto de un conjunto de nociones y estrategias necesarias para que sus estudiantes puedan

³ Carlino (2003) sostiene que sus fundamentos se encuentran en las investigaciones de las corrientes llamadas ‘Escribir a través del curriculum’ de raigambre estadounidense, los llamados “Nuevos estudios sobre culturas escritas” –provenientes del Reino Unido- y las ‘Alfabetizaciones académicas’ -en Australia-, así como las propias investigaciones y su experiencia como docente del nivel universitario.

participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como también deben estar atentos a “las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (Carlino, 2012, p. 15).

Carlino (2012) indica que las herramientas de aprendizaje en la universidad deben ser entregadas por los docentes universitarios a sus estudiantes durante las sesiones de clase. Esa consideración pone un énfasis en la necesidad creciente de que los docentes universitarios sean cada vez más conscientes de sus prácticas y de las representaciones de enseñanza, aprendizaje, lectura y escritura académica que subyacen a sus propuestas en el aula. Conforme a lo mencionado, este estudio retoma esa propuesta teórica y pedagógica para fundamentar el *saber profesional del docente universitario* como ligado al conocimiento que el docente puede explicitar, acerca de los procesos de lectura y escritura en la universidad. Ambas herramientas epistémicas en esta conceptualización se contemplan como recursos académicos capaces de movilizar el pensamiento de los aprendices y potenciar los procesos de enseñanza. Tal como lo señalan en su investigación Rincón y Gil (2013):

Los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura suponen unos agentes activos, profesor y estudiantes, quienes por su participación conjunta en una diversidad de operaciones cognitivas, socioculturales y académicas, llegan a apropiarse de conocimiento nuevo, no solo sobre unos contenidos específicos, sino además (...) sobre los modos de leer y escribir en el ámbito académico (p. 65-66).

Para la Alfabetización Académica la lectura y la escritura son herramientas esenciales para enseñar y adquirir conocimiento. Por ese motivo a continuación se clarifica lo que se comprende en este estudio por *lectura en la universidad*.

4.2.1. Lectura en la universidad

Según López (1999), la lectura de textos académicos en el contexto de las disciplinas puede categorizarse como una tarea mecánica o como un problema a resolver en la construcción de sentido. La primera acepción está relacionada con la habilidad del estudiante universitario para:

captar los datos del texto, lograr una comprensión literal, local de lo que aparece explícitamente y hasta realizar ciertas inferencias simples, pero, en general, no se

involucra en un verdadero proceso de comprensión inferencial que vaya más allá del texto mismo y su interpretación de lo que lee es bastante deficiente y superficial. (López, 1999, p. 9)

En el sentido anteriormente mencionado hablamos de un nivel de lectura literal en el que se logra una comprensión superficial. De acuerdo con Sánchez (2013), este nivel se caracteriza por basarse en la activación de habilidades cognitivas básicas como atender, observar, decodificar (cifrar), identificar (describir), reconocer, retener, recuperar y ordenar o secuenciar, que son procesamiento cognitivos básicos. Ese tipo de operaciones mentales se caracterizan por impedir la elaboración temática de nivel complejo.

La segunda acepción considera la lectura como una tarea de resolución de problemas, por lo que toma en cuenta la necesidad de los lectores de extraer el sentido de los textos y abstraer información suficiente para obtener un aprendizaje específico. Particularmente en las disciplinas con la lectura los estudiantes deben:

leer, comprender y valorar lo leído y en este proceso tienen que ser capaces de seleccionar la información relevante para sus propósitos, apropiarse de ella y transformarla para luego integrarla y almacenarla en un todo coherente en su estructura previa de conocimientos donde queda disponible para su posterior recuperación y uso apropiado en situaciones o tareas nuevas (López, 1999, p. 9)

Para que esos estudiantes resuelvan de manera eficaz la tarea de leer y aprender a partir de los textos, dicha actividad debe propender -según Sánchez (2013)- por lograr la activación de habilidades cognitivas superiores o complejas tales como comprender relacionamente, relatar o narrar, simbolizar o representar, demostrar, valorar, evaluar, juzgar, inducir, deducir, explicar, predecir (estimar), decidir y argumentar, que corresponden a procesos de pensamiento complejo con que los universitarios deben equiparse para hacer parte de la cultura escrita de sus disciplinas.

Para Carlino (2012), cuando en la universidad se habla de textos académicos, se hace referencia a los derivados de textos científicos. Según su planteamiento, los documentos que tienen por fuente trabajos científicos, que son elaborados por expertos en las disciplinas y que están

orientados a comunidades de investigadores en las áreas de conocimiento, son los que se entregan en la universidad a los estudiantes para que sean leídos. Ella asegura que, ocasionalmente, esa entrega es segmentada, sin contextualización del campo de investigación, sin información del título de la obra completa o sin indicación del autor y su experticia. Lo que suele desencadenar en los estudiantes problemas para el abordaje de los textos académicos.

Por ende la lectura requiere de una preparación situada a los estudiantes universitarios así como también una apropiación por parte de los docentes universitarios de la lectura y la escritura como herramientas para la enseñanza y el aprendizaje en las disciplinas. Es necesario que los docentes universitarios se ocupen de aproximar las convenciones del discurso de sus áreas de conocimiento a los novatos en las diferentes disciplinas (Carlino, 2003).

4.2.2. Escritura en la universidad como proceso

El acceso a la universidad implica formar parte de una *comunidad discursiva* (la académica) y adentrarse en un ámbito específico de conocimiento y de lenguaje que tiene sus propias convenciones discursivas y genéricas (Carlino, 2003). De ahí la importancia del concepto de *Escritura a través del currículo*, sustentado en la idea de que la escritura no es un saber mecánico sino una forma de producir conocimiento y hacer propio el contenido de lo que se estudia, al mismo tiempo, ese concepto, condensa la importancia de interiorizar los modelos comunicacionales específicos de cada disciplina (informe, reseña, etc.) a partir de convertir la producción de textos en un recurso transversal para la formación del estudiante.

Lo anterior implica entender la escritura no como un fin sino como un *proceso* que consta de una serie diversa de prácticas y conocimientos por parte del estudiante. Aunque las dinámicas en la producción de textos pueden variar dependiendo de las disciplinas y carreras, algunos autores (Cassany, 1994 y 1995) han señalado de forma reiterada, que escribir implica diversos subprocesos, tales como la *planeación* (producir ideas, pensar el texto, definir sus potenciales o posibles lectores), la *transcripción* (poner las ideas en el papel) y la *revisión/edición* (perfeccionamiento gramatical y ortográfico de la primera versión). Estos procesos exigen, entre diversos aspectos, pensar el contenido, el destinatario, tener claro el propósito, argumentar, ser coherente y cohesionado, y reflexionar sobre cuestiones formales (construcción de oraciones, párrafos, capítulos, ortografía, puntuación etc.).

Ahora bien, la relación de los estudiantes universitarios con los textos proviene de tareas como la lectura y también la escritura de textos en sus disciplinas. Por ese motivo en este apartado también se van a referir dos perspectivas acerca del desempeño en la escritura: una denominada *decir el conocimiento* y otra que se rotula como *transformar el conocimiento*.

La primera perspectiva, denominada *decir el conocimiento*, de acuerdo con Scardamalia y Bereiter (1992), se asocia con el desempeño de un escritor novato que, basado en sus conocimientos de un tema, intenta enunciar un tópico y encajar su texto en un género discursivo cuyas particularidades extrae de su memoria o de su intuición. La tendencia de estos escritores es a resolver parcialmente el problema del contenido y apartarse del problema retórico. Los escritores de esta perspectiva se ocupan de la escritura sin un proceso de planificación ni ningún tipo de borrador o revisión de lo escrito. La producción de un texto, en este caso, es una secuencia no reflexiva de pasos que por defecto no otorgan al escritor control sobre su producción sino que, por el contrario, lo avocan a lo primero que se le ocurre y por ende su producto final puede ser un texto de contenido confuso.

En la segunda perspectiva, *transformar el conocimiento*, Cassany (1994) realiza un aporte al señalar que para escribir de manera autónoma y ajustada es necesario que el código escrito cobre un sentido amplio en el que la producción de significados esté asociada a una situación concreta. Scardamalia y Bereiter (1992) jerarquizan en dos niveles el problema a resolver en la escritura: por un lado, el nivel de contenido, que está estrechamente asociado con la confrontación de las creencias propias; la situación comunicativa; la evaluación de los razonamientos de acuerdo con voces expertas y la identificación de argumentos y contraargumentos en el texto; así como también una valoración respecto a las condiciones de la tarea (tiempo de entrega o finalización y las condiciones de la consigna de producción que explícita algunas pistas del género discursivo y del tópico hacia el que se debe proyectar el texto). Por otro lado, se ocupa del espacio retórico que engloba “las múltiples representaciones que incluyen al texto y sus objetivos subordinados; y las operaciones que alteran el texto” (Scardamalia y Bereiter, 1992, p. 47).

Con base en lo anterior, es pertinente puntualizar que la categoría *saber profesional del docente universitario* tendrá dos subcategorías de primer orden: *lectura en la universidad* y *escritura en la universidad*, que a su vez tendrán dos subcategorías de segundo orden. En el caso de la *lectura*

será una *actividad mecánica y la construcción de sentido*; paralelamente, la categoría *escritura en la universidad* tendrá a su vez dos subcategorías de segundo orden: *decir el conocimiento y transformar el conocimiento*. En ambas categorías la primer subcategoría de segundo orden alude a un proceso no reflexivo de nivel básico, mientras la segunda subcategoría de segundo orden refiere un proceso intencionado, complejo y orientado a mejorar los desempeños de los estudiantes y sus procesos de aprendizaje. Con esta claridad, se da por concluida la conceptualización de la categoría *saber profesional* del docente universitario.

4.3. El saber contextual de un docente universitario

Acto seguido es pertinente mencionar la conceptualización de lo que será denominado *saber contextual del docente universitario*. Para esto es necesario retomar el planteamiento de la Alfabetización Académica según el cual las prácticas que los docentes universitarios llevan a cabo con los aprendices de las disciplinas deben ofertarles a los estudiantes pautas explícitas que favorezcan su desarrollo intelectual especializado y garanticen una posterior ejecución de prácticas académicas autónomas. Es decir, el docente debe posicionarse como mediador entre la cultura académica y el aprendiz interesado en la disciplina. Por ende, debe reconocer sus necesidades, atribuirle un rol en las interacciones e informarle del rol que como docente se está atribuyendo a sí mismo en el vínculo educativo. Para comprender estos elementos, se traen a colación los fundamentos del marco de la teoría de las situaciones didácticas (vinculado con la didáctica de las matemáticas), específicamente su teorización acerca del contrato didáctico, que define los elementos requeridos para precisar los intercambios que el docente promueve en el aula.

4.3.1. Interactividad en el aula

En este marco, cobra relevancia el concepto de *interactividad en el aula*, basado en la idea de que el proceso de construcción de conocimiento que realizan los estudiantes en situaciones educativas escolares no son expresiones meramente de sus individualidades, sino más bien un proceso de construcción colectiva y, por tanto, compartida entre los mismos, que debe ser encaminado por otros agentes. Así pues, la *interactividad en el aula* se refiere a un modelo apoyado en el análisis de la interacción en el aula como un proceso en el que, en torno a las

tareas y actividades de cada área, los docentes y estudiantes se interrelacionan y construyen significados.

De acuerdo con Onrubia (1993), los profesores, en el campo de la interactividad pueden elaborar y suministrar a los estudiantes ayudas, guías u orientaciones –basados en sus niveles de competencia y en la proyección de que esas ayudas sean de naturaleza transitoria-. Los apoyos del docente deben ir encaminados a facilitar la participación del alumno en la ejecución de las tareas a la vez que deben apuntar a la misión de potenciar en el aprendiz una actuación cada vez más autónoma y autorregulada. A esto se le puede agregar lo señalado por Gutiérrez y Flórez (2011):

El proceso de enseñanza y aprendizaje descrito bajo un modelo de interactividad se considera, entonces, pertinente y ajustado a las características de la alfabetización académica. El docente debe asumir su papel de guía-orientador-acompañante en la enseñanza de la escritura, comprometer al estudiante en su proceso de aprendizaje no solo de los contenidos sino del lenguaje y del discurso que identifican a las disciplinas en las que desarrolla su actividad académica (p. 143).

4.3.2. El contrato didáctico

En complemento al concepto de interactividad, el contrato didáctico proviene de la teoría de las situaciones didácticas que pueden definirse como “un entorno del alumno diseñado y manipulado por el docente, que lo considera como una herramienta” (Brousseau, 2007, p. 17) para la enseñanza. La información con que el docente configura ese entorno corresponde al *saber contextual* propuesto por Carr y Kemmis (1988), el cual alude al conocimiento que el docente tiene de su contexto de trabajo y de las necesidades de sus estudiantes. Conforme a elaboraciones propias, la investigadora realimenta el concepto y lo renombra como *saber contextual del docente universitario*, dado que profundiza en el rol que el docente se asigna a sí mismo y que le asigna a sus estudiantes durante los encuentros para el aprendizaje así como también ahonda en las tipologías en que se pueden enmarcar los intercambios entre aprendices y enseñantes, ya que eso da cuenta de las intenciones educativas del enseñante.

La interacción entre el alumno y el medio pretende jalonar la ocurrencia de dos procesos: por un lado, la enculturación del estudiante y, por el otro, la ejecución autónoma por parte del estudiante de procesos de aprendizaje. Precisamente esos propósitos de la enseñanza suponen para el docente retos significativos que le son más factibles de cumplir si logra elaborar reflexiones metacognitivas sobre su quehacer y llega a comprender el alcance de los medios didácticos de los que se sirve durante sus clases. Esa reflexión es metadidáctica. Conforme a Brousseau (2007), uno de los medios didácticos susceptibles de análisis en esas reflexiones son las regulaciones didácticas. Estas contemplan las sujeciones institucionales que suponen unas responsabilidades entre el profesor y su entorno antagonista, espacio del que hacen parte los estudiantes.

Esas regulaciones se basan en la distribución de obligaciones. Uno de esos repartos es denominado *contrato didáctico* en el que el enseñado y el docente establecen compromisos explícitos o implícitos que “abarcen la emisión de conocimientos -su comunicación, validez, novedad, valor, interés o estado cultural- y las condiciones en las que estos pueden manifestarse, ser recibidos, aprendidos, reproducidos, etc.” (Brousseau, 2007, p.56).

A continuación encontraremos las consideraciones que Brousseau (2007), desde la didáctica de las matemáticas, sugiere acerca de los contratos entre un enseñado (estudiante) y un enseñante (docente). Las tipologías de estos contratos pueden agruparse de acuerdo con Brousseau (2007) en cuatro categorías: “los que obedecen a las difusiones de los conocimientos sin intención didáctica” (p. 56); “los débilmente didácticos que se ocupan de un saber nuevo” (p. 59); “las estrategias fuertemente didácticas que tratan un saber nuevo” (p. 99); y “los basados en “la transformación de los saberes antiguos” (p. 107).

En los contratos didácticos que pertenecen a la primera categoría, el profesor sólo se ocupa de hacer saber un determinado conocimiento tal que la interacción no tiene por intención primordial enseñar algo al estudiante. Si el receptor vive algún tipo de cambio en sus conocimientos es un hecho independiente a la intención del emisor. En la segunda categoría, encontramos los contratos en los que el docente se centra en reorganizar los conocimientos a transmitir pero su propósito no es comprender qué pasa con la apropiación de conocimiento por parte del receptor. En la tercera categoría encontramos las interacciones en las que la responsabilidad del proceso

reposa en unas ocasiones en el docente y otras en el estudiante. En los subtipos de contrato de esta categoría ambos actores de la situación didáctica se vinculan con su medio y se comprometen con la comprensión empírica de la teoría, pese a que en ocasiones los resultados de las aplicaciones no sean acordes a lo esperado. En esta clase de contrato predominantemente es el profesor quien propone ejercicios de evaluación o aprendizaje.

En la cuarta categoría de contratos, encontramos las interacciones en las que el docente “acepta los aprendizajes por acomodación, la existencia de obstáculos y la necesidad de conocimientos provisorios, ‘traspuestos’ y revisables en el proceso de enseñanza. La articulación y la génesis de los saberes, colectivos o personales, entran en la negociación” (Brousseau, 2007, p.107). También este tipo de contrato reconoce la importancia del orden empírico y axiomático o equivalente al componente teórico que pretende el docente ofertar al aprendiz. Los esquemas teóricos se entregan a los estudiantes como herramientas necesarias para aplicar el conocimiento a dominios nuevos. En este contrato el docente toma en cuenta la historia del sujeto y la suya propia.

4.3.2.1 Tipos de contratos didácticos

Los contratos que se mencionan a continuación corresponden a las tipologías denominadas por Brousseau (2007) pero su contenido, reitero, ha sido adaptado conforme a los requerimientos de este estudio y los complementos que con base en elaboraciones propias, ha hecho la estudiante a partir del marco de la interactividad. Es necesario precisar que al interior de todos los contratos se encuentra el rol que el docente se asigna a sí mismo así como también el rol que el docente asigna a los estudiantes.

Los contratos que obedecen a las difusiones de los conocimientos sin intención didáctica

De acuerdo con Brousseau (2007) se presentan en las interacciones donde el sujeto modifica sus creencias o acciones voluntariamente pero el emisor no contempla en su intención enseñarle algo al receptor. Se enmarca en una interacción de carácter transmisionista en el que el receptor no es capacitado para resolver problemas ajenos al marco del intercambio. En este tipo de contrato se encuentran cuatro subtipos:

- *De emisión.* El emisor envía un mensaje correctamente pero no se interesa en la recepción efectiva del mismo. En el escenario educativo este tipo de contrato se presenta cuando el profesor monologa sin tener en cuenta al estudiante.
- *De comunicación.* En este caso el mensaje es inteligible, el emisor garantiza la correcta forma del mensaje y se ocupa con interés de éste e incluso llega a ofertar una emisión reiterada del mismo pero el sentido o contexto es responsabilidad del receptor a quien se le asigna la tarea de crear significado y difundir un repertorio. El estudiante tiene acceso a la memorización como recurso de aprendizaje.
- *De pericia.* El emisor se asegura de que sus enunciaciones sean aserciones verdaderas, con una forma y contenido adecuados e inteligibles; su interés es demostrar que su mensaje ha sido validado por alguna autoridad y por eso debe ser retomado. El interés del emisor es difundir un mensaje sin tener en cuenta al receptor. En este tipo de contrato el docente muestra su experticia o dominio temático.
- *De producción de saber.* El emisor garantiza la novedad de su mensaje, su adecuada forma y contenido valido, se concentra en referir la primicia de su contenido y ocasionalmente da oportunidad al receptor para que aporte pruebas indirectas que refuercen su mensaje. El docente no sólo muestra su dominio temático sino que deja implícito para el receptor el procedimiento que ha seguido para obtener nuevos hallazgos en su área o temática y pretende que el aprendiz descubra y construya por sí solo una comprensión y acción similares.

Los contratos débilmente didácticos que se ocupan de un saber nuevo

Según Brousseau (2007), el emisor -conocido en este tipo de contratos como el informador-, acepta organizar ciertas características del mensaje en función de las algunas particularidades del receptor o informado. Por ese motivo en esta interacción es posible seguir el saber del informador pero no del informado. Los contratos débilmente didácticos consideran de forma difusa convertir al receptor del mensaje en un sujeto efectivo en el rol de aprendiz.

El docente en calidad de informador se apropia de la responsabilidad de impartir contenidos pero no reconoce como suya la tarea de incidir directamente sobre el sistema de decisión del

estudiante, por lo que su quehacer es limitado. La preocupación central en este tipo de contrato es aceptar la demanda del receptor pero ignorando el uso que el informado dará a los conocimientos y desconociendo la comprensión que éste ha tenido. El estudiante como receptor, en calidad de informado, presenta muchas dificultades para participar de una comunidad académica específica.

En esta categoría de contratos encontramos los siguientes subtipos:

- *De información dialéctica y dogmática.* El informador garantiza que su mensaje es válido y novedoso. Además se asegura que su interlocutor lo acepte y se adhiera a él bajo el criterio de que es verdadero y nuevo. En este tipo de contratos el informador busca el consentimiento del informado por eso accede a brindarle pruebas, fuentes, referencias, etc. Pretende con ello justificar su enunciado. En este caso hay dos subtipos. Uno de información dialéctica y otro de información novedosa.

En el primero, denominado también de *información dialéctica y reorganización local de saberes* (Brousseau, 2007), el informado, en un momento específico, cuenta con las referencias suficientes para sostener el propósito de una interacción específica, es decir, el informado logra acceder a las pruebas de los conocimientos que recibe si cuenta con algunos datos compartidos con el informador. En este caso las demostraciones que hace el informador no pueden estar previamente estandarizadas sino que se deben construir durante la interacción.

El segundo subtipo de contrato de esta categoría también se conoce como de *información dogmática y organización global del saber*. Supone un contrato de información de tipo dialéctico pero en el que se presenta un contratiempo: la interacción entre el informador y el informado se agota al resolver las dudas del informado, por eso ambas partes deciden salir de ese contrato y establecer un sistema convencional de referencia para ambos, entonces el sistema se vuelve dogmático y el profesor avanza tomando como referencia las convenciones aceptadas por la comunidad académica. Aplica esas convenciones tanto a sus enunciados como a sus demostraciones. En tal circunstancia, el informador se encarga de difundir una teoría, un orden y una metódica para ahorrarse las explicaciones que pueda requerir el informado.

Es clave tener en cuenta que en este subtipo de contrato el informador emite enunciados caracterizados de dos formas: unos de carácter formal o convencional relacionados con el posible repertorio (real o supuesto) del informado y otros cuyo contenido es probablemente nuevo para el informado, pero el informador instruye al informado para que pueda interactuar con él.

- *De utilización de los conocimientos.* Este contrato tiene en cuenta los elementos del contrato de información pero hace énfasis en la responsabilidad que el informante o informador tiene de mostrar al informado las aplicaciones y la utilidad de los conocimientos que le ha compartido. El informador debe señalar al informado que las alternativas que él ofrece no son únicas y por tanto como informado tendrá que ajustarlas conforme a las situaciones que enfrente. Es decir, este contrato se centra en el objetivo de que tanto teoría como aplicación sean explícitas ante el informado.
- *De iniciación o control.* En los contratos anteriores el informado debía decidir si estaba o no lo suficientemente informado o si por el contrario quería mayor información. En este caso el informador o enseñante entrega al informado o enseñado un criterio para que autoevalúe su adquisición de conocimiento y determine si comprendió bien lo que le fue comunicado. En este contrato las aplicaciones de los conocimientos legitiman la comunicación de los saberes y los saberes prueban la validez de los enunciados obtenidos en las aplicaciones.
- *De instrucción o dirección de estudio.* En este contrato el enseñante o director de estudio debe explicitar al enseñado cómo aprender un saber. El enseñador muestra al enseñado cómo valorar su desempeño pero el enseñado no puede decir que sus saberes sean equivalentes a los que necesita para formar parte de una cultura académica específica. Todas las aplicaciones de los conocimientos son cercanas al saber inicial que el enseñador le comunicó. En este contrato el aprendiz es invitado a poner a prueba su aprendizaje y corregir sus errores de comprensión, pero a partir de sus propios recursos.

Los contratos de estrategias fuertemente didácticas que tratan un saber nuevo

En esta categoría caben los contratos que buscan distribuir la responsabilidad del proceso de aprendizaje alternadamente entre el profesor y el enseñado e incluso vinculan al medio que los rodea. Los subtipos de contrato de esta categoría son:

- *De imitación o de reproducción formal.* El pedido que recibe el alumno es recitar, repetir o hacer “igual que”. Su tarea es reproducir sin explicar su ejecución pues, implícitamente, él y el docente consideran que si realiza una adecuada réplica de lo que le fue enseñado el desempeño del estudiante es correcto.
- *De ostensión.* En este contrato el alumno tiene la tarea de elaborar generalizaciones. Las propuestas del docente están orientadas a que el alumno acepte datos sobre los “objetos”, logre identificarlos donde quiera que los encuentre y se acoja a propuestas de situaciones similares a la inicial. Es probable que el docente intente vincular a su aprendiz en situaciones que lo familiaricen con patrones más o menos estables y reconocibles.
- *De condicionamiento.* Si bien la imitación y el reconocimiento de un “objeto” pueden permitir al alumno responder ante ciertas situaciones, no son suficientes. Por eso, este contrato sostiene que es el mecanismo de la repetición es el que debe utilizar el alumno para mejorar su desempeño a lo largo del tiempo y por ende, el docente -que comparte esa creencia con el alumno- se encarga de proporcionar un reparto de prácticas reiteradas.
- *De la mayéutica socrática.* En este tipo de contrato se espera que el docente en el aula no oferte todas las respuestas al alumno sino que use la interrogación como principal recurso de enseñanza. En estos contratos el enseñante debe lograr que el alumno diga su conocimiento pero que no se limite a eso. Lo ideal es que el alumno enfrente al medio y viva contradicciones, dificultades y desequilibrios que lo induzcan a generar nuevas respuestas. No obstante, por ser el aula un medio restringido, el docente sólo logra procurarle a su alumno simulaciones de posibles situaciones del entorno que tendría que enfrentar.
- *De aprendizaje empirista.* Este contrato guarda una estrecha relación con el contrato de ostensión y de condicionamiento. Se fundamenta en la adaptación que el alumno debe tener a su medio efectivo. En esta interacción, dice Brousseau (2007), se supone que “el

docente muestra un objeto, el alumno ve en él las nociones, los conceptos, las propiedades, etc” (p. 105) y lo que no percibe el alumno en el primer encuentro con el objeto lo aprende cuando enfrenta circunstancias parecidas a las mostradas previamente por el docente.

- *Constructivista*. En este tipo de contrato no se tiene en cuenta el medio ni situaciones modeladas. El docente tiene la principal responsabilidad respecto a los conocimientos del estudiante. Sus actuaciones se basan en los procesos de adquisición de los alumnos. Este tipo de contrato le exige al docente retomar los saberes previos de sus estudiantes y lo motiva a contemplarlos en la formulación de todas las situaciones didácticas. En ese caso el alumno se apropia de un discurso coherente y se acomoda a partir de las contradicciones que vive por su participación en diferentes situaciones académicas.

Los contratos basados en la transformación de los saberes antiguos

En este tipo de contratos se acepta “la acomodación de los aprendizajes del alumno, la existencia de obstáculos y la necesidad de conocimientos provisorios – ‘traspuestos’- y revisables en el proceso de enseñanza” (Brosseau, 2007, p. 107). El docente se preocupa por extender el saber a dominios nuevos, generar las adaptaciones necesarias para lograr eso y hacer un examen del cambio de estado de los saberes. Para lograrlo, utiliza como estrategia la articulación de los aprendizajes, se preocupa por la historia de construcción de conocimiento de sus alumnos e incluso revela la suya propia. En esta categoría encontramos los siguientes subtipos:

- *De revelación*. En este contrato el saber antiguo es evocado para destacar o servir de referencia comparativa y opuesta al saber nuevo de forma que pueda el primer saber ser descartado o desestimado.
- *Basados en el concepto de la situación de revisión*. Este tipo de contratos crean entre el docente y el estudiante una zona próxima en la que el profesor se informa de los saberes del estudiante, los toma como provisorios, los comprende y los retoma para movilizarlos hacia la consolidación de conocimientos reconstruidos.

- *Basados en la recuperación.* En esta interacción ambos actantes cuestionan el saber antiguo, éste es sometido a comentarios, críticas, contrastes, explicaciones e incluso es rechazado y puesto en una nueva dialéctica.

Con esta última tipología de contrato damos por terminadas las consideraciones con base en las que se van a extraer los cambios en el saber contextual del docente universitario. Las categorías de clasificación de datos y la conceptualización de los mismos es el recurso de análisis de los datos obtenidos. Si bien las evidencias de los cambios se rastrean en el discurso, la malla teórica expuesta permite ubicar el contenido de las porciones de texto y algunas expresiones verbales tomadas como relevantes sólo en relación con sus explicitaciones temáticas. Por lo anterior, no se analizan las características discursivas de los enunciados.

4.4. Los roles de los docentes y los estudiantes implícitos en los contratos

De acuerdo con Rubio y García (2013), el papel de los profesores en la actualidad es el de crear las condiciones apropiadas para el aprendizaje de los estudiantes, por lo que su labor es la de apoyar a sus alumnos para que desarrollen la competencia comunicativa. De igual manera, los docentes también son responsables de la creación de un ambiente propicio para que los alumnos participen en las decisiones sobre su proceso de aprendizaje. Los autores proponen los siguientes roles para los docentes:

-El profesor como controlador. En este rol el docente cumple la función de controlador pues está totalmente a cargo de la clase. Controla no sólo lo que los alumnos hacen sino también cuándo hablan. No obstante, lo ideal es que durante el intercambio ese control se flexibilice para que los alumnos puedan aprender correctamente el lenguaje de su área de conocimiento y a futuro sean los encargados de regular su propio desempeño.

-El profesor como asesor. En este rol, la función del profesor es evaluar el trabajo de los alumnos y su rendimiento y dotar a los alumnos con información importante para que pueda ver el alcance de su éxito o fracaso en una tarea.

-El profesor como organizador. El propósito clave del profesor al organizar una actividad es decirles a los estudiantes de qué van a hablar, escribir o leer. Su rol es el de dar instrucciones

claras acerca de aquello en qué consiste la tarea, así como conseguir que la actividad funcione y, por último, organizar la información cuando se haya terminado.

-El profesor como promotor. El profesor anima a los estudiantes a participar, debe hacer sugerencias a los alumnos acerca de cómo pueden proceder en una actividad cuando estén confundidos acerca de lo que deben hacer.

-El profesor como partícipe. Como su nombre lo indica, aquí el profesor participa de igual a igual en una actividad junto a sus estudiantes con el ánimo de potenciar la participación de los estudiantes en la situación de aprendizaje que él les propone en clase.

-El profesor como fuente de recursos. Aquí el rol del profesor es ofrecer ayuda a los estudiantes con base en sus conocimientos especializados y responder con acompañamiento a las necesidades de los estudiantes. Esto especialmente en las tareas escritas.

Sobre los roles de los estudiantes, se pueden considerar los siguientes papeles con base en elaboraciones propias a partir de los contratos didácticos:

-Rol pasivo. El estudiante es instruido con contenidos determinados pero su comprensión no es sometida a confrontación sino hasta que el docente propone alguna práctica. En ese momento, el estudiante manifiesta sus vacíos de conocimiento y muestra con sus desempeños que no cuenta con las competencias suficientes para hacer parte de la comunidad académica de su disciplina.

-Rol activo. Este se caracteriza porque el estudiante logra acceder a las referencias suficientes para tener interacciones específicas con el profesor, únicamente en el contexto de las convenciones de un área disciplinar.

-El rol proactivo. Este rol exige a los estudiantes ejercer una participación en su formación. Los estudiantes en este rol explicitan sus conocimientos previos; los contrastan con nuevas experiencias académicas; también, aceptan las convocatorias de los docentes a participar de las actividades en clase; este tipo de aprendices aceptan las orientaciones sutiles del docente y buscan reunir pistas en varios escenarios para resolver sus dudas y responder a los retos académicos que la disciplina les propone.

5. Metodología

5.1. Enfoque y tipo de estudio

De acuerdo con Schumacher y Mcmillan (2005), esta investigación se inscribe en el enfoque cualitativo y tiene un diseño interactivo, dado que el investigador estableció un contacto directo con el docente para obtener la información y el diseño de la investigación propiamente se elaboró mientras la investigadora y la directora de la tesis hacían parte del espacio del diplomado en que se encontraba también el docente (caso analizado). En este estudio se utilizó el *estudio de caso* mencionado por Stake (1999) como un sistema específico que el investigador pretende comprender idealmente a profundidad, en el caso del presente estudio de forma exploratoria.

Tal como lo señala Galeano (2007), la escogencia del estudio de caso como estrategia de investigación le permite al investigador lograr mayor comprensión y claridad sobre el tema que quiere indagar, pues se relaciona con marcos de análisis más concretos y con resultados más específicos, aunque no por ello menos importantes. Para Galeano (2007), el estudio de caso presenta como rasgos principales los siguientes: a) Un interés en la individualidad y en construir un tipo de saber a partir de ella, al tiempo que reconoce en la singularidad un ángulo privilegiado para el conocimiento de lo social; b) Un esfuerzo por construir un modelo de conocimiento que unifique experiencia y realidad humana, al prestar atención a las prácticas y acciones de los seres humanos. En el caso del presente estudio interés en las reflexiones del docente y sus contenidos; c) Un interés por estudiar el tema desde un enfoque holístico que tiene en cuenta diversos aspectos que atañen al mismo; d) Es de carácter heurístico, contribuye a que el investigador detecte nuevos significados, confirme lo que ya sabe o logre descubrir relaciones y variables nuevas que desconocía del caso estudiado; e) No somete la información obtenida de los participantes a criterios de verdad o falsedad sino al criterio de credibilidad que le permite al investigador generar interpretaciones desde diferentes lógicas.

5.2. Contexto del estudio

Este trabajo de investigación se desarrolló en el marco del diplomado *La lectura y la escritura en el aula universitaria*, nivel I y II, ofertado por la Universidad del Valle como programa de cualificación de libre acceso a la comunidad de docentes universitarios de la institución. Durante la investigación, dicho diplomado estuvo a cargo del grupo LEP con el apoyo de la DACA. El docente participante de este estudio hizo parte de la cuarta cohorte de docentes formados en Alfabetización Académica, esto durante el período agosto de 2015 a Julio de 2016. El diplomado tuvo por frecuencia sesiones de aproximadamente 4 horas cada 15 días. Los materiales de discusión eran proporcionados como referencia básica por los docentes del curso. Las actividades en su mayoría eran de carácter reflexivo y se elaboraban durante los encuentros. A ese espacio acudían docentes de áreas como ciencias exactas, ingeniería, humanidades y salud. La cuarta cohorte comenzó con un promedio de 15 docentes y finalizó con 5 docentes.

5.3. Población y muestra

De acuerdo con Stake (1999), la investigación de estudio de caso no corresponde a una investigación de muestra ya que su selección obedece al interés del investigador por comprender el fenómeno que ha delimitado para lograr ahondar en el sistema específico que va a analizar sin interés en el potencial de generalización que le podrían ofertar los datos.

En este trabajo podría categorizarse el estudio de caso como de carácter instrumental ya que la elección de éste se hizo con base en unas características que debía cumplir el participante. Condiciones que se definieron para el participante conforme al contexto y las especificidades del estudio:

- Ser docente universitario de un conglomerado disciplinar específico.
- Tener cursos académicos a cargo durante la participación del diplomado.
- Participar de todas las sesiones del diplomado desde su inicio hasta su cierre.
- Tener interés voluntario en realizar una reflexión crítica sobre el propio quehacer como enseñante con base en un curso académico de la propia autoría.

A partir de lo mencionado, es posible señalar que el cumplimiento de esas particularidades definió la elección del caso puesto que son las que lo identifican como significativo para la comprensión del fenómeno educativo de interés.

5.3.1. El docente seleccionado como caso único de análisis: breve perfil

Narváez⁴, el docente seleccionado, estudió entre 2006 y 2011 la carrera de Comunicación Social y Periodismo en la Universidad del Valle, en la que se familiarizó con los procesos de escritura de diferentes tipos, propósitos y destinatarios (reportajes, entrevistas, crónicas, ensayos, cuentos, reseñas, entre otros). Como él mismo lo manifestó durante las entrevistas, en sus años de pregrado se sintió cercano a los géneros textuales académicos y periodísticos, y se le facilitó escribir y publicar textos de este tipo en revistas especializadas entre 2009 y 2010.

Su inclinación por la investigación académica, y en particular por la historia, después de cursar la mitad de su carrera se expresó en su trabajo de pregrado que consistió en una investigación sobre la historia de la prensa regional entre finales del siglo XIX e inicios del XX.

Una vez se graduó de la carrera en el año 2012, se vinculó como docente a una de las sedes regionales de la Universidad del Valle. De acuerdo con su testimonio, la llegada a este campo se debió a que en dicha institución requerían un docente para la asignatura de Publicidad para el pregrado de Administración de Empresas, y él ganó la vacante luego de la entrevista laboral. Durante un año dictó dicha materia, hasta que, por su formación en Comunicación Social, en 2013 las directivas de la sede le ofrecieron las asignaturas relacionadas con lectura y escritura académica en diferentes carreras (Administración de Empresas, Contaduría, Trabajo Social y Tecnologías).

En 2014 inició sus estudios de Maestría en Historia, en los que adelantó una investigación sobre la historia de las músicas tradicionales. Durante su formación de posgrado y mientras hizo parte del diplomado, se vinculó como docente del Departamento de Historia de la Universidad del Valle con la asignatura Técnicas Bibliográficas (para historiadores), con la que generó sus reflexiones, entre febrero-junio de 2016.

⁴ Identidad ficticia que usará el presente estudio para identificar al participante. El nombre completo con que se va a identificar y que se encuentra en el consentimiento informado es Oscar Narváez.

De esta manera, al momento del estudio, el docente contaba con cuatro años de experiencia docente en cursos de lectura y escritura en Español dictados para diferentes carreras. Se formó en Alfabetización académica en la cuarta cohorte del diplomado de cualificación para docentes universitarios denominado *La lectura y la Escritura en el aula Universitaria*, tuvo una asistencia plena a los niveles I y II y entregó el total de los productos que los formadores de docentes proceso solicitaron. Fue el único de esa cohorte que cumplió con esas condiciones.

Como el docente lo expresó, dado que su formación de pregrado no fue en Licenciatura ni específicamente en Lenguaje, ni Literatura, ni tampoco en Licenciatura de Historia, y tampoco hizo un postgrado en educación, su participación en el diplomado tuvo un significado importante, pues lo familiarizó con algunas discusiones teóricas y metodológicas propias de la enseñanza de la lectura y la escritura en el ámbito universitario.

Las sesiones de encuentro entre el docente y los estudiantes de primer semestre del programa académico de Historia tuvieron lugar en la ciudadela Meléndez de la Universidad del Valle (Cali) y con relación a esos encuentros el docente elaboró sus reflexiones, estas se señalan y analizan en siguiente capítulo.

5.3.2. La asignatura Técnicas Bibliográficas

El docente generó sus reflexiones en el marco de la asignatura Técnicas Bibliográficas, dirigida a los estudiantes de primer semestre de los pregrados de Historia principalmente pero en el curso también participaron algunos estudiantes de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad del Valle. Esta materia -que hace parte del ciclo propedéutico de la carrera de Historia- se ofrece en el mismo semestre paralelamente a la de Español, que es obligatoria de ley para los alumnos que ingresan a la Universidad del Valle.

El propósito de la cátedra es que los estudiantes desarrollen habilidades y sepan algunas de las técnicas utilizadas en la investigación histórica en aspectos como la recolección y uso de la información. De igual manera, la asignatura busca afianzar las estrategias de lectura y escritura, que se consideran básicas para el historiador.

Con esta asignatura, el programa de Historia busca que los estudiantes comprendan que las técnicas bibliográficas consisten, básicamente, en un proceso que implica varias fases y

exigencias cognitivas y metacognitivas tales como reconocer y localizar los centros de consulta bibliográfica y de archivos en la ciudad de Cali; efectuar la búsqueda de materiales a través del estudio de fuentes de información e identificar las mismas mediante el estudio interno y externo de cada documento; y por último, adoptar unas reglas de escritura pertinentes para Historia. Lo anterior implica un acercamiento a las formas de trabajo escrito y a los géneros textuales académico-universitarios (informe de lectura, resumen, reseña y ensayo).

Como puede observarse, se trata de una apuesta de enseñanza disciplinar que, mediante la modalidad de taller teórico-práctico, entiende que la lectura y la escritura son claves e ineludibles para pensar de forma crítica al interior de los marcos propios de la disciplina histórica y, en general, al interior de las Ciencias Sociales y las Humanidades.

5.4. Fases del estudio: preactiva, interactiva y posactiva

Las fases del estudio descritas a continuación retoman las propuestas de Pérez (1994) y Martínez (1990), quienes plantean el desarrollo adecuado que debe tener una investigación de estudio de caso:

Fase I - Pre Activa. En esta fase se realizaron las actividades y búsquedas de información necesarias para definir el proyecto de investigación: formular la pregunta, precisar el paradigma epistemológico y teórico, los conceptos centrales, los antecedentes investigativos, considerar una metodología a desarrollar y precisar los participantes e instrumentos de indagación. En esta etapa, las actividades que se llevaron a cabo fueron *a priori*, basadas en el marco teórico y los antecedentes.

Fase II – Interactiva. Durante esta fase se definió y estableció la relación con el docente seleccionado como caso único de análisis. Se realizaron las ocho entrevistas y el análisis de los programas de curso de la asignatura. En este momento de indagación, la estudiante de maestría estuvo en relación directa con la realidad estudiada.

Fase III - Pos Activa. En esta fase, la investigadora sistematizó los datos derivados de las entrevistas y de los programas de curso, los organizó en las categorías previstas y ejecutó su plan de análisis. También elaboró el informe final con los hallazgos de la indagación y plasmó sus

reflexiones críticas articulando sus objetivos, el marco teórico y las inquietudes que el estudio le suscitó.

5.5. Recolección de datos

En esta investigación los datos recopilados son de carácter discursivo pero el interés de la investigadora no es ahondar en las características discursivas sino confrontarlos teóricamente. Unos son de carácter oral, recolectados en ocho entrevistas realizadas al docente. Cada una con una duración de 60 minutos; la primera de tipo no estructurada y las siguientes de tipo semiestructurado. Otros son de carácter escrito, que corresponden a los programas del curso versión 2007 y versión 2016.

La entrevista no estructurada, conforme a Goetz y Lecompte (1998), es informal y no tiene un orden de preguntas prefijado, pero sirve al investigador para comprender cuestiones generales o especificidades de interés para su proyecto. La herramienta de la entrevista generó interés en la investigadora por la posibilidad que le dio al docente entrevistado de reflexionar sobre su quehacer docente: él, al responder las preguntas, organizaba los eventos narrados de una manera particular, subrayando algunos hechos y quizás omitiendo otros. Su testimonio constituye una de las mejores opciones para aproximarnos a ese tipo de saber interiorizado y oculto que a veces el propio docente obviaba, olvidaba o no reconocía, y que mediante esta modalidad recordó, reflexionó y recreó. Por eso sus palabras aquí reconstruidas tienen la peculiaridad de ubicar en un nuevo espacio al docente entrevistado: pasa a sentirse actor de una historia construida a partir de los relatos que selecciona y recrea su memoria. Por lo anterior, hacemos eco de las reflexiones que hace Suárez (2011) sobre la importancia de recoger testimonios de los profesores que son los protagonistas del ámbito escolar:

En ese narrar y ser narrados permanentes, los maestros y profesores recrean el sentido de la experiencia escolar y del currículo y, en el mismo movimiento, reconstruyen su identidad como colectivo profesional y laboral (...) Al contar historias sobre la escuela en la que enseñan y sobre sus propias prácticas pedagógicas, sobre los aprendizajes de esos alumnos y alumnas, sobre las vicisitudes que enfrentan en esa escuela, sobre las estrategias que adoptan y los pensamientos que provocaron horas y horas de actividad

escolar, los docentes hablan de sí mismos, de sus trayectorias profesionales y de las formas en que comprenden y llevan adelante su trabajo pedagógico (p. 100).

También se usó la técnica denominada por Cerda (1998) como *revisión documental*. A través de esta, se hizo un examen de dos versiones del programa o sílabus del curso académico Técnicas bibliográficas para historiadores, que el docente dictó por primera vez en el período febrero-junio de 2016. Dicha asignatura contó con dos versiones del programa: una que antecede al docente entrevistado (que se retoma como anterior a la participación del docente en el diplomado) pues es del año 2007 y corresponde a la propuesta institucional del programa de curso que se usó para la cátedra durante nueve años; la segunda versión es del 2016 y fue la elaborada por el docente entrevistado durante su participación en el diplomado, lo que permite identificar de mejor manera los saberes que el docente realimentó para su elaboración.

El ajuste que el docente realiza al programa de curso es su decisión personal y voluntaria, cuya ejecución es realizada con base en su experiencia de cualificación y su interés por fortalecer los procesos de aprendizaje disciplinar de sus estudiantes. Es confrontando el contenido del discurso verbal (hallazgos en las entrevistas) y escrito del docente (sílabus de asignatura o programas de curso) que se caracterizan el saber profesional y contextual del docente partir de las categorías definidas teóricamente.

Para finalizar este apartado, debe mencionarse que inicialmente se pensó en realizar la *observación participante* en el aula y recoger las reflexiones del docente sobre su práctica. No obstante, al tener en cuenta que los docentes de alguna forma viven también en el diplomado un proceso de ‘Alfabetización Pedagógica sobre Alfabetización Académica’, se decidió que esas observaciones eran prematuras, debido a que el docente probablemente apenas estaba comprendiendo el nuevo paradigma de enseñanza y en las observaciones se tenía que enfrentar a una mirada que tal vez consideraba como “inquisidora” frente a su quehacer; entonces, con la claridad de que esa no era la búsqueda central, se modificó la metodología para acceder a los datos.

5.6. Análisis de datos

Una vez se recopilaron los datos con entrevistas semiestructuradas y a través de la revisión documental de dos currículos de la asignatura, posteriormente se organizaron los hallazgos en las categorías temáticas definidas a partir del marco teórico (tabla 1 de la metodología); luego, los datos clasificados se sometieron a un análisis inductivo en el que se utilizó la comparación entre los datos de los programas de curso y las respuestas de las entrevistas como medio para destacar las características del saber profesional y contextual del docente universitario. Es clave tener en cuenta que la información recolectada se filtró con base en la relevancia que su contenido tenía para cada una de las categorías, por tanto, en las interpretaciones sólo se citan las unidades de análisis y los contenidos teórico-temáticos que se extractaron como relevantes.

En el caso de las entrevistas, la unidad de análisis elegida fueron segmentos de las frases que el docente elaboró como respuestas a las preguntas de las entrevistas, y en los programas de curso, las frases y párrafos que sirvieron de ilustración para los conceptos del marco teórico. Al discurso oral y escrito que se recopiló se le aplicó un análisis de contenido utilizado para estudiar comunicaciones e interpretar los datos obtenidos en ellas a partir de inferencias sobre el significado y/o el sentido de los mensajes en un contexto y situación específica, esto conforme a la fundamentación teórica y a los objetivos trazados para el estudio. La propuesta de Bardin (1996) se tomó y se adecuó en las siguientes etapas:

- 1) Definir el objeto o tema de análisis. En este caso se tomaron “porciones del discurso” (segmentos de frases, frases y párrafos) conforme lo que era relevante para las categorías, los objetivos de indagación y el marco teórico.
- 2) Definir un sistema de categorías claro, de tal manera que estas puedan ser objeto de codificación. Las categorías construidas a partir del marco teórico deben cumplir algunos requisitos mínimos que faciliten la posterior organización y clasificación de los datos. Para clarificar esas características se tomaron en cuenta las siguientes reglas de la categorización propuestas por Ruiz (2007):

- Cada serie de categorías debe obedecer a un criterio único que delimite los datos relevantes. Las categorías deben ser exhaustivas de forma que al momento de clasificar los datos, estos no queden fuera de las categorías contempladas.
- Las categorías deben ser mutuamente excluyentes, aunque se puedan interrelacionar los datos en la combinación de criterios únicos.
- Las categorías deben ser significativas con apertura para que el investigador refleje los objetivos de la investigación y a la vez extraiga información instrumentalmente importante para su problema de investigación.
- Las categorías deben ser replicables de modo que más de un investigador pueda tener claridad de que ciertos datos corresponden a una misma categoría así su posterior interpretación difiera.

3) Realizar inferencias sobre los hallazgos de acuerdo a los objetivos y el marco teórico: en este paso se esperan establecer relaciones entre los datos recopilados, los propósitos y los conceptos del estudio. Con el interés de argumentar la complejidad del fenómeno y abrir paso a futuros estudios que puedan confrontar, discutir o replantear los hallazgos reportados en la presente investigación. Para lograr los objetivos descritos en este trabajo, se utilizará el enfoque de la metodología cualitativa, y se dará una interpretación al discurso, utilizando citas selectivas de los documentos y entrevistas que ilustren los elementos que se pretenden destacar.

Los textos fuentes de información, según Ruiz (2007), deben cumplir algunos requisitos para considerarse un soporte de datos. A continuación, se parafrasean dos de los requisitos mencionados por el autor:

- El texto deben tener una serie de datos con contenido simbólico manifiesto o no.
- El sentido o significado de los datos que contiene el texto no puede ser único, sino que debe estar disponible a una interpretación desde múltiples perspectivas. Por esa razón en cada interpretación es necesario explicitar la perspectiva e identificar la diferencia entre el contenido expresivo y el instrumental puesto que el texto inicialmente puede ser emitido con un sentido particular e interpretado de manera diferente.

5.7. Categorías de análisis

Las categorías que presentamos a continuación son tomadas del marco de la lectura y la escritura en la universidad: el *saber profesional* y el *saber contextual* del docente universitario. En el *saber profesional* se usarán dos subcategorías de primer orden: *la lectura en la universidad* y *la escritura en la universidad*. A su vez cada subcategoría tendrá dos subcategorías de segundo orden: para lectura será *actividad mecánica y construcción de significado*; y, para escritura, *decir el conocimiento y transformar el conocimiento*. Por otra parte, el *saber contextual* estará configurado por la subcategoría de primer orden *contrato didáctico* que a su vez cuenta con una subcategoría de segunda orden, denominada *tipologías*. Las categorías y subcategorías serán denominadas de primer orden y segundo orden de acuerdo con su grado de relación con la categoría principal.

Las mencionadas categorías son útiles a este estudio para comprender elementos que componen el *saber profesional* del docente universitario y su conceptualización. Tal como se ha planteado en el marco teórico de esta investigación, estas categorías permiten reconocer los conocimientos que tiene el docente respecto a la lectura y escritura académica en la universidad. De igual forma, la anterior consideración aplica al *saber contextual* que permite al investigador reconocer el rol que el docente se atribuye a sí mismo en el aula, el rol que delega al estudiante en el aula y las necesidades académicas que él reconoce en los estudiantes; todas implícitas en la interacción docente-estudiante, cuya comprensión es posible en el marco de los contratos didácticos y sus tipologías.

Teniendo en cuenta las anteriores consideraciones se presenta a continuación un cuadro síntesis del trabajo que muestra la relación entre los componentes generales del estudio, las categorías y subcategorías estructuradas a partir del marco teórico (tabla 1).

5.8. Cuestiones éticas

Para preservar la confiabilidad del informante este estudio solicitó el consentimiento informado, que garantiza la confidencialidad, referida tanto al anonimato de la identidad del docente participante como a la privacidad de la información revelada. Por lo anterior, se ha optado por

asignarle al entrevistado (con su aprobación) un pseudónimo (Narváez), con el que nos referiremos a él durante todo este estudio.

COMPONENTES GENERALES DEL ESTUDIO Y SU RELACION CON LAS CATEGORIAS DE ANALISIS							
AMBITO TEMATICO	PROBLEMA	OBJETIVO GENERAL	PREGUNTAS DE INVESTIGACION	OBJETIVOS ESPECIFICOS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS DE PRIMER ORDEN	SUBCATEGORIAS DE SEGUNDO ORDEN
Profesionalización del docente universitario o como enseñante	¿Cuáles son las características del saber profesional y contextual de un docente universitario de un área disciplinar durante su participación en el diplomado <i>La lectura y la escritura en el aula universitaria</i> nivel I y II?	Caracterizar el saber profesional y contextual de un docente universitario durante los niveles I y II del diplomado <i>La lectura y la escritura en el aula universitaria</i> , que cualifica a los docentes con base en la teoría de la alfabetización académica.	¿Cuál es la perspectiva que tiene el docente sobre la lectura y la escritura en la universidad?	Identificar en las reflexiones que el docente elabora durante el diplomado, su perspectiva acerca de la lectura y la escritura en la universidad.	SABER PROFESIONAL	Lectura de textos académicos	Actividad mecánica
							Construcción de sentido
			¿Qué contratos didácticos diseña el docente para sus estudiantes durante el diplomado?	Establecer los tipos de contrato didáctico que el docente diseña para sus estudiantes con base en las reflexiones que elabora durante el diplomado.	SABER CONTEXTUAL	Escritura de textos académicos	Decir el conocimiento
							Transformar el conocimiento
						Tipologías del contrato didáctico	-Los que obedecen a las difusiones de los conocimientos sin intención didáctica -Los débilmente didácticos que se ocupan de un saber nuevo -Las estrategias fuertemente didácticas que tratan un saber nuevo -Los basados en la transformación de los saberes antiguos

Tabla 1. Cuadro síntesis

Fuente: Elaboración de la autora

6. Análisis

Tal como se ha señalado antes, en este capítulo nos dedicaremos a realizar el análisis de los testimonios del docente y de la revisión de los programas de curso a partir de las categorías: *saber profesional* y *saber contextual*. Como se verá, aunque entre ambos tipos de saber existen complejas relaciones -no se trata de saberes excluyentes ni antagónicos-, su diferenciación nos permite, en términos analíticos, reconocer las nociones que tiene el docente respecto a la lectura y escritura académica, al tiempo que posibilita identificar los roles que el docente se atribuye a sí mismo en el aula, los roles que comisiona a los alumnos y las necesidades académicas que él reconoce en los estudiantes. Los hallazgos que aparecen reportados en este apartado provienen de las interpretaciones de los datos categorizados que se obtuvieron de la recolección de información en el programa de curso Técnicas Bibliográficas versión 2007; el programa de curso versión 2016; y los testimonios de las entrevistas semiestructuradas que se le hicieron al docente.

6.1. Saber profesional del docente universitario

De acuerdo con Gutiérrez y Flórez (2011), “el saber de los maestros se define como la adaptación que cada persona o comunidad académica hace de aquello que conoce por experiencia, lectura, formación académica, entre otros, y cómo lo utiliza para fundamentar-justificar su ejercicio profesional” (p. 140). En ese sentido, lo que se precisa comprender son las realimentaciones que recibió el conocimiento que el docente tenía acerca de la lectura y la escritura en la universidad durante el diplomado, momento en que tuvo su primera aproximación a la teoría de la Alfabetización Académica.

El docente refiere que su interés en el proceso de cualificación surgió porque era afín a su experiencia como docente en el área de lectura y escritura en español:

Yo estaba un poco renuente porque pensaba que me iban a decir cosas que ya sabía sobre corrección de textos y ese tipo de cosas... Al contrario el enfoque que le dieron al diplomado, la información que dieron, hicieron que me quedara y cambiara muchas de las perspectivas que tenía con respecto a la lectura y la escritura (Narváez, comunicación personal, 11 de mayo de 2016).

Consideración que revela una proximidad del docente a prácticas asociadas con la lectura como actividad mecánica y la escritura como un medio para la comunicación de un conocimiento, perspectiva basada exclusivamente en estrategias de enseñanza como la corrección de textos a nivel gramatical y estructural, lo que ancla el quehacer del docente únicamente en temas como los géneros discursivos, tipologías textuales y reglas del sistema lingüístico, que promueven prácticas en el aula asociadas a generar destrezas en los estudiantes para que logren abordar los textos académicos en la universidad. En esa concepción, la lectura y la escritura son destrezas generales. Dicha perspectiva no sólo la evidenciamos en el docente sino también en el programa del curso técnicas bibliográficas para historiadores versión 2007, que condensa la mirada que desde el 2009 hasta el 2016 tuvo el curso, es decir, evidencia la perspectiva de la institucionalidad respecto al quehacer en esa asignatura. El programa del 2007 dice que:

En su trabajo como historiador, el estudiante deberá enfrentarse con autores, teorías, documentos escritos y no escritos (visuales, orales, audiovisuales...) De ahí que debe adquirir destrezas para observarlos, comprenderlos...

Lo que dista significativamente con el acompañamiento docente que propone la Alfabetización Académica. Esta teoría promueve que el docente debe ser un mediador entre el novato y la comunidad discursiva de una disciplina particular. En ese marco, la novedad del postulado centrado en las necesidades del estudiante universitario fue lo que animó al docente a permanecer en el diplomado.

Carlino (2012) propone que el docente es el encargado de enseñar los modos de encarar los textos específicos de cada área del conocimiento; es el responsable de explicitar a sus estudiantes los códigos de acción cognitiva con que pueden operar en la bibliografía; es el llamado a leer en clase textos conjuntamente con sus estudiantes; es quien orienta a los estudiantes sobre lo que los textos callan o tienen implícito; es el que promueve la escritura como un espacio para la organización del pensamiento temático; el que refiere la escritura como una herramienta para el reconocimiento de las convenciones de la cultura escrita disciplinar; y es quien guía al estudiante para que comprenda el hecho de que producir un texto implica resolver dos tipos de problemas: uno de contenido y otro retórico.

Una de las consideraciones que el docente hizo sobre su proceso de aprendizaje pedagógico en el diplomado fue la siguiente:

(...) en otro momento yo no me habría puesto a reflexionar sobre eso, uno da por sentado que los estudiantes tienen interiorizadas muchas normas de lectura y de escritura y que la labor de uno es como afinarles el ojo pero no piensa en la escritura académica como una nueva dimensión de esos procesos [lectura y escritura en la universidad]⁵. Entonces yo no lo habría incluido porque no era tan consciente de esa transición que viven los estudiantes. Es más, muchas de las lecturas que incluí en este programa⁶ era una manera de buscar textos agradables para hacerles menos traumática la adaptación de ellos al nuevo lenguaje de la historia (Narváez, comunicación personal, 28 de mayo de 2016).

De igual manera, el docente evidencia su comprensión e interiorización de los principios del acompañamiento docente como mediador entre la cultura académica y el novato cuando reelabora, en el año 2016, el programa de curso de Técnicas Bibliográficas y presenta el curso en el documento planteando:

El propósito de esta asignatura es familiarizar a los estudiantes y hacer comprender la importancia de los recursos bibliográficos (...) los estudiantes realizarán una lectura crítica de las producciones tanto propias como ajenas y, de igual manera, elaborarán producciones escritas a partir de diferentes consignas de trabajo (...) La revisión de casos ejemplares y representativos de ciertos textos será una manera de aprehender las dinámicas de la lectura, la escritura y la investigación...

Lo que evidencia cómo el docente, a partir del nuevo saber acerca de la lectura y la escritura, anuda esas herramientas epistémicas al contexto disciplinar de su asignatura dejando de lado el saber general sobre los textos como competencia académica básica y preliminar al ingreso de los estudiantes a la universidad. Los estudiantes, asegura el docente, también identifican positivamente la enseñanza de la lectura y la escritura situadas en las disciplinas. Comenta que en clase durante la revisión de unas reseñas de textos históricos:

⁵ Nota del investigador

⁶ Programa del curso versión 2016

Un estudiante se me acercó y me dijo: ‘ve profe, qué interesante esto porque nos damos cuenta que son reseñas muy ligadas a nuestra área de conocimiento y que se diferencian respecto a lo que nos dice la profesora de [la materia de]’ Español’ (Narváez, comunicación personal, 13 de julio de 2016).

Ese contraste que expone el estudiante le permite al docente confirmar que la enseñanza de la lectura y la escritura por fuera de la malla curricular disciplinar genera confusiones y desacuerdos entre los docentes a la hora de precisar los textos que pretenden que los estudiantes produzcan o comprendan. Lo que posibilita resaltar la importancia de los espacios colegiados y del trabajo interdisciplinar entre docentes de las disciplinas y docentes de las ciencias del lenguaje. Ambos se complementan con su saber y juntos pueden develar con precisión a los estudiantes, las convenciones discursivas de las comunidades académicas.

Uno de los estudios reseñados en los antecedentes sirve como ejemplo de los logros que alcanzan los docentes en el trabajo al interior de un equipo interdisciplinar. Conforme a lo planteado por Navarro y Chiodi (2013), en la universidad Nacional de General Sarmiento, de Argentina, un experto en la disciplina y un experto en análisis del discurso fueron los encargados de generar las pautas de escritura y evaluación de un género discursivo (informe de práctica profesional) y también de crear un conjunto de acciones didáctico-pedagógicas para su enseñanza y aprendizaje. El resultado de ese esfuerzo fue una guía que potenció los desempeños de los estudiantes en la producción del informe. Antes de esa orientación los universitarios carecían de consignas claras para producir ese texto y, por consiguiente, presentaban mayores dificultades para dejar por escrito su experiencia de articulación entre la formación académica de ingeniería y la inserción profesional en una práctica de su especialidad.

Comprender la lectura y la escritura como procesos situados e identificar que no son un asunto de un solo docente o área, fue novedoso para el docente participante de este estudio. Tal como plantea Carpio (s.f), los docentes, durante su ejercicio, van interiorizando significados acerca de su rol. Por eso, este docente (comunicador social, historiador y docente con cuatro años de experiencia en cátedras de lectura y escritura universitaria) siempre consideró que enseñar a leer

⁷Nota del investigador

y a escribir en la universidad era un proceso que llevaba sobre sus hombros y que estaba a cargo de sus colegas del área de lenguaje.

Es decir, con el diplomado, ese saber fue confrontado en diálogos con sus pares del área de lenguaje y otras áreas; realimentado por referencias acerca de cómo el trabajo interdisciplinar entre profesores de especialidad y del área de lectura y escritura, les permite a todos los docentes “transmitir a sus alumnos su cabal cultura: sus conceptos y sus modos de pensamiento organizados en torno de lo escrito” (Carlino, 2012, p. 111). Con base en esas consideraciones, para la reflexión, el docente obtuvo nuevos indicios acerca de su quehacer y pudo contrastar lo que implicaba compartir sus conocimientos sobre lectura, escritura y su experiencia con la producción de textos en cursos de otras carreras y en el curso de Técnicas Bibliográficas para estudiantes de primer semestre, tal como lo demuestra cuando dice en la entrevista:

Intenté algo nuevo. Les conté que llevo un año tratando de escribir un artículo y no me sale...Es necesario mostrarles que la escritura es un proceso complejo, que permanentemente lo está cuestionando a uno. No es la escritura un proceso lineal y eso lo tienen que saber porque a veces pensar que es fácil los traumatiza. Los estudiantes se sienten mal... al pensar que no alcanzan eso que creen fácil. Mi idea es demostrarles que aún en mi caso que tengo cierto recorrido esas dificultades siguen existiendo...Eso ya lo había hecho en otros cursos pero es especial en el curso de técnicas porque con los estudiantes tengo códigos compartidos de la disciplina de historia (Narváez, comunicación personal, 11 de mayo de 2016).

Que el docente realmente sus prácticas en el aula con base en sus reflexiones (que a su vez provienen del diplomado) y lo haga de manera autónoma es una muestra de la realimentación que ese proceso dio a sus saberes. Que el docente específicamente resignifique su conocimiento pedagógico sobre leer y escribir en la universidad e intente llevar a su práctica propuestas para atender las necesidades de inclusión académica de los estudiantes es, en gran medida, una evidencia de que para el profesor la lectura pasó a ser una construcción de sentido situado en la disciplina y la escritura se convirtió en un ejercicio de transformación del conocimiento, que claramente para los estudiantes inician en la clase y en las materias pero no deben terminar al final de los cursos.

Dado que el profesor interiorizó las pistas que obtuvo del diplomado, que le mostraban la complejidad de las herramientas epistémicas lectura y escritura en la universidad, pudo anticipar a sus estudiantes en el programa de curso versión 2016 las estrategias con que se iban a aproximar a estas durante el curso. En el caso de la lectura, para citar un ejemplo, el programa de curso 2016 al presentar la dinámica de curso, señala lo siguiente:

En las sesiones se incluirá la discusión de lecturas sobre temas puntuales relacionados con las formas de lectura, escritura e indagación bibliográfica, así como con los problemas historiográficos más generales.

Lo que llevó al docente a dividir el curso de Técnicas Bibliográficas en tres bloques. El docente contextualizó a sus estudiantes sobre lo que iba a ocurrir durante las sesiones de clase:

El programa está constituido por tres bloques temáticos. En la primera parte (fuentes, archivos y tipologías)...El segundo bloque (el proceso de escribir)... En la tercera parte (géneros textuales académicos)...

En las entrevistas el docente aclaró que esa presentación fue equivalente a una subdivisión simbólica de tres asuntos transversales: la lectura y la revisión bibliográfica en la disciplina; la revisión analítica de textos escritos por expertos historiadores con revisión profunda de las convenciones de sus textos y, en el último bloque, la producción de textos en la universidad y para el curso. Sin embargo, indicó que tenía consciencia de que esos procesos ocurrían paralelamente en cada sesión.

Para hacer énfasis en la apropiación por parte del docente de la lectura como construcción de sentido, es necesario que me remita a las propuestas que éste desarrolló en el primer bloque de la asignatura, es decir de la sesión 1 a la sesión 4, considerando sus reflexiones. Inicialmente, en la primera sesión de clase, el docente utilizó dos estrategias para orientar a los estudiantes y direccionarlos al cambio que iban a vivir durante el curso: la primera, fue leer el programa de curso con ellos en clase; la segunda, fue retomar un texto que había conocido fuera del diplomado, motivado por las propuestas del diplomado. Ese texto trata de la importancia que

tiene la escritura, especialmente va dirigido a estudiantes que ingresan a la universidad⁸. El texto que retomó el docente en clase le ayudó a:

Darles a entender...que ingresar a la universidad implica un nuevo universo, nuevas convenciones y que las disciplinas son ante todo un lente, una forma de entender la realidad (Narváez, comunicación personal, 11 de mayo de 2016).

Con la lectura del programa el docente aclaró el contenido y desarrollo del curso, pero con la lectura del texto sobre la escritura en la universidad manifestó a sus estudiantes que estaban a punto de ingresar a una nueva cultura, que tenía una reglas a las que debían adaptarse y que, para hacerlo, debían apropiarse de las regularidades que exigía esa cultura en la producción de textos.

Avanzadas las sesiones, el docente implementó guías de lectura calificables y no calificables que aplicó a textos argumentativos. El docente señaló que las guías de lectura también eran “una herencia del diplomado, yo nunca lo había pensado, nunca las había puesto” (Narváez, comunicación personal, 15 de junio de 2016). Indica con su declaración que ese recurso surgió con la comprensión de las necesidades de los estudiantes. Carlino (2012) refiere que las guías contienen “una serie de preguntas que permiten a los alumnos enfocar el análisis del texto hacia las ideas que la asignatura considera nucleares” (p. 77), lo que les oferta a los aprendices estrategias para convertirse en lectores selectivos y con criterio para analizar los textos orientándose hacia objetivos específicos.

En conjunto con los estudiantes, el docente revisó en clase las guías de lectura no calificables y con ello trató de escudriñar las comprensiones que habían logrado los estudiantes de los postulados teóricos. Considera el docente que lo más asombroso de ese ejercicio fue el contraste entre lo que él pensaba y lo que ocurría al llevar esas propuestas al aula. En sus reflexiones dice:

⁸ Bazerman, C. (2014). El descubrimiento de la escritura académica. En Navarro, F. (Coord.) (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras (pp.11-16). Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Charles_Bazerman/publication/308438929_El_descubrimiento_de_la_escritura_academica/links/57e4582008ae9e8425a2577b/El-descubrimiento-de-la-escritura-academica.pdf

Uno cree que el texto sólo le va a decir una cosa a los estudiantes y no es así...Desde luego yo no les decía ‘esa no es la interpretación’ sino que trataba más bien de encauzar la respuesta del estudiante y llevarla hacia donde posiblemente estuviera mejor anclada...a partir de ahí explicarla diciendo ‘el autor habla de este concepto así’, miren las palabras que utiliza, miren los autores a los que se remite y ahí uno les va dando a entender que el texto en cierta medida si va dando un sentido pero, para comprender ese sentido, tienes que tomar muchos elementos...entonces uno necesita irse familiarizando con eso (Narváez, comunicación personal, 15 de junio de 2016).

Las guías de lectura tuvieron en el aula una exigencia progresiva. Comenzaron por datos literales avanzaron luego cuestionando interpretaciones y, por último, se centraron en conectar entre sí posturas de autores. También pasaron de ser guiadas por el docente a ser de producción autónoma de los estudiantes. De esa manera, el docente intentó llevar a los estudiantes por lo que Durango (2017) llama los diferentes niveles de lectura: el literal, inferencial y crítico-intertextual. La puesta en escena de las guías durante las clases ayudó al docente a seguir las comprensiones que los estudiantes tenían de los textos que él usaba, y también a darles un modelo y un método para rastrear el sentido de los planteamientos teóricos de los autores.

En el programa de curso versión 2007 (que durante el período comprendido entre ese año y el 2016 no tuvo modificaciones) tenía otra perspectiva de la lectura. Concentraba sus esfuerzos en reforzar las habilidades que suponía los estudiantes ya poseían por tanto sus objetivos apuntaban a lo siguiente: *Tomar conciencia de la importancia de la llamada comprensión de lectura a la hora de enfrentar un texto*. Lo anterior indica que la lectura es un objeto del que el estudiante debe apropiarse y entender su importancia, lo que corresponde a una perspectiva mecánica de la lectura, ya que como lo señala Mateos (2009) se ocupa de “la lectura como un vehículo o soporte para la transmisión y reproducción del conocimiento” (p. 107). Noción que es reemplazada en la versión del programa de curso año 2016 por la noción de *construcción de sentido contextualizado en la disciplina de Historia*.

De la sesión 5 a las sesión 10, que constituyen el segundo momento de la asignatura Técnicas Bibliográficas, el docente propone una especie de transición entre el primer momento de la asignatura -dedicado al análisis de los textos- y el tercer momento de la asignatura -dedicado a la

producción textual-. De acuerdo a la presentación del programa versión 2016, este bloque temático *busca promover el desarrollo y construcción de estrategias para la redacción, revisión, edición y circulación de textos académicos de Historia*. Para cumplir con su cometido, el profesor implementó en su primer momento, según sus reflexiones, la revisión profunda de las convenciones que la comunidad académica de Historia contempla como relevantes: comprensión de los postulados teóricos más significativos de Historia; el reconocimiento de los autores vigentes en el campo; los centros y modalidades de consulta bibliográfica más fiable en su campo y orientado a su avance programático llevó a los estudiantes al segundo bloque de la asignatura.

En el segundo bloque los acercó a la caracterización de los géneros académicos en sus formas discursivas, les señaló las diferentes estructuras de los textos académicos según los diferentes autores relevantes para su disciplina; los centró en la revisión de las convenciones del lenguaje escrito de Historia (tales como la cursiva, el pie de página y similares); les enseñó a generar tesis, argumentaciones y a defenderlas. Además, les precisó la elección de temas relevantes de acuerdo a los debates vigentes en el área de conocimiento y les mostró ejemplos de textos que daban cuenta de lo que escriben los autores más significativos en cada tipo de texto.

En el segundo bloque los estudiantes, mediante la modalidad de talleres, producían textos calificables para su nota de final de semestre tales como el resumen y la reseña. Iban y volvían sobre estos pero, igualmente, proyectaban sus producciones hacia adquirir estrategias de desempeño orientadas a los retos que el tercer bloque podía suponer. Lo que indica que el docente centró su práctica en la idea de que no se escribe de una vez y para siempre, de forma que premeditadamente valoró las producciones de los estudiantes en virtud de unos logros básicos respecto a la aproximación a los géneros académicos y les explicitó la relación de esas producciones con el trabajo final (artículo de reflexión). Es necesario puntualizar que el resumen y la reseña fueron producciones de los estudiantes elaboradas a partir de un mismo texto base que databa en el mismo curso de antes de la sesión 6.

En el bloque dos, el docente identificó en los estudiantes una relación con el lenguaje académico que lo dejó asombrado. Según refiere en una de las entrevistas:

Les mostré un resumen que yo había hecho a partir de un texto que habíamos leído en el curso...les dije: esta es mi propuesta de texto, ustedes lo pueden criticar o ver como un modelo de cómo ustedes pueden asumir un resumen... y uno de los estudiantes me dijo ‘profe... ¿Lo tenemos que escribir así tan académico como usted?’...entonces...es darles a entender que el discurso académico uno lo termina interiorizando no como una impostura...sino porque el pensamiento cambia, también cambia la forma de escritura y la forma como uno se piensa su público...Entonces, les dije: quizá ustedes hoy no lo ven así pero a mitad de la carrera o al final...han interiorizado muchas formas de lectura y escritura académica y no lo van a ver como...lo hacen hoy sino de manera natural (Narváez, comunicación personal, 28 de Mayo de 2016).

Lo anterior deja en evidencia la forma en que el docente asume el reto de presentar a sus estudiantes el lenguaje escrito en Historia y el reto de asumir con disposición comprensiva los cuestionamientos o dudas de sus aprendices, los universitarios de la clase del docente ante el desafío de las convenciones del lenguaje disciplinar reaccionan con confusión y él en lugar de irritarse por su error primero denota lo que eso implica en el proceso de aprendizaje y luego refiere considera la equivocación que supone la afirmación del estudiante. Un ejemplo claro de cómo es preciso analizar lo que sucede con los estudiantes en la transición cultural de la cotidianidad a la academia.

En las últimas sesiones del curso (de la sesión 10 a la sesión 14), en el tercer bloque de la asignatura, el docente centró sus propuestas en dar herramientas a sus estudiantes para que lograran elaborar el trabajo final. Después de los talleres sobre el lenguaje escrito en Historia (primer bloque del curso – sesión 1 a la 4-); luego de la elección de los estudiantes, de un texto base para producir un resumen y una reseña; el docente continuó con el paso de analizar ensayos escritos por expertos de la disciplina (segundo bloque del curso – sesión 5 a la 10-) y aprovechó el bagaje de los estudiantes para proponerles al inicio del tercer bloque del curso (sesión 10), el trabajo de final de curso. La consigna que el docente entregó a sus estudiantes, contenía instrucciones para que elaboraran un artículo de reflexión. Su interés didáctico era acercar a sus aprendices a la escritura de textos argumentativos en Historia.

La secuencia didáctica utilizada por el docente, le sirvió de soporte para su propuesta de producción textual ya que contenía las pistas necesarias para que los aprendices incursionaran como escritores de textos académicos argumentativos. Mi interpretación de la apuesta del docente es que de forma poco intencionada logró situar la tarea entre *decir el conocimiento* y *transformar el conocimiento*. Mi comprensión se basa en el postulado de Cassany (1994) que explicita el hecho de que la escritura conlleva unos subprocesos tales como la planeación, la transcripción y la revisión/edición permanente hasta obtener una versión aceptable.

El docente en su propuesta de trabajo de final de curso, alcanzó a hacer con los estudiantes una detallada planeación del texto ‘artículo de reflexión’ pero no llegó a incursionar en la revisión/edición. Para inferir lo anterior me baso en el hecho de que el docente comenzó a abordar el lenguaje escrito en Historia con una secuencia didáctica que aproximó a los estudiantes de forma paulatina a la escritura de textos académicos pero luego de culminado ese proceso no retomó ese trabajo en la consigna del trabajo final. De forma que el texto de fin de asignatura fue producido por los estudiantes en una versión que sólo recibió una realimentación basada en las dudas de los estudiantes (el último día del curso) que considero acelerada y poco ajustada. Ese procedimiento no le permitió al docente corroborar las aproximaciones al texto argumentativo que estaban teniendo los estudiantes ni tampoco seguir sus desempeños al interior de los subgrupos, por ende su propuesta superó fue un reto para sus estudiantes, muy por encima de las herramientas que él mismo les había entregado durante el curso para sus desempeños.

En el abordaje del curso versión 2016, las decisiones del docente contemplaron:

Del curso 2007, ya digamos en el contenido, yo no retomé varias cosas porque como que no me parecieran pertinentes para este semestre como el tema de exposición y ponencia. No los retomé para los estudiantes de primer semestre, es que no me parece como lo más importante en este nivel porque como que tienen muchos contenidos. Entonces, yo me quede sólo con el informe de lectura, el resumen, la reseña y el ensayo como las estrategias y los géneros universitarios. Obvié lo demás (Narváez, comunicación personal, 11 de mayo de 2016).

De acuerdo a las reflexiones del docente la propuesta del año 2007 tenía muchos contenidos que merecían ser filtrados conforme a las necesidades de los estudiantes. Por ese motivo, él eligió

dedicar más tiempo del curso al proceso de comprensión de textos pero ese ejercicio disminuyó considerablemente el tiempo del curso disponible para la escritura académica. Lo que muestra que mientras la alfabetización académica no sea una política institucional las propuestas de los docentes estarán más sujetas a los contenidos de los programas de curso, que al acompañamiento de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes universitarios.

En la planeación del artículo de reflexión, el docente aportó a los estudiantes una guía desde la sesión 10, que dio orientaciones a los estudiantes acerca de las características del texto, el público, el propósito que debían cumplir con su producción textual, la fecha de entrega y los criterios de evaluación, pero dejó a libre elección el texto conceptual de base para la construcción de su producción textual. Desde luego eso permitió a los estudiantes un trabajo autónomo pero con dificultades porque era muy prematuro para las competencias que habían adquirido como escritores de textos argumentativos de carácter académico.

Después de la calificación de los textos, el balance que realiza el docente corresponde a las siguientes consideraciones:

Algunos se fueron por temas que no tenían nada que ver con historia...eso demuestra que ellos aún no tienen el criterio suficiente para usar su poder de decisión por sí mismo a su disciplina (Narváez, comunicación personal, 13 de julio de 2016).

Pese a que el docente fue flexible en la evaluación (apreciando caso a caso el desempeño durante el proceso del curso) y que también recibió trabajos que, según su referencia, colmaron sus expectativas y las superaron, fue muy desafortunado que los estudiantes no recibieran en su trabajo final el mismo tratamiento que durante la producción del resumen y de la reseña sino que en su lugar sólo recibieran instrucciones previas, sesiones preparatorias asociadas a la producción del resumen y la reseña pero no para el texto de final de curso. Con base en lo anterior, es posible concluir que los grupos que no lograron tan buen desempeño requerían otro tipo de acompañamiento docente.

El regular de varios estudiantes muestra que los cambios que introdujo el docente en la secuencia didáctica, cuando abandonó su propuesta de escribir una reseña y un resumen con el mismo texto base, produjo un desequilibrio en los procesos de acomodación que estaban viviendo los

estudiantes y de ahí la variabilidad negativa de sus producciones escritas. Lo que demuestra que el permanente acompañamiento del profesor en la producción textual y a la vez la producción de varias versiones de un mismo texto son adecuaciones didácticas necesarias para controlar algunas de las variables asociadas al bajo desempeño de los estudiantes, especialmente en la escritura de textos académicos.

En el caso del programa de curso Técnicas Bibliográficas para historiadores del año 2007, la propuesta promueve un orden no secuencial ni escalonado de pasos para la producción de los textos, se centra en el desarrollo de destrezas para esa tarea. Por lo que se infiere que utiliza la escritura como medio para que el docente corrobore lo aprendido por el estudiante y se dedica a acumular primeras versiones de los textos. Producciones que aunque reciban las realimentaciones del docente, los cambios sugeridos no implican reescrituras de los mismos porque no ese procedimiento no está contemplado en el curso. Por ende, la modalidad de producción de textos en el programa versión 2007 se ajusta a la categoría teórica de *decir el conocimiento*.

Para dar un cierre a este apartado, voy a puntualizar lo encontrado: el saber profesional del docente universitario participante, se aproxima a las propuestas de la Alfabetización académica de Carlino (2012), especialmente en la enseñanza de la lectura como construcción de sentido al interior de una disciplina. En el caso de la escritura, dos factores interfirieron con la apuesta del profesor de llevar a la práctica una secuencia didáctica de la escritura como transformación del conocimiento: 1) la exigencia institucional de que los estudiantes en un mismo curso de Técnicas Bibliográficas (que sólo tiene un nivel en toda la carrera) reciban la mayor cantidad de pistas básicas acerca de la lectura y la escritura en la universidad; y 2) el poco tiempo de duración del curso para ofertar apoyo constante a los estudiantes en la producción de sus textos.

Los dos puntos señalados se denotan en este análisis como pistas para identificar que la producción textual en el curso 2016 se quedó en un espacio de transición entre decir el conocimiento y transformar el conocimiento, ese espacio se organizó alrededor de reconocer las convenciones del Lenguaje escrito de la disciplina en Historia, elaborar a partir de un mismo texto académico base dos tipos de textos de diferente índole (resumen y reseña) pero esa secuencia no incluyó pasos como el análisis de las propias producciones en contraste con un

texto que cumpliera lo esperado y tampoco la reescritura de todas las producciones en al menos dos versiones posibles. Desde luego esos dos avances sólo podrán ser una realidad cuando la institucionalidad comprenda que los cambios en las prácticas de los docentes en lectura y escritura académica implican replantear los contenidos de los cursos y también implican modificar los tiempos en que se van a desarrollar la revisión y producción de textos al interior de cada cátedra en las disciplinas.

6.2. Saber contextual del docente universitario

El saber contextual parte de la comprensión del aprendizaje como un proceso constructivo que se enmarca en el intercambio entre los actantes de lo que Brousseau (2007) denomina las *situaciones didácticas*. De acuerdo con Gutiérrez y Flórez (2011), la interactividad en el aula escudriña en los procesos de construcción de significados que emergen en la interacción entre docentes y estudiantes.

En el presente estudio la interactividad se comprende a partir de los contratos didácticos que el docente propone a los estudiantes a su cargo y de las reflexiones metadidácticas que él elabora en torno a esas propuestas. En la indagación se pretenden establecer los roles que el profesor asigna a sus estudiantes y los roles que él se atribuye a sí mismo en las situaciones didácticas.

El programa de curso de la asignatura Técnicas Bibliográficas para estudiantes de primer semestre de Historia, versión 2016, en la sección de Dinámica de discurso se dirige directamente a los estudiantes y les anticipa la expectativa que el docente tiene respecto a su participación:

Para que la participación sea provechosa por parte de los estudiantes, se requiere de la lectura y discusión de algunos materiales bibliográficos señalados en el programa. Además se invita a los estudiantes a que efectúen sus propias búsquedas, localicen y socialicen nuevos autores, textos, fuentes y temas.

En esa invitación el docente advierte a los estudiantes que espera de ellos una participación “activa” y progresivamente “autónoma”, asociada a la apropiación de estrategias para el abordaje de la bibliografía de su disciplina, al menos en el marco de esa cátedra.

Ahora vamos a analizar la solicitud del docente a sus estudiantes respecto al trabajo final. El docente en la consigna entrega a los estudiantes una invitación a elegir un tema, con base en sus criterios, para elaborar el artículo de reflexión. Sin valorar si esa solicitud arrojó un resultado adecuado o inadecuado en cuanto a los productos de escritura en este apartado se destaca el interés del docente por situar a los estudiantes como agentes de su proceso después de darles varias herramientas que él evaluó como consolidadas al final de las clases. Pero recogiendo la valoración del docente sobre los productos de los estudiantes, es posible inferir que esa expectativa sobre la autonomía de los aprendices fue prematura para las competencias y recursos

académicos de los estudiantes⁹. En esa práctica del trabajo final el docente organiza el rol de sus estudiantes como sujetos que intervienen en su propio proceso pero les asigna una tarea más allá de los recursos que tienen.

Para comprender mejor esas asignaciones que el docente hace a sus estudiantes con base en elaboraciones propias, a partir de las tipologías de los contratos didácticos, voy a precisar durante el análisis tres roles para el estudiante: el *pasivo*, el *activo* y el *proactivo*. En el caso de la consigna del trabajo de final de curso, el rol que el docente propone a los estudiantes es de carácter *activo* porque los estudiantes acceden a las referencias suficientes para tener interacciones específicas con el profesor, exclusivamente en el marco de las convenciones de la disciplina de Historia pero en las representaciones de los estudiantes dicho conocimiento aún no es generalizable o de aplicación para situaciones distintas a las que el docente propone en clase.

El estudiante en el rol activo acepta recibir un método y aprender una técnica funcional para sus desempeños en un área de conocimiento específica, es capaz de aplicarlos a situaciones que semejen las modeladas por el docente pero, en el rol activo, su quehacer como aprendiz no se limita a esas situaciones sino que el aprendiz busca confrontar su conocimiento, pretende encontrar en él contradicciones, elabora con base en su experiencia nuevas respuestas a los ejemplos que inicialmente le dio el profesor y a partir de sus propias indagaciones realimenta los patrones que obtuvo en sesiones de clase.

El programa de curso versión 2007, que condensa la perspectiva institucional de nueve años de vigencia, asignaba a los estudiantes las siguientes responsabilidades de acuerdo a la presentación del curso y la metodología:

-Presentación del curso:

El estudiante deberá...adquirir destrezas...para que las ponga al servicio del análisis y la reflexión de problemáticas muy puntuales.

⁹ Esta consideración se retoma hacia el final de este análisis como evidencia de las conclusiones a las que llegó la investigadora respecto a los contratos didácticos que el docente propuso en las situaciones de escritura.

-Metodología:

Las clases se desarrollarán... mediante la exposición de los temas, la elaboración de ejercicios y talleres que permitirán aplicar lo expuesto...

En esta versión, el estudiante aparece con la asignación de un rol que transita entre el rol pasivo y el activo. El rol pasivo del estudiante se puede identificar en la metodología de exposiciones, pues con esta el estudiante es informado de ciertos contenidos pero su comprensión no es sometida a confrontación sino hasta que el docente propone alguna práctica. Es sólo en la práctica cuando el estudiante logra manifestar sus vacíos de conocimiento y mostrar con sus desempeños que no cuenta con las competencias suficientes para hacer parte de la comunidad académica de su disciplina puesto que no ha sido capacitado con esa orientación sino únicamente para ser medido en su habilidad de apropiación-aplicación de formatos de escritura y/o lectura.

Paralelamente al rol pasivo, el programa de curso versión 2007, le asigna un rol activo al estudiante cuando le solicita aplicar los conocimientos adquiridos durante las exposiciones en actividades más o menos controladas por el docente, que se enmarcan en ejercicios y talleres acerca de los contenidos del curso. Lo que desde luego puede distanciar al estudiante de la comunidad académica porque se centra en que el estudiante conozca y aplique formatos de lectura y escritura pero eso no es suficiente para que él pueda operar en su contexto académico y profesional, puesto que son escenarios no controlados por parámetros del docente.

En cuanto al rol del docente, es posible decir que cuando el estudiante tiene asignado un rol pasivo es porque el profesor se ha asignado un rol como controlador, debido a que se encarga de orientar la clase a partir de sus propias consideraciones sobre las necesidades de los estudiantes. De ahí que su interés principal es informar a los estudiantes de un contenido veraz, relevante y vigente para su disciplina.

El profesor que se sitúa como controlador en las situaciones didácticas propone contratos que se centran en la difusión de los conocimientos sin intención didáctica. Estos generalmente obedecen a interacciones de emisión, comunicación, pericia (experticia) y producción de saber, en los que el docente es el encargado de entregar técnicas o contenidos y corroborar que el estudiante los ha

internalizado y los puede replicar en situaciones didácticas parecidas a las que él le ha propuesto. Por eso el profesor evita ahondar en la comprensión de los estudiantes y considera que los errores que ellos cometen son evidencias de una carencia de destrezas.

Por otro lado, cuando el estudiante tiene a su cargo responsabilidades de un rol activo, es porque el docente se está considerando a sí mismo como un asesor. Aquí el profesor dota de información a los estudiantes para los desempeños en actividades más o menos controladas y les brinda información para reconocer los elementos que deben explicitar en sus desempeños. Una vez finalizados los productos, el docente realiza observaciones señalando las características de lo que lograron y de lo que podrían ajustar, dotando a la instrucción de alternativas sobre lo que se podría hacer para mejorar el desempeño. Pero esas devoluciones no implican la repetición de los productos, razón por la que las sugerencias se quedan suspendidas en la posibilidad de ser aplicadas o no. El profesor no hace nuevas propuestas al respecto ni ahonda en el seguimiento a esos productos sino que continúa con los contenidos o actividades planeadas entonces el aprendizaje de los estudiantes se enfrenta a un límite en la formación que le deviene en dificultades para hacer parte de las prácticas académicas.

En las propuestas de lectura en el programa de curso versión 2016, el docente describe en sus reflexiones que sus estudiantes fueron llamados a ocupar roles proactivos. Él indica en las entrevistas que abordó la lectura como un proceso que pasó por las siguientes etapas: inició por motivarlos a descubrir la escritura como mecanismo de aprendizaje, luego pasó por el descubrimiento de las convenciones del lenguaje escrito en Historia y, por último, se realizaron revisiones intertextuales de algunos textos sugeridos por el docente. Cuando el profesor reflexiona acerca de sus propuestas de análisis textual asegura que incorporó, a partir del diplomado, el recurso de las guías de lectura como:

Una estrategia para ellos [los estudiantes]¹⁰ enfrentarse a la lectura (y eso fue algo que sabía y reforcé en el diplomado) es que uno a los estudiantes no les puede decir ‘lean el texto y tráiganlo leído para la próxima semana’. Entonces, me di cuenta que para ellos comprender mejor las lecturas necesitan unos conocimientos previos y básicos... en

¹⁰ Nota de la investigadora

doble sentido: por un lado familiarizarse con palabras que no sean tan comunes, académicas,...y por otro lado, tener ciertas nociones básicas de ciertos conceptos que los autores como van dirigidos a un público especializado ya dan por sentado y creen que los lectores los saben pero nuestros estudiantes no los saben...Mi intención fue sobre todo fomentar la participación...autónoma, consciente. [Cuando]¹¹ terminaba la sesión...se me acercaban varios [estudiantes]¹² con el interés de decirme ‘profe, yo opino esto o así’ es decir, [descubrí que]¹³...no callan porque sean brutos sino porque tienen que vencer el miedo a hablar y eso lo desarrollan a lo largo de la carrera (Narváez, comunicación personal, 29 de junio de 2016).

El rol proactivo que el docente les propone, de acuerdo con elaboraciones propias basadas en los contratos didácticos de Brousseau (2007), exige a los estudiantes recurrir a sus conocimientos previos; contrastarlos con nuevas experiencias académicas guiadas paso a paso; participar en los conversatorios de clase exponiendo su punto de vista; recibir orientaciones sutiles y hacer búsquedas guiadas para resolver sus dudas; formularse intereses personales respecto a las temáticas y reunir pistas acerca de cómo resolver los retos académicos que la Historia les propone. También deben hilar su aprendizaje con búsquedas de información y comprensión de otros problemas disciplinares; generar nuevas estrategias para responder a los desafíos de su área y reconstruir el contenido de su saber, siempre funcional para sus desempeños, pero en permanente realimentación.

Si el estudiante es concebido así, desde el rol proactivo, entonces el docente que propone el intercambio ocupa a la vez cuatro roles: como organizador, como promotor, como partícipe y como fuente de recursos. En el lugar de *organizador*, el profesor se encarga de anticipar con sus consignas a los estudiantes de forma detallada qué van a leer, a escribir o a elaborar como producto. Además, aclara el sentido de la tarea en la educación disciplinar y las alternativas para desarrollarla. Se limita a formular unas adecuadas instrucciones.

¹¹ Nota de la investigadora

¹² Nota de la investigadora

¹³ Nota de la investigadora

Cuando el docente *organizador* transita al papel de *promotor*, anima a los estudiantes a participar de las actividades; valora sus desempeños y analiza sus competencias para potenciarlas, aceptando que los desempeños no se corresponden con sus expectativas sino con las posibilidades del estudiante. Acepta los errores como parte del proceso de aprendizaje y los utiliza para mejorar tanto las consignas como los apoyos que ofrece pero desestima el trabajo conjunto con sus estudiantes.

Una vez el docente *promotor* analiza las necesidades de sus estudiantes, se convierte en un *partícipe* de la resolución de los problemas que él mismo les ha planteado, les comparte su experiencia en la construcción de ese conocimiento específico y sus búsquedas alrededor del conocimiento disciplinar. Realiza actividades preparatorias o simulaciones para que los estudiantes puedan reconocer una tarea desde lo que comprenden, los inquieta o aún tienen que aprender. Además se une a sus prácticas y comparte sus productos académicos en los momentos pertinentes. El eje de sus prácticas son sus estudiantes y se cuida para otorgar valor a sus desempeños, se convierte en un intrépido analista de lo que sucede en su aula y se preocupa por innovar.

Para gestionar mejor su apoyo a los estudiantes, el profesor se organiza como *fuentes de recursos*, está siempre disponible para ayudar, escuchar dudas, reorientar las interpretaciones equívocas, ofrecer material de consulta, proponer problemas novedosos para confrontar los conocimientos consolidados e incluir al estudiante en escenarios de intercambio disciplinar con expertos. De igual manera, el docente que ocupa este tipo de rol revela sus propias estrategias de aprendizaje, asume su quehacer desde la investigación pedagógica y pretende siempre estar a la vanguardia en estrategias que respondan a las necesidades de sus estudiantes.

Los cuatro roles descritos, contribuyen a que el docente participante del estudio en las prácticas de lectura pueda trasladar sus comprensiones de los postulados de la Alfabetización Académica a sus propuestas en el aula. Conjuntamente, demuestra el contundente interés del profesor por mejorar sus puestas en escena al interior de las clases. Lo que es evidencia de que el diplomado realimentó con recursos bibliográficos, auto-evaluativos y pedagógicos el saber contextual del docente universitario, quien avanzó hacia una comprensión plena de las necesidades de sus estudiantes en cuanto al proceso de lectura disciplinar. Él lo relata así:

Uno de los descubrimientos del diplomado, [fue que]¹⁴ cada quien le puede dar una interpretación al texto, uno le puede decir al estudiante, si, lea pero cuando uno no les da un sentido del texto que ellos están leyendo, ellos sienten que leen para nada y no se involucran en la lectura como pensando en cosas claves. Entendiendo eso, que me gustaría no haberlo entendido sólo ahora sino desde que empecé a ser docente...[por eso]¹⁵ formulé estas guías de lectura... (Narváez, comunicación personal, 15 de junio de 2016).

Esas propuestas y reflexiones de lectura académica se encuentran enmarcadas en la tipología de contratos didácticos de *estrategias fuertemente didácticas que tratan un saber nuevo*. Específicamente se enmarcan en el subtipo *constructivista* que refiere a cómo el docente en las situaciones didácticas retoma los conocimientos previos de los estudiantes, les ayuda a descubrir las convenciones del lenguaje escrito de la comunidad académica a la que pertenecen, y confronta sus conocimientos en diferentes situaciones para que sean objeto de acomodación permanente.

En el caso del profesor participante de este estudio, las propuestas de lectura se pueden clasificar como contratos didácticos *basados en la transformación de los saberes antiguos*, específicamente del orden de aquellos que están basados en la *recuperación*, que hacen alusión a los procesos en los que docentes y estudiantes trabajan en conjunto para cuestionar el saber antiguo, someterlo a comentarios, críticas, contrastes, explicaciones e incluso para rechazarlo y ponerlo en nuevas dialécticas. Lo que fundamentalmente describe el profesor ocurrió en los momentos en que se discutieron en clase las guías de lectura, las comprensiones de los textos que tenían los estudiantes y se reconstruyeron conjuntamente los sentidos que tenían las propuestas de los autores (expertos en la disciplina), cuya lectura proponía el docente con fines específicos.

Las propuestas de escritura referidas por el docente iniciaron en el curso ubicando al estudiante en un rol proactivo y, posteriormente, lo pasaron a un rol activo, que en el caso de los estudiantes

¹⁴ Nota del investigador

¹⁵ Nota del investigador

con desempeños pocos destacados, incluso fue de tendencia pasiva. Voy a explicar cómo llegue a esa conclusión.

En el segundo bloque del curso, el docente familiariza a los estudiantes con los textos académicos de la disciplina, una vez determina que los estudiantes han interiorizado los elementos de comprensión básicos para relacionarse con los autores y los bancos bibliográficos más fiables, el profesor realiza un análisis de textos académicos conjunto con sus estudiantes de los diferentes géneros académicos que se abordan en el curso (resumen, reseña y ensayo), leyendo varios textos de un mismo género y señalando sus características. Luego, en el tercer bloque del curso, el profesor propone a los grupos que elijan un texto que hayan trabajado antes de la sexta sesión de clase para realizar un resumen. Posteriormente juntos revisan ese resumen en clase con base en los criterios que el docente proporciona y, a su vez, éste realiza realimentaciones sobre el texto que los estudiantes han producido. En la siguiente producción textual, el docente señala a los grupos que deben realizar una reseña sobre ese mismo texto y pueden considerar los cambios que él sugirió para los resúmenes, pero para el texto de final del curso (con entrega después de la sesión 15), el profesor sólo indicó a los subgrupos de estudiantes que, basados en sus propios criterios, eligieran un tema histórico de su interés y realizaran un artículo de reflexión.

En el orden mencionado, hasta el momento de producción de la reseña, los estudiantes habían vivido un proceso pausado, de revisión continua y corrección de la escritura, pero una vez el docente estima consolidadas las competencias para la producción textual, avoca a los estudiantes a un ejercicio muy autónomo de producción textual, en el cual algunos no logran un desempeño acorde a las exigencias de la evaluación anticipada en la guía del trabajo final que el docente entregó en la sesión 10. Después de revisar las producciones de los estudiantes, el profesor identificó indicios de su desacierto, por lo que acerca del trabajo final refiere lo siguiente:

La guía del trabajo final pretendía dar pautas básicas de cómo debían hacerlo [el artículo de reflexión]¹⁶ pero no delimitaba el tema. Pensé: ‘les puedo pedir que lo hagan sobre el mismo texto que han venido trabajando’. Luego me arrepentí porque varios habían

¹⁶ Notas del investigador

manifestado interés en otros temas. Pero hubiera sido el cierre perfecto. Un texto primario que fue transformado en resumen, luego en reseña y finalmente usado para micro-ensayo, eso les habría servido mucho. Pero no lo hice así, quise darles la libertad de que lo hicieran sobre un tema libre (Narváez, comunicación personal, 27 de julio de 2016).

Que el docente logre darse cuenta de sus equivocaciones y de los cambios que puede introducir en sus propuestas a partir de analizar sus prácticas, destaca la importancia de la actividad metacognitiva y metarreflexiva que tomó como insumo este estudio, y da cuenta de lo fundamental que es hacer a los profesores conscientes de sus perspectivas sobre las herramientas de enseñanza y sobre lo que consideran que deben aprender sus estudiantes.

Respecto a ese procedimiento, se podría sugerir que, en lugar del artículo de reflexión como el trabajo final, el profesor pudo seguir el hilo de su secuencia didáctica y aproximar a los estudiantes al ensayo, pidiendo una reescritura de la reseña con un carácter más argumentativo que, además, tuviera en cuenta las observaciones que él había hecho a los textos entregados anteriormente.

De acuerdo con lo anterior, durante la producción del resumen y la reseña, el docente desempeñó el rol de *fuentes de recursos* en el segundo bloque del curso pues se ocupó de proporcionar una orientación detallada a los estudiantes para su producción textual, incluso compartiendo sus propias producciones. Pero en el trabajo final él se ubicó en un rol organizador desde el que sólo oferta una consigna detallada pero no contempla una corrección a profundidad de las producciones de sus estudiantes y tampoco realiza nuevas actividades que le permitan hacer un seguimiento de los ajustes a partir de sus sugerencias.

En ese sentido, los contratos didácticos que propone corresponden a dos tipologías: la primera, a *los basados en la transformación de los saberes antiguos* del subtipo *basados en el concepto de la situación de revisión*. Este contrato se evidencia cuando profesor y estudiantes interactúan alrededor del análisis de sus propias producciones y los estudiantes las toman en cuenta en la siguiente producción textual, que fue el caso del orden de escritura establecido por el docente para el resumen y la reseña. Pero el subtipo de contratos, *basados en el concepto de la situación de revisión*, recoge las características de la consigna del trabajo final en la que el profesor

promueve una interacción basada en un *contrato débilmente didáctico que se ocupa de un saber nuevo* del subtipo *utilización de los conocimientos*, ya que el docente entrega a los estudiantes detalles significativos acerca de lo que deben hacer y acerca de los elementos con que cuentan para hacerlo pero, no logra avanzar hacia un acompañamiento en el que se incluya la revisión y la edición de los textos producidos por los estudiantes.

Para cerrar este apartado, es pertinente destacar cómo las reflexiones del docente realimentan su quehacer en las propuestas de lectura y escritura de textos académicos en la universidad, pero también cómo la aplicación de las conclusiones a las que llega el profesor en sus reflexiones se ve limitada, probablemente por la expectativa institucional y de otros cursos acerca de lo que los estudiantes deben aprender en la asignatura de Técnicas Bibliográficas. Además, se ve limitada por el hecho de que el docente y todos los docentes no tienen en su mano todas las respuestas pedagógicas o didácticas sino que van enriqueciendo sus saberes como docentes profesionales en la medida que avanzan en su experiencia como enseñantes. De esta manera, la propuesta de escritura del trabajo final fue una alternativa elegida por el docente con base en su saber profesional, que probablemente a partir de las reflexiones que él realizó acerca de su praxis, se vea sujeta a modificaciones todo va a depender de la oportunidad que tenga el docente de continuar en contacto interdisciplinar con sus colegas de Lenguaje, con sus colegas de otras cátedras de su disciplina y con docentes de su misma cátedra interesados en la Alfabetización Académica.

7. Conclusiones

El diplomado *La lectura y la escritura en el aula universitaria* que ofrece la Universidad del Valle se basa en la perspectiva de la Alfabetización Académica para el proceso de cualificación de docentes universitarios. Todos los docentes de las diferentes cohortes del diplomado, incluyendo la cuarta -en la que estuvo el participante de este estudio-, confrontan los conocimientos que los profesores tienen respecto a la lectura y la escritura en la universidad. Dicho desafío al saber pedagógico busca promover la reflexión entre los docentes acerca de lo que proponen Bazerman (2014) y otros autores como Carlino (2003): “cada disciplina genera nuevas formas de ver el mundo, nuevas formas de pensar sus problemáticas y nuevas formas de actuar en él” (Bazerman, 2014, p. 11). Luego de la reconsideración del propósito de la enseñanza universitaria, los docentes son invitados en el diplomado a ocupar el lugar de mediadores entre los estudiantes y el conocimiento especializado. Para alcanzar la inmersión de los aprendices en las culturas de las disciplinas los docentes se basan en sus saberes, especialmente en el profesional y el contextual.

Respecto al *saber profesional* en los resultados fue posible identificar que el docente pudo interiorizar mejor la premisa del aprendizaje de la lectura como construcción de sentido y la escritura quedó a medio camino entre decir el conocimiento y transformar el conocimiento. De acuerdo con Carlino (2012), cuando un docente revela a sus estudiantes los sentidos y convenciones del discurso escrito de los expertos del área de conocimiento con el interés de que los aprendices los interioricen está situado desde la perspectiva de la Alfabetización Académica.

Con base en lo planteado por Carlino (2012) es posible mostrar que en las reflexiones que el docente hace sobre sus prácticas deja en evidencia su transición a una praxis dinámica en lugar de rutinizada, proyectada a la construcción del conocimiento situado con sus estudiantes. Para lograr ese avance el docente primero dejó de lado el planteamiento del programa de curso versión 2007 que aludía a lectura y la escritura como situaciones para la adquisición de destrezas, abandonó su perspectiva de la lectura y la escritura como actividades mecánicas reducidas a una concepción de los géneros textuales como formatos y avanzó hacia un reconocimiento de que la lectura y la escritura son herramientas para la organización del pensamiento. En la lectura y en el trabajo de las convenciones del lenguaje en Historia su progreso fue más contundente porque

creó una secuencia didáctica en la que abordó esos dos tópicos de manera pausada y siguiendo las elaboraciones de sus estudiantes, no así en la escritura del trabajo final.

En cuanto a la escritura, el docente alcanzó a formular una secuencia didáctica en la que incluyó la caracterización del lenguaje escrito de los diferentes textos académicos de Historia, trabajó con sus estudiantes en clase la caracterización de las convenciones de escritura propias de la disciplina y la producción colaborativa de textos académicos como el resumen y la reseña. Pero en contravía de esa secuencia didáctica, hacia el final del curso, para el trabajo final dio una consigna en la que no brindó mayor acompañamiento.

Por contingencias propias de la universidad pública en la que el tiempo de los cursos es interrumpido por coyunturas políticas lo que implica una reducción en el número de clases y dado que el docente estaba explorando alternativas de enseñanza, que por novedosas aún no están hiladas por completo entre sí, el docente eligió algo de su experiencia y formuló una consigna para el trabajo final que no tuvo los mejores resultados en los estudiantes.

El docente en el trabajo final, que fue la producción de un artículo de reflexión, trató de acercar a los estudiantes a la producción de textos argumentativos, su interés era que los estudiantes aplicaran lo aprendido durante el curso, de una manera autónoma y sin requerir modelamientos pero obtuvo resultados no tan ajustados a su expectativa porque esa propuesta no estaba muy hilada con la secuencia didáctica que él había desarrollado mientras exploraba con sus estudiantes las convenciones del lenguaje escrito en Historia. Tampoco la consigna del trabajo final contempló la secuencia de producción textual del resumen y la reseña, en esos dos textos el docente trató de seguir con sus estudiantes los siguientes pasos: planeación del texto en la que incluyó la elección de un texto académico base para escribir un resumen y también una reseña; escritura de una primer versión primero del resumen y luego de la reseña; análisis en clase de la primer versión, revisión por parte del docente con sugerencias a los documentos escritos y por último, elaboración de la siguiente producción textual en que los estudiantes debían utilizar las sugerencias del docente.

Cuando el docente rompió esa secuencia introdujo la consigna del trabajo final hizo un cambio que puede considerarse no muy afortunado para el desempeño de los estudiantes, pues ellos pasaron de contar con el apoyo y la dirección de escritura del profesor, a realizar la producción

de un texto argumentativo de manera autónoma y sin permanente acompañamiento. Llevando a los estudiantes de entender la escritura como *transformación del conocimiento* a comprenderlo como *decir el conocimiento*, lo que desencadenó desempeños en los estudiantes no tan positivos y desequilibró los procesos de acomodación cultural de los aprendices. Pero fue muy positivo que el docente posteriormente al analizar el trabajo final comprendiera que los resultados arrojados por los estudiantes se debían a los cambios en la secuencia didáctica y considerara para un próximo curso: hacer el artículo de reflexión con base en el mismo texto académico base pero siguiendo la línea de producción textual de los pasos anteriormente mencionados, que siguió para el resumen y la reseña.

Acerca del *saber contextual*, tal como propone Carpio (s.f), los docentes a lo largo de su vida laboral en la interacción con los estudiantes van internalizando significados acerca de su propio rol y el de los estudiantes, consideración por la que probablemente su práctica cae en la rutina y la resistencia al cambio. Sin embargo, lo que se identificó en las propuestas del docente y en las reflexiones acerca de su práctica fue su interés por movilizarse hacia una respuesta cada vez más ajustada a las necesidades de sus estudiantes. Una muestra de ello fue las transformaciones que el docente realizó en el programa de curso versión 2007, el que tuvo una vigencia de muchos años en la formación profesional de estudiantes de Historia. La decisión del docente de seleccionar los contenidos para elaborar la versión 2016 con el deseo de ofrecer a los estudiantes los conocimientos más relevantes conforme a sus necesidades; motivarlos a la participación tanto en las dinámicas de clase y en otras situaciones didácticas de las que constó su curso y, por último, su preocupación por el fracaso de algunos estudiantes en la tarea final con propósitos de replantear su secuencia didáctica de producción del texto para el final de curso, son evidencias contundentes de la búsqueda del profesor por mejorar su oferta formativa.

De manera general, durante las sesiones de clase el profesor propuso estrategias altamente didácticas y orientadas a la transformación del conocimiento y la construcción de sentido en los textos. El profesor logró mayores avances en los estudiantes como sujetos *activos* y *proactivos* en las actividades de comprensión de textos. Se situó a sí mismo en roles como el de *organizador*, *promotor*, *partícipe* y *fuentes de recursos* que, en su conjunto, condensan características del quehacer del docente como mediador entre el novato y la comunidad

discursiva de expertos en una disciplina. En la escritura, ese logro fue parcial porque inició con una secuencia didáctica que quedó inconclusa y que, al interrumpirla, modificó su lugar de mediador. Esto también alteró el lugar del estudiante, que pasó de tener un rol proactivo a tener un rol activo con tendencia a la espera de instrucciones más detalladas u orientadoras respecto al desempeño con que debía cumplir.

Las conclusiones compartidas en este apartado registran el proceso de seguimiento a las reflexiones del profesor universitario, participante de este estudio. Muestran su proceso de apropiación del marco de la Alfabetización académica a partir de la cualificación en el diplomado. También, narran cómo el saber profesional y contextual del docente se transforma durante las sesiones del diplomado y deja en evidencia cómo el docente a pesar del cambio en sus perspectivas apela a su experiencia para formular una consigna de trabajo final que exige a los estudiantes un desempeño autónomo que aún es difícil para ellos y por tanto obtiene resultados distintos a los que él esperaba. Ese hallazgo en las reflexiones del docente es coherente con lo encontrado por Martins (2013) quien señaló cómo durante los procesos de formación para docentes, los enseñantes no necesariamente cambian sus prácticas pero sí logran ser más conscientes de las perspectivas con las que enseñan y de las intenciones didácticas que subyacen a sus consignas. Podemos cerrar este apartado con la inferencia de que la profesionalización de los docentes universitarios es una ganancia que ellos obtienen de acceder a espacios en los que deben proyectarse como investigadores y analistas críticos de su praxis y en la misma línea deben responder a la necesidad de crear y recrear permanentemente sus propuestas al interior de un trabajo colaborativo entre colegas de diferentes de la misma disciplina y de otras disciplinas como Lenguaje.

8. Recomendaciones y proyecciones

En la Universidad del Valle (Univalle) una de las experiencias de innovación educativa en la cualificación docente es el diplomado *La lectura y la escritura en el aula universitaria*, espacio de formación para profesores de educación superior diseñado con base en la Alfabetización Académica. Ese proceso promueve un trabajo interdisciplinar entre docentes de Lenguaje y docentes de otras áreas académicas lo que supone una apuesta innovadora. Por esa razón requiere de seguimiento a través de la investigación permanente, ya que las comprensiones de lo que ocurre con los docentes participantes es un insumo fundamental para mejorar procesos internos de la universidad y para que los participantes e incluso otros profesores realimenten su praxis a fin de dotar de mejores competencias a los universitarios en su tránsito hacia la profesionalización.

Es necesario que el diplomado extienda sus propuestas de cualificación docente a posibilidades como las que muestra la experiencia de la Universidad de General Sarmiento, Argentina, documentada en los antecedentes: dos profesores escudriñan las características discursivas del informe de práctica profesional de estudiantes de ingeniería. Uno es de la disciplina y el otro es un analista de discurso. El producto de su trabajo conjunto son pautas para la escritura, la enseñanza y el aprendizaje de la producción de ese tipo de textos. Esta dinámica podría resolver dificultades específicas en los desempeños de los estudiantes; facilitar a los docentes la producción de consignas más precisas respecto a la producción textual y también, podría mejorar las estrategias de evaluación con que los profesores valoran los desempeños de los estudiantes.

Es indispensable seguir invitando a los docentes a elaborar sus propias comprensiones acerca de su práctica en el aula y de la interpretación de las necesidades de sus aprendices. Se hacen pertinentes distintas alternativas para motivarlos hacia su cualificación: con oferta institucional de interacción entre docentes de lenguaje y de las disciplinas, también con apuestas dialógicas para intercambios entre docentes de las mismas cátedras. Todo con el interés de que los profesores continúen su formación pedagógica de manera autónoma.

El desafío es continuar ahondando en casos representativos que ilustren lo que ocurre con los docentes después de los procesos de cualificación tanto en sus prácticas como con sus reflexiones. Además, con este trabajo de grado, es posible realimentar el diplomado de la

Universidad del Valle y recopilar elementos que dan cuenta de aquello que mejora la oferta formativa para los estudiantes universitarios. Lo anterior contribuye de alguna forma a identificar algunas causas de problemas institucionales de la Educación Superior como los bajos rendimientos académicos y, por ende, la deserción de estudiantes a causa de estos.

Además, quedan otras tareas tales como caracterizar las transformaciones en la praxis de los docentes no sólo a partir de los procesos de cualificación propuestos por la institucionalidad sino también en aquellos que ocurren de manera autónoma entre pares. Es decir, a la vez que se indaga en los espacios interdisciplinarios en los que ocurre el intercambio entre docentes de lenguaje y docentes de las disciplinas también es necesario profundizar en el diálogo pedagógico y didáctico que se da entre docentes de las mismas áreas y cátedras, ya que esto es coherente con la búsqueda de posicionar la enseñanza situada - contextualizada en las áreas del conocimiento.

Referencias bibliográficas

- Arciniegas, E. y Mora, E. (enero de 2015). Diplomado “La Lectura y La Escritura en el aula universitaria”. Una estrategia de alfabetización académica dentro de la política curricular de la Universidad del Valle. *Primer Encuentro Internacional de Lectura y Escritura en las Disciplinas de la Educación Secundaria y Superior*. Universidad de Cuenca.
- Arciniegas, E. y Arenas, K. (noviembre de 2016). Metodología para la implementación de un diplomado que busca incluir la lectura y la escritura en las disciplinas para el éxito estudiantil. *CLABES. Sexta conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior*. Escuela politécnica nacional. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/download/1400/1903>.
- Barrera, F. (2009). Desarrollo del profesorado: el saber pedagógico y la tradición del profesor como profesional reflexivo. *Acción Pedagógica*, 18 (1), 42-51.
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Madrid: Ediciones Akal S.A.
- Bazerman, C. (2014). El descubrimiento de la escritura académica. En Navarro, F. (Coord.) (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras (pp.11-16). Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Charles_Bazerman/publication/308438929_El_descubrimiento_de_la_escritura_academica/links/57e4582008ae9e8425a2577b/El-descubrimiento-de-la-escritura-academica.pdf
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Argentina: Editorial Libros del Zorzal.
- Cacéres, M., Lara, L., Iglesias, C.M., García, R., Bravo, G., Cañedo, C. y Valdéz, O. (2003). La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2900/3825>

- Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Revista Uni-pluri/ versidad*, 3 (2), 17-23. Recuperado de <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/12289/11146>
- Carlino, P. (2012). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 18 (57), 355-381. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Carpio, (s/f). “Los saberes de los docentes en la enseñanza”. Recuperado de <http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/paginaimagenes/PRESENTACIONESyPONENC IAS/Memorias%20Ponencias/Bogota/Educacion,%20sociedad%20y%20cultura/Mesa%203%20Septiembre%2020/rosa%20evelia%20capiro.pdf>
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, S. A.
- Cassany, D. (1994). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. España: Paidós.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. España: Anagrama.
- Cerda, H. (1998). Medios, instrumentos, técnicas y métodos en la recolección de datos e información. En: *Los elementos de la investigación*. (235-339). Bogotá: Editorial El Buho.
- Durango, Z. (2017). Niveles de comprensión lectora en los estudiantes de la Corporación Universitaria Rafael Núñez (Cartagena de Indias). *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 51, 156-174. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/850/1368>
- Flórez, R. (2010). *Saberes y prácticas de los docentes de preescolar y primero en relación con la enseñanza de la lectura*. Tesis (Maestría en Educación). Universidad Nacional de Colombia:Bogotá. Recuperado de <http://bdigital.unal.edu.co/3011/1/libiafarideflorezcastro.2010.pdf>

- Gaete, M. (2011). Acciones docentes: saberes en pugna. *REXE Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 10 (20), 15-34. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243122668001>
- Galeano, M. E. (2007) “Estudio cualitativo de caso: el interés por la singularidad”. En: *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro de la mirada*. (pp. 63-82). Medellín: La Carreta.
- Goetz, J. P. & Lecompte, M. D. (1998). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gutiérrez, M. J. y Flórez, R. (2011). Enseñar a escribir en la universidad: saberes y prácticas de docentes y estudiantes universitarios. En: *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (7), 137-168. Recuperado de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3561>
- López, G. (1999). Los profesores universitarios y la lectura: hacia la búsqueda de lectores autónomos. *Revista Lenguaje*, 27, 7-33. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/277588267_Los_profesores_universitarios_y_la_lectura_hacia_una_búsqueda_de_lectores_autonomos_Lenguaje_Vol_27_nov_1999_pag_7_a_33
- López, G. y Castaño, A. (2011). *Curso la lectura y la escritura en el aula universitaria*. Copia en posesión del autor.
- López, K. y Pedraza, C. (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*. (Tesis de pregrado). Universidad del Valle: Cali.
- López, B. y Basto, S. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como prácticas reflexivas. *Educación y educadores*, 13 (2), 275-291. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v13n2/v13n2a07.pdf>

- Martínez, B. (1990). El estudio de casos en la investigación educativa. En: Martínez, Juan B. (Ed.) *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. (pp. 41-50). Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Martins, I. M. (2013). *La formación profesoral en alfabetización académica en la Universidad Simón Bolívar: un estudio de las transformaciones en los sistemas de creencias, representaciones y saberes de unos profesores sobre escritura académica* (tesis doctoral). Universidad de Barcelona: España.
- Mateos, M. (2009). Aprender a leer textos académicos: más allá de la lectura reproductiva. En Pozo, J., y Pérez, M. (Coordi.) (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias* (pp. 106-119). España: Ediciones Morata S.L.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2009). Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención. Bogotá: Ministerio de Educación. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_libro_desercion.pdf
- Mora L. y Arenas K. (2015). *Programa analítico diplomado "Lectura y escritura en el aula universitaria"*. Copia original en posesión de la autora.
- Morales, L. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Actualidades investigativas en educación*, 14 (2), 1-23. Recuperado de <http://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v14n2/a20v14n2.pdf>
- Navarro, F. y Chiodi, F. (2013). Desarrollo interdisciplinario de pautas de escritura, revisión y evaluación de textos académicos-profesionales. El caso del informe final de práctica profesional supervisada en ingeniería industrial. En Natale, L. (Coordi.) (2013). *El semillero de la escritura. Tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS* (pp. 173-204). Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/270817686_El_semillero_de_la_escritura_Tareas_escritas_a_lo_largo_de_tres_carreras

- Onrubia, J. (1993). Interactividad e influencia educativa en la enseñanza/aprendizaje de un procesador de textos: una aproximación teórica y empírica. *Anuario de Psicología*, 58, 83-103.
- Ortega, J., Nocetti, A. y Ortiz, L. (2015). Prácticas reflexivas del proceso de enseñanza en docentes universitarios de las ciencias de la salud. *Educación Médica Superior*, 29(3), p. 576-590. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412015000300016
- Pérez, S. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. España: La Muralla.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M. P., Mateos, M., Martín, E. y De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Rincón B.G. y Gil, J. S. (2013). *Lectura y escritura académica en la Universidad del Valle. Caracterización de prácticas y tendencias*. Cali: Universidad del Valle.
- Rubio, A. y García, I. (2013). Los diferentes roles del profesor y de los alumnos en el aula de lengua extranjera. *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos*. (25). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4491785>
- Ruiz, J. (2007). *Metodología de la investigación*. (p.p. 191-208). España: Universidad de Deusto. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/250867128/Metodologia-de-la-Investigacion-Cualitativa-JOSE-IGNACIO-RUIZ-OLABUENAGA-2012-pdf>
- Sánchez, H. (2013). La comprensión lectora, base del desarrollo del pensamiento crítico. Segunda parte. 31-38. *Horizonte de la Ciencia* 3 (5), diciembre 2013. FE-UNCP/ISSN 2304 – 4330. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5420514.pdf>.
- Sánchez, V. y Montes, S. (2017). El programa de Lectura y Escritura Académicas de la Pontificia Universidad Católica de Chile: sus aportes para la inserción académica de los estudiantes. En Natale, L. y Stagnaro, D. (comp.) (2017). *Alfabetización académica. Un camino hacia*

- la inclusión en el nivel superior* (75- 101). Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/319347599_Alfabetizacion_academica_un_camino_para_la_inclusion_en_el_nivel_superior
- Santoianni, F. y Striano, M. (2006). *Modelos teóricos y metodológicos de la enseñanza*. México: Siglo XXI.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 58, 43-64. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48395.pdf>
- Schumacher, J. y Mcmillan, S. (2005). Modalidades de investigación, técnicas de recogidas de datos e informes de investigación. En: *Investigación educativa* (37-85). Madrid: Pearson educación S.A.
- Stake, R. (1999). El caso único. En: *Investigación con estudios de casos* (15-24). España: Ediciones Morata, S.L.
- Suárez, D. H. (2011) “Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de memoria escolar. La documentación narrativa de experiencia pedagógicas en la formación docente”. En: Alliadu, A. y Suárez, D. H. (coords.) *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente* (pp. 93-137). Argentina: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Tardif, M. (2004) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Universidad del Valle. (2005). *Plan estratégico de desarrollo 2005 – 2015*. Recuperado de http://bancoproyectosinversion.univalle.edu.co/documentos/planes/plandesarrolloUV-2005_2015.pdf
- Universidad del Valle. (2008). *Sistematización del proceso de configuración de la política curricular en la Universidad del Valle 1986-2005*. Recuperado de http://daca.univalle.edu.co/politica_curricular/Cuadernillo_3.pdf

Valencia, S., Acevedo, M., Granada, A., Vega, G. y Jiménez, W. (2008). Sistematización del proceso de configuración de la Política Curricular de la Universidad del Valle 1986-2005. *Resultado de investigación. Informe ejecutivo*. Programa Editorial de la Universidad del Valle: Cali. Recuperado de http://daca.univalle.edu.co/politica_curricular/Cuadernillo_1.pdf

Villoro, I. (1989). *Creer, saber y conocer*. México: Siglo XXI.

Yarce, J. y Lopera, C. M. (2002). Evolución, realidades y expectativas de la educación superior en Colombia. En: *La educación Superior en Colombia* (pp. 17-248). Bogotá: UNESCO, Ministerio de Educación, ICFES y Santillana.

ANEXOS

Anexo 1

UNIVERSIDAD DE VALLE

ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA Y ESPAÑOL

CONSENTIMIENTO INFORMADO DE PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIÓN DE TESIS

TESIS: TRANSFORMACIONES DEL SABER PROFESIONAL Y CONTEXTUAL DE UN DOCENTE UNIVERSITARIO DESPUÉS DE PARTICIPAR EN EL DIPLOMADO “LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN EL AULA UNIVERSITARIA”

1. Información sobre la investigación de tesis.

El presente documento le permitirá a usted decidir si desea aceptar la invitación formal que le hacemos a participar de manera libre y voluntaria, como docente universitario que es, en el trabajo investigativo titulado **TRANSFORMACIONES DEL SABER PROFESIONAL Y CONTEXTUAL DE UN DOCENTE UNIVERSITARIO DESPUÉS DE PARTICIPAR EN EL DIPLOMADO LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN EL AULA UNIVERSITARIA**¹, que tiene como objetivo caracterizar el saber profesional y contextual de un docente universitario después de participar en el Diplomado La Lectura y La Escritura en el aula universitaria, para hacer un aporte científico a la comprensión de los procesos que subyacen a la cualificación de los docentes universitarios. Este estudio analizará los datos que recopile desde referentes como la alfabetización académica, el saber de los docentes, la profesionalización en la enseñanza de los docentes universitarios, la reflexión metadidáctica de los docentes universitarios, la lectura y la escritura académica con función epistémica y el aprendizaje autónomo de los estudiantes. De aceptar nuestra invitación, sepa que su participación consistirá en conceder máximo 10 entrevistas y entregar dos versiones del documento “programa de curso” de la cátedra “Técnicas bibliográficas” dirigida a estudiantes del primer semestre del pregrado en Historia. Una versión elaborada antes de que la cátedra fuese asumida por usted y otra versión elaborada por usted después de su participación en el Diplomado La Lectura y La Escritura en el aula universitaria. Las entrevistas serán grabadas en audio, del cual se le entregará una copia si lo desea, y se utilizará su versión transcrita, esto exclusivamente para los fines de la tesis mencionada. El tratamiento que se dará a los datos será el siguiente: los programas de curso y la versión transcrita de las entrevistas serán filtrados teniendo en cuenta las categorías y subcategorías del estudio: 1- saber profesional del docente universitario; 1.1- lectura en la universidad; 1.1.1- actividad mecánica, y 1.1.2- construcción de sentido; 1.2- escritura en la universidad; 1.2.1- decir el conocimiento y 1.2.2- transformar el conocimiento; y 2- saber contextual del docente universitario; 2.1- contrato didáctico y 2.1.1- tipologías de contrato didáctico. Por tanto en el informe de esta investigación solamente serán anexados a la tesis los fragmentos de la transcripción que se refieran a dichas categorías; con base en ese manejo de la información, se precisa que el texto completo de las entrevistas va a permanecer en los archivos de la investigadora (tesista) y la directora de tesis. Mediante este documento, también, le informamos que su participación en esta investigación no implica riesgos para usted puesto que para preservar la confidencialidad de sus declaraciones y su identidad, ésta será cambiada. Para tal fin, en el informe de investigación “tesis” NO se va a hacer público el original de este consentimiento, sin embargo, como evidencia de su participación voluntaria e informada en el apartado “anexos”, habrá una réplica del presente documento diligenciado con su nombre ficticio (hoja 2.1). Su participación tampoco va a representar gastos de dinero ni beneficios actuales ni futuros directos o indirectos. Usted puede, si así lo desea, negarse a proveer ambas o cualquiera de las versiones del programa de curso de la cátedra mencionada en este documento. Así como también, si así lo desea, puede negarse a conceder cualquiera de las entrevistas; además, puede dar por terminada su participación en cualquier momento, sin que sus decisiones impliquen sanción o perjuicio de tipo alguno para usted como persona o como docente universitario. Usted no está obligado a aceptar participar en esta investigación y tiene el pleno derecho a plantear ahora o durante el transcurso de su participación, cualquier inquietud o duda que le surja, con ese u otros propósitos informativos puede ponerse en contacto con la investigadora Betsy Johanna Charis Hurtado mediante llamada telefónica o mensaje de WhatsApp al celular N° 3183836873, o mediante mensaje de correo electrónico a la dirección betsycharis@gmail.com.

1 Este título y los objetivos están sujetos a cambios que no afectan sus condiciones de participación.

2.1 Documento del Consentimiento Informado:

- El participante:

Me he sido invitado a participar en el estudio TRANSFORMACIONES DEL SABER PROFESIONAL Y CONTEXTUAL DE UN DOCENTE UNIVERSITARIO DESPUÉS DE PARTICIPAR EN EL DIPLOMADO "LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN EL AULA UNIVERSITARIA". Entiendo que mi participación consistirá en conceder 10 entrevistas y proporcionar dos versiones del documento "programa de curso" de la cátedra "Técnicas Bibliográficas" dirigida a estudiantes de primer semestre del pregrado en Historia. Una de las versiones corresponde al programa de curso antes de ser dictado por mí y la otra al programa elaborado por mí después de participar en el diplomado "La lectura y la escritura en el aula universitaria". Entiendo que la información que yo provea a la investigadora Betsy Johanna Charris Hurtado NO será utilizada fuera de los propósitos de este estudio. He leído la información del documento de consentimiento informado. He tenido tiempo para hacer preguntas y se me han contestado claramente. No tengo ninguna duda sobre mi participación. Acepto libre y voluntariamente participar y sé que tengo el derecho a terminar mi participación en cualquier momento. Declaro que me ha sido entregada una copia de este documento completo de Consentimiento Informado (Hojas 1, 2 y 2.1)

- Participante:

Nombre ficticio:

Oscar Rodríguez González

- Estudiante investigadora:

Betsy Johanna Charris Hurtado

Firma:

Betsy Johanna Charris Hurtado

c.c. N° 1.130.642.365 de Cali

Ciudad y fecha: Cali, 05 de febrero de 2016

- Directora de tesis:

Confirmando que he explicado la naturaleza y el propósito de la investigación de tesis a la estudiante y que ella ha obtenido el consentimiento informado libre y voluntario del participante, a quien se le ha proporcionado una copia de este documento: Consentimiento Informado (Hojas 1, 2 y 2.1), y que para constancia de tal gestión yo he recibido una copia igual.

Esperanza Arciniegas Lagos

Firma:

Esperanza Arciniegas Lagos

c.c. N° 28816448

Ciudad y fecha: Cali, 05 de febrero de 2016

Anexo 2

ENTREVISTAS

Entrevistador (E)

Docente (D)

Nota: Antes de iniciar las entrevistas, se le comunicó al docente en qué consistía su participación durante la investigación/trabajo de grado titulada “transformaciones del saber profesional y contextual de un docente universitario luego de participar en el Diplomado La Lectura y La Escritura en el aula universitaria. Después de la aceptación libre y voluntaria del docente, a través de la firma del consentimiento informado de su participación, se iniciaron las entrevistas.

Entrevista 1: abril 13 de 2016

E: El día de hoy nos encontramos reunidos para iniciar las sesiones de entrevista. El cuestionario de entrevista es no estructurado, por tanto, es posible que nos tome más de una sesión el tema a tratar.

Mi labor como entrevistadora es realizar una o varias preguntas y recoger su respuesta de la manera más fidedigna posible. La idea del espacio de entrevistas es que usted comparta conmigo las reflexiones posteriores al diplomado con base en las que ha modificado sus prácticas como docente. También pretendo recoger información acerca de su ‘quehacer’ antes de iniciar el proceso de formación en el diplomado. Todo lo anterior en relación con el curso técnicas bibliográficas para historiadores que usted dictará en este período académico (febrero – junio de 2016). Orientando la formación de estudiantes/aprendices que en su mayoría cursan primer semestre de historia en la Universidad del Valle.

D: Bien

E: Empecemos por sus datos personales: nombre, edad, formación de base y tiempo de experiencia como docente.

D: Mi nombre es _____, tengo 29 años, nací el 29 de diciembre de 1986. Mis orígenes, hmmm, soy el único profesional de mi familia, el único que tuvo acceso a la educación universitaria. Mi experiencia en la docencia universitaria es de aproximadamente cinco años. Mi formación de pregrado es como comunicador social de la Facultad de Artes integradas de la Universidad del Valle y actualmente soy estudiante de la Maestría en Historia, en la misma universidad. Aquí en la Universidad del Valle soy estudiante y también docente.

E: ¿Tiene usted alguna referencia del perfil docente de la persona que produjo el programa de curso versión 2007?

D: Pues no la conozco muy de cerca, pero sé que se formó en la Universidad de Salamanca o Barcelona en el doctorado. Sus temas de investigación han sido fundamentalmente los museos

como forma histórica y de memoria... y el análisis de los documentos visuales: pintura, caricatura, esa parte...Ella es muy 'tesa' como en eso y, por otro lado, están los documentos visuales como fuentes de investigación histórica. Por eso, creo que, ella orientó el curso hacia historia de las imágenes, ella si proponía videos, analizar cuadros, pinturas, etc. Entonces ese como no es mi fuerte yo no lo enfoqué a eso.

E: Profe, ¿Cuál es su perfil? ¿Qué relación guarda con su propuesta de curso?

D: Ninguno, a diferencia de ella. Considero que ella dio ese curso porque le gusta y sabe. Creo que en el curso ella muestra que no se ha planteado el asunto de la inclusión de los estudiantes a la universidad. Para nada tiene en cuenta eso de una nueva cultura académica y por eso ella sigue una línea muy tradicional de los géneros universitarios. En su programa puedo leer una manera muy esquemática de pensar la lectura y la escritura no como procesos tanto de pensamiento sino como de redacción y todo eso, entonces, mi perfil en cambio estaría más enfocado a esa inclusión.

Mi fuerte durante los cinco años de docencia en las regionales (de la Universidad del Valle) ha sido la lectura y la escritura, he estado muy enfocado a eso, en mi caso, el perfil histórico no es tan marcado. No sé si para bien o para mal la lectura y la escritura siempre han sido como algo muy importante para mí, incluso para evaluar mis propios textos, yo me formulo constantemente preguntas alrededor de eso. Además, como comunicador, para mí si es vital escribir para que la gente me entienda no sólo para cumplir un formato.

E: Yo lo invito, profe, a que hagamos una lectura cruzada de los dos programas de curso, versión 2007 y versión 2016, con el propósito de identificar afinidades y diferencias. Especialmente, le pido que comparta conmigo los elementos asociados a sus decisiones de cambio, esas que son su propuesta.

D: ok.

E: Leamos en voz alta la presentación o descripción del curso del programa versión 2007 y luego versión 2016

D: (Realiza la lectura de ambos)

Presentación programa de curso versión 2007:

Al comenzar la vida académica se hace indispensable el conocimiento y manejo de herramientas básicas y necesarias para la elaboración de informes, comentarios, reseñas, ponencias y trabajos de investigación que le serán requeridos al estudiante a lo largo de la carrera. En su trabajo como historiador, el estudiante deberá enfrentarse con autores, teorías, documentos escritos y no escritos (visuales, orales, audiovisuales...). De ahí que debe adquirir destrezas para observarlos, comprenderlos, interpretarlos, criticarlos, pero sobre todo para que los ponga al servicio del análisis y la reflexión de problemáticas muy puntuales.

Para la estructura del trabajo se ha adoptado en primer lugar un acercamiento al “oficio del historiador”, es decir, a aquello que le compete en su quehacer en una disciplina de las ciencias sociales como es la historia. Solo así, podremos entender porque se necesita rigurosidad al enfrentar textos, autores, teorías o documentos. Esta rigurosidad se tiene que ver reflejada en el resultado de los trabajos que presente, el estudiante en sus cursos, de ahí que se abordaran los más usuales dentro de la disciplina.

Presentación programa de curso versión 2016:

El propósito de esta asignatura es familiarizar a los estudiantes y hacer comprender la importancia de los recursos bibliográficos de que hoy se puede disponer para el trabajo académico; también se pretende realizar una aproximación a las técnicas del trabajo escrito y, de manera general, exponer el significado de las formas de la comunicación académica escrita más comunes y relevantes.

El programa está constituido por tres grandes bloques temáticos. En la primera parte (*Fuentes, archivos y tipologías*) se destaca la importancia de la adquisición de hábitos de estudio que favorezcan el desarrollo del conocimiento histórico; se realiza también un acercamiento a los recursos bibliográficos disponibles, a la manera cómo están clasificados y al tratamiento de los mismos, para comprender el tipo de dificultades que implica su organización y uso, e identificar las alternativas que tiene para abordarlas. El segundo bloque (*El proceso de escribir*) busca promover el desarrollo y construcción de estrategias para la redacción, revisión, edición y circulación de textos académicos de Historia. En la tercera parte (*Géneros textuales académicos*) se hará una aproximación a los principales géneros o modalidades textuales del campo académico en general y del ámbito universitario en particular, destacando sus principales funciones y características.

E: Escuchando esta lectura ¿qué diferencias identifica en esta primera parte?

D: En términos generales hay muchas similitudes, incluso así, leído, parece que dijera lo mismo, pero, en otras palabras. Creo que el mayor cambio es en la metodología y los objetivos. En esta presentación pienso que la diferencia más marcada es que ella habla del ingreso a la vida académica como un asunto de formas de hacer con los textos.

E: ¿Cómo propone usted esto en la versión 2016?

D: Hablo de desarrollar estrategias, acercarse a, introducirse en y familiarizarse con, digo eso para dejar claro cómo se ve el trabajo. Diría entonces, hay una marcada diferencia porque yo pienso en el estudiante como alguien que está en proceso de aprendizaje y no alguien que se tenga que apropiarse de un objeto.

E: ¿Qué cambio significa en el programa versión 2016 nombrar los textos de una forma diferente a las “formas de hacer”?

D: En el otro programa (versión 2007) es como si al terminar ese curso, el estudiante se llevara algo en las manos. Ahí se puede reconocer una importante diferencia en cómo se ve el objeto del trabajo. Tiene que ver con mi interés de comprender al estudiante a través de mi experiencia docente... Es que uno aprende que los estudiantes llegan a lo que necesitan poco a poco, sería necio pensar que con el curso quedan listos, pero, eso fue como el principal descubrimiento en el diplomado, uno lo da por sentado, es decir, es absurdo, pero uno lo hace y uno cree que ellos saben leer y escribir. Entonces, cuando uno piensa eso intenta perfeccionarles la técnica, pero no, lo que es, es como un saber a punto de ser descubierto.

Entrevista 2: abril 27 de 2016

E: Ahora leamos la metodología, veamos cómo se pensaron los encuentros con los estudiantes.

Metodología y objetivos programa de curso versión 2007:

Objetivos

- Adquirir hábitos de estudio que faciliten el cumplimiento de los requerimientos académicos.
- Tomar conciencia de la importancia de la llamada comprensión de lectura a la hora de enfrentar un texto.
- Ofrecer las herramientas fundamentales para la comprensión, redacción y presentación de diferentes tipos de trabajos escritos.
- Estar en capacidad de diferenciar las características de los diferentes tipos de trabajos que le serán solicitados para evaluar los cursos: resúmenes, informes, comentarios, reseñas, ensayos, trabajos de investigación, ponencias.
- Propiciar un acercamiento a los diferentes tipos de textos: libros, artículos, documentos visuales, páginas Web, entre otros.
- Familiarizar al estudiante con proceso de elaboración y presentación de un trabajo de investigación documental.

Metodología

Las clases se desarrollarán de manera dinámica mediante la exposición de los temas propuestos, la elaboración de ejercicios y talleres que permitan aplicar lo expuesto y la discusión de los procesos de aprendizaje. Cada estudiante llevará una carpeta donde irá almacenando cronológicamente sus talleres, reseñas y trabajos y, se entregará al final del curso para evaluar su proceso de aprendizaje.

Metodología programa de curso versión 2016:

Dinámica del curso

Se trata de un seminario-taller con una orientación práctica. A lo largo de los tres bloques temáticos del mismo, se darán instrucciones a los estudiantes para que realicen el trabajo de consulta y sistematización de la bibliografía en función de sus intereses. En las diferentes sesiones los estudiantes realizarán una lectura crítica de las producciones tanto propias como ajenas y, de igual manera, elaborarán producciones escritas a partir de diferentes consignas de trabajo. La revisión de casos ejemplares y representativos de ciertos textos será una manera de aprehender las dinámicas de la lectura, la escritura y la investigación. Para apoyar este proceso, en las sesiones se incluirá la discusión de lecturas sobre temas puntuales relacionados con las formas de lectura, escritura e indagación bibliográfica, así como con problemas historiográficos más generales.

Para algunas de las dinámicas propuestas en clase, se planteará la conformación de grupos de estudiantes (de dos o tres integrantes). En tanto modalidad grupal, se tendrá en cuenta el modo cómo se coordina el trabajo en equipo, la sincronía entre sus integrantes, la división equitativa del trabajo, el consenso de las ideas y el conocimiento común sobre la tarea establecida o el tema seleccionado. Dependiendo de las temáticas, en algunas sesiones se realizarán “Actividades en clase” no calificables, que tienen como propósito llevar a la práctica, reforzar y actualizar lo leído y discutido en las sesiones. Para que la participación sea provechosa por parte de los estudiantes, se requiere de la lectura y discusión de algunos materiales bibliográficos señalados en el programa. Además, se invita a los estudiantes a que efectúen sus propias búsquedas, localicen y socialicen nuevos autores, textos, fuentes y temas.

E: Escuchando esta lectura ¿Qué diferencias identifica en esta parte?

D: Yo creo que la diferencia, sin conocer en profundidad lo que ella hacía en clase, es que ella trabaja mucho con el estudiante individual, a mí me tocó un curso grande y entonces yo no podía ponerme en esas, entonces lo que veo es que ella casi nunca habla de formación de grupos, pero para mí, eso si es importante, porque eso implica negociar, dialogar, entonces es una ventaja doble, porque eso obliga al estudiante a dialogar con los compañeros.

E: Diría que otra de las diferencias es cómo se nombra al estudiante. En su programa el estudiante hace cosas: búsquedas, análisis, participa, lee...

D: También se le invita a que haga las lecturas, se le invita a participar...

E: ¿Cómo informa usted al estudiante de lo que se va a hacer en el curso? y ¿Cómo le informa de cómo se va a hacer en el curso?

D: Por ejemplo, para mí ese ha sido uno de los asuntos interesantes porque me he dado cuenta que los estudiantes cogen estos programas el primer día y ya, luego lo olvidan por completo. Entonces constantemente yo les invito a que vean el programa que está en la fotocopidora y en el correo electrónico, y les digo, “es para que se enteren de lo que sigue la próxima clase”, les

dejo las lecturas en la carpeta y los hago responsables de eso. Pero eso ha sido un proceso porque ellos creen que esto hace parte del ritual del primer día y ya, pero no. Me he tomado el tiempo de hacerlo en varias sesiones porque necesitan adecuarse al rigor de esto... Otra de las cosas en relación al contenido, por ejemplo, es que veo que ella utiliza diferentes materiales en cada sesión, algunas veces son lecturas y otras no, la mayoría de esos materiales está en las referencias, yo no tengo bibliografía aparte sino en cada sesión y con eso ellos se pueden ir acostumbrando a anticiparse a los materiales para la próxima sesión. Ya saben lo que deben leer.

E: ¿Qué pretende dejarles claro a los estudiantes?

D: Es como que yo intenté en mi programa, informarles (a los estudiantes o aprendices) de cómo ellos iban a hacer parte de la materia.

E: Ahora leamos la propuesta de evaluación de cada programa de curso.

Evaluación programa de curso versión 2007:

4. EVALUACIÓN

Talleres 25%

1ª Evaluación 25%

2ª Evaluación 25%

Evaluación final 25%

Evaluación programa de curso versión 2016:

4. EVALUACIÓN

Los criterios para evaluar son los siguientes:

Informe de lectura: 15%

Taller: 15%

Resumen: 20%

Reseña: 20%

Trabajo Final (Artículo académico): 30%

E: ¿Qué diferencias identifica?

D: Yo sólo tengo un taller que es sobre el ensayo. El informe de lectura que ya me lo entregaron, el resumen y la reseña (a la fecha de mayo 28 de 2016). La idea es que la próxima semana yo les entregue la guía del trabajo final que sería como un artículo de reflexión. Ahí toca ver cómo recuperamos la sesión perdida (una sesión perdida por paro estudiantil). Algunos estudiantes me

dijeron que recuperáramos en vacaciones porque conservan esa visión de que se pueden obviar los contenidos y no pasa nada, pero le explique por qué no era posible. Es que lo que ven en las sesiones lo van a necesitar para el trabajo final.

E: Avancemos en la lectura del cronograma y la bibliografía

Cronograma programa de curso versión 2007:

SESION	TEMATICA	LECTURAS	TALLERES Y EJERCICIOS
1	PRESENTACION DEL PROGRAMA EL OFICIO DEL ESTUDIANTE		
2 Ago 30	1. ESTUDIAR Y TOMAR NOTAS 2. LOS TRABAJOS ESCRITOS - El resumen - El informe - El comentario - La reseña - El ensayo - Trabajo de Investigación	MORADIELLOS, Enrique. "Introducción a las técnicas del trabajo universitario." En: El oficio del historiador. Siglo XXI de España editores, Madrid, 2005. p. 111-226	Ejercicio (no calificable): Pasos para realizar una reseña
3*	1. LA RESEÑA 2. TIPOS DE RESEÑA		Taller: Elaboración de reseña
: 4 Sep 13	3. IDENTIFICACION DE CITAS 4. FICHAS BIBLIOGRAFICAS		Ejercicio (no calificable): Identificación de citas y elaboración de fichas bibliográficas
5*	EVALUACION 25% - INDIVIDUAL ELABORACION DE UNA RESEÑA		
6 Sep 27	1. LA INVESTIGACION EN HISTORIA - Qué es investigar - Tipos de investigación - Cómo elegir el tema 2. LAS FUENTES DE INFORMACIÓN - Identificación de fuentes	CARDOSO, Ciro. "Etapas y procedimientos del método histórico". En: Introducción al trabajo de investigación histórica, Editorial Crítica, Barcelona, 2000. p. 135-194	Ejercicio (no calificable) sobre pasos para la realización de un proyecto de investigación e identificación de las fuentes documentales pertinentes
7* Oct 4	1. EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN 2. COMO CITAR 3. LA BIBLIOGRAFIA		Taller: Elaboración de citas y bibliografía
8*	1. EL COMENTARIO 2. DOC. VISUALES		Taller: Comentario
9 Oct 18	1. ORGANIZACIÓN Y PRESENTACION DE TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN 2. LA PONENCIA		
10* Oct 25	FORO ESTUDIANTES DE HISTORIA TALLER: Informe		
11	TALLER: BIBLIOTECAS Y CENTROS DE DOCUMENTACION DE LA CIUDAD		
12 Nov8	EVALUACION 25% - INDIVIDUAL		
13-16 Nov 15- Dic 6	ENTREGA DE TRABAJO DE INVESTIGACION BIBLIOGRAFICA Y SOCIALIZACION EVALUACION FINAL 25% - INDIVIDUAL PONENCIA a partir de los trabajos de investigación - * CONGRESO DE CIENCIAS SOCIALES TEXTO 12.5% PRESENTACION 12.5%		

Bibliografía programa de curso versión 2007:

- CASSANY, Daniel (1993). *La cocina de la escritura*. Editorial Anagrama, Barcelona, 1999.
- _____ (1987). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. E. Paidós, Barcelona, 1991.
- CERRO, Leandro. *Técnicas de escritura*. Universidad Externado de Colombia, Bogotá; 1996.
- CHÁVEZ PÉREZ, Fidel (1993). *Redacción avanzada*. Alhambra; México, 1996.

Cronograma y bibliografía programa de curso versión 2016

PRIMERA PARTE: FUENTES, ARCHIVOS Y TIPOLOGÍAS

Sesión 1. Presentación del programa [marzo 30]

Presentación del programa de curso. Lectura colectiva del siguiente texto como reflexión de partida sobre la importancia de entender y producir un lenguaje disciplinar e ingresar a la cultura académica:

Bazerman, C. (2014). “El descubrimiento de la escritura académica”, en Navarro, F. (coordinador) *Manual de escritura para carreras de humanidades*, Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, pp. 11-16.

Sesión 2. La biblioteca, el libro y la cultura académica [abril 6]

A partir de una visita a los centros de documentación y consulta bibliográfica de la Universidad del Valle (Sede Meléndez) se reflexionará sobre la naturaleza y la importancia de las fuentes bibliográficas y de archivo para el trabajo del historiador. Discusión a partir del siguiente texto:

Darnton, R. (2008) “Las bibliotecas en la era digital”. En: *Pasajes: Revista de pensamiento contemporáneo*. No. 27. Valencia, España: Universidad de Valencia, pp. 7-18.

López Ruiz, M. (2009 [2005]) “Páginas preliminares y páginas finales”. En: *Normas técnicas y de estilo para el trabajo académico*. México: UNAM, pp. 21-23.

Sesión 3. Tipologías y géneros textuales [abril 13]

El reconocimiento de ciertas tipologías y géneros textuales permiten interpretar y organizar

un texto de forma coherente, según un determinado propósito comunicativo, una estructura discursiva y unas propiedades semántico-textuales. En el campo de la historia, esas formas de clasificación textual presentan cruces constantes.

Schaff, A. (1982). “Descripción-explicación-valoración”. En: *Historia y verdad. Ensayo sobre la objetividad del conocimiento histórico*, Madrid, España: Grijalbo. [1ª ed. polaco, 1971; trad. I. Vidal Sanfeliu], pp. 287-320.

Rodríguez Jiménez, P. (2015) “La familia en la pintura colombiana del siglo XIX”. En: *Credencial Historia*. Ed. 311. Bogotá: Banco de la República, pp. 9-14.

Sesión 4. Lectura e interpretación de textos académicos. [abril 20]

Los textos académicos implican la puesta en marcha de una serie de estrategias cognitivas y metacognitivas antes, durante y después de la lectura que posibiliten su comprensión.

Mardones, J.M. (1991). “Algunas sugerencias para la utilización de los textos”. En: *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. Barcelona: Anthropos, pp. 13-17.

Castells Arteché, L. (2009) “La historia como actividad humana, como práctica”. En: Forcadell Álvarez, C. (ed.) *Razones de historiador*. España: Institución Fernando el católico, pp. 213-220.

SEGUNDA PARTE: EL PROCESO DE ESCRIBIR

Sesión 5. Construcción del texto I: de la idea al texto. [abril 27]

La escritura de textos académicos involucra una serie de procesos y competencias gramaticales, sociolingüísticas, discursivas y estratégicas para su desarrollo. La importancia de los mecanismos de cohesión y coherencia.

Cassany, D. (1995) “De lo que hay que saber para escribir bien”. En *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama, pp. 36-52.

Sesión 6. Construcción del texto II: cuestiones formales [mayo 4]

La adecuada elaboración de un texto académico se logra con el uso apropiado y riguroso de una serie de elementos, tales como: puntuación, conectores, mayúsculas y minúsculas, pies de páginas, citas, referencias, siglas, abreviaturas, latinismos y extranjerismos.

Departamento de Investigación (s.f) “Recomendaciones para una buena escritura”. Perú: Universidad de San Martín de Porres.

Molina Natera, V. (s.f.) “Uso de mayúsculas y minúsculas”. Bogotá: Centro de Escritura Javeriano, Universidad Javeriana.

Universidad Javeriana (s.f.) “Normas de Publicaciones de la American Psychological Association (A.P.A.)”, Bogotá: Centro de Escritura Javeriano, Universidad Javeriana.

ICONTEC (2008) “Norma Técnica Colombiana para documentación, presentación de tesis, trabajos de grado y otros trabajos de investigación”. NTC 1486, Sexta actualización. Bogotá: Icontec.

Sesión 7. La escritura científica y el lenguaje histórico [mayo 11]

La disciplina histórica implica una serie de convenciones de escritura académica que el investigador no puede olvidar.

Silva, R. (2014) “El problema del lenguaje”. En *Lugar de dudas: sobre la práctica del análisis histórico: breviario de inseguridades*, Bogotá: Ediciones Uniandes, pp. 99-125.

Duby, G (1994) “Escribir la historia”. En: *Reflexiones*, N° 25. San José: Universidad de Costa Rica. [Trad. Cecilia Vaglio]

Sesión 8. Escritura, reescritura, sencillez y concreción [mayo 18]

De la correcta escogencia y uso de las palabras, y de un proceso de revisión y edición, depende que el estilo de escritura sea claro, preciso y sencillo.

Sierra Mejía, R (2002) “Defensa del lenguaje común”. En: *Ensayos impopulares*.

Manizales: Universidad de Caldas. Centro Editorial, pp. 121-127.

Castro, B. (1996) “Prefacio” y Garrido, M. “La vida cotidiana y pública en las ciudades coloniales”. En: Castro Carvajal, B. (1996) *Historia de la vida cotidiana en Colombia*. Bogotá: Norma, pp. 131-157.

Sesión 9. Las fuentes de información [mayo 25]

Revisión de las principales publicaciones seriadas y casas editoriales en el campo de las Ciencias Sociales en general y de la Historia en particular en Europa, Estados Unidos, América Latina y Colombia. Reflexión sobre la importancia de la búsqueda, clasificación y uso apropiados de las fuentes de información a partir del siguiente texto:

Keith Thomas (2010) “El arte de tomar notas”, en *El Malpensante*, No. 114, Bogotá, pp. 40-47.

Sesión 10. Bases de datos electrónicas [junio 1]

El desarrollo de las tecnologías informáticas ha ampliado las formas de investigación, interpretación y divulgación de la información científica, para dar paso a medios comunicativos como las páginas web, las bases de datos virtuales, las redes sociales, los blogs, entre otros.

Pons, A. (2011) “Guardar como”. La historia y las fuentes digitales”. En *Revista*

TERCERA PARTE: GÉNEROS TEXTUALES ACADÉMICOS

Sesión 10. El resumen [junio 8]

Características y funciones del resumen en tanto género y forma de identificar ideas principales de otro texto. Lectura de algunos ejemplos.

“Guía para la elaboración de resúmenes” (s.f) Programa de Escritura, Centro de Español. Bogotá: Universidad de los Andes.

Sesión 11. La reseña [junio 15]

Lectura de algunos ejemplos de reseña para identificar tanto características comunes como las especificidades que cada historiador les confiere.

Moradiellos, E. (2008) “Esquema básico para la reseña de libros de historia”. En: *El oficio del historiador*, Madrid: Siglo XXI, pp. 179-191.

Silva, R. (2008) “Reseña de *Esclavos de la ciudad letrada: esclavitud, escritura y colonialismo en Lima (1650-1700)*, de José Jouve-Martín. En: *Historia y sociedad*, No. 15. Medellín: Universidad de Antioquia, pp. 213-219.

Quintín, P. (2012) “Reseña de *La Dignidad Burguesa: por qué la economía no puede explicar el mundo moderno*, de Deirdre N. McCloskey”. En: *Sociedad y Economía*, No. 23. Cali: Universidad del Valle, pp. 237-240.

Medina M., L. R. (2006) “Reseña de *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*, de Santiago Castro Gómez”. En: *Humanística*. Bogotá: Universidad Pontificia Javeriana, pp. 447-453.

D’Agostino, V. (2013) “Reseña de *Mensurar la tierra, controlar el territorio. América Latina, siglos XVIII-XIX*, de Juan Carlos Garavaglia y Pierre Gautreau (eds.)”. En: *Mundo Agrario*, vol. 14, n° 27. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de la Plata, pp. 325-329.

Sesión 12. El ensayo I [junio 22]

Características y funciones del ensayo en tanto género argumentativo.

Rodríguez Grajales, I. E. (2006). “Una mirada crítica al género del ensayo”. En: *Revista Páginas*, No. 76, Pereira: Universidad Católica Popular del Risaralda, pp. 167- 178.

“Guía para la elaboración de textos argumentativos” (s.f.) Programa de

Sesión 13. El ensayo II [junio 29]

Lectura de dos ensayos para identificar las estrategias argumentativas seguidas por sus autores en cada caso.

Thompson, E. P. (1991 [1971]) “La «economía moral» de la multitud en la Inglaterra del siglo XVIII. En *Costumbres en común*, Barcelona: Crítica, pp. 211-293.

Vanegas, I. (2015) “La fuga imaginaria de Germán Colmenares”. En: *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, Vol. 42, No. 1. Bogotá: Universidad Nacional, pp. 275-307.

Sesión 14. El artículo científico [julio 6]

Características y funciones del artículo científico. Los metadatos y cuestiones de estilo.

Slafer, G. A. (2009) “¿Cómo escribir un artículo científico?”, *Revista de Investigación en Educación*, nº 6, España: Universidad de Vigo, pp. 124-132.

Sesión 15. Entrega del trabajo final. [Julio 13]

E: ¿Qué similitudes o diferencias encuentra? Profe

D: La primera versión del programa del curso tiene un apartado para eso (bibliografía) pero para mí *esa parte fue como más importante organizarla con temas, fechas y lecturas. Para mí el programa también es una estrategia que les ayuda a los estudiantes a organizarse como que les da una herramienta de autonomía para asumir su responsabilidad. Con eso es que saben cómo deben participar en el curso.*

E: En su curso ¿Cómo es el proceso de construcción del trabajo final?

D: Bueno, el último texto que me deben entregar, es más como una reflexión, pero se llama Ensayo, pero no es un Ensayo. Un Ensayo lleva mucho más tiempo, pero me sirve que hagan unas primeras versiones de un texto que yo pueda leer y comentar, y que lo piensen como a medio camino entre lo informativo y lo argumentativo...

E: ¿Qué expectativa tiene usted de ese texto “Ensayo” o artículo científico?

D: Yo les puse a leer ensayos y otros textos que les van a ayudar, pero a la mayoría les ha dado muy duro los textos técnicos, pero es que son estudiantes de primer semestre. Por ejemplo, el texto de Adam Sschaff les dio muy duro, él es un filósofo de la historia y los términos técnicos les dio muy duro. Claro, yo se los puse al lado de un texto muy fácil

sobre la pintura porque trata de ver la diversidad dentro de la historia. Pero aproveché eso para decirles que les iba a tocar leer muchos de esos textos. Así me parece a mí que ellos lo van a intentar, pero de pronto no lo van a lograr con el rigor que podría esperar otro profesor. Yo valoro otras cosas. A mí me ha parecido, por ejemplo, positivo que algunos estudiantes entraron con una expectativa de la historia y me han manifestado otra, incluso algunos se quieren retirar. Ellos se han enterado de qué trata ser historiador, ahora saben que la historia no son sólo datos (lo que pasó, el hecho) sino que es más un ejercicio de pensar las fuentes. Ellos mismos en su oficio deben darse cuenta de que el pasado es como una ficción que los historiadores estamos constantemente construyendo y reconstruyendo, entonces eso les ha dado duro, pero también es un proceso lógico y necesario en este primer semestre. Algunos se han dado cuenta que les llama la atención otras carreras. Lo mismo les va a pasar con los últimos textos que van a escribir en el curso, lo que entreguen de pronto serán cosas diferentes a lo que yo espero, pero yo podré valorar lo que han hecho, comentarles lo que pueden mejorar y darles pistas para otro ensayo y otro artículo.

Entrevista 3: mayo 11 de 2016

E: Antes del diplomado ¿usted había tenido una formación pedagógica para docentes universitarios?

D: No, de ninguna clase. La Dirección de Autoevaluación y Calidad Académica (DACA) siempre envía información, pero generalmente no coincidía con mi disponibilidad. Llegó un momento en que vi el afiche de la DACA y vi el nombre del diplomado, me pareció interesante y me inscribí. Además, mi jefe de la regional lo iba a tomar.

E: ¿En qué momento de su actividad como docente llega este diplomado a su vida?

D: Es curioso lo que voy a decir porque a uno constantemente le envían eso que da la DACA, pero por alguna razón nunca podía tomar esos cursos. Un día llegó un momento en que deje hasta de leer la oferta de la DACA porque casi siempre en los horarios que ofertaban algo yo estaba ocupado. Pasé como dos semestres enviando las comunicaciones a SPAM. Claro el programa de la regional Santander de Quilichao siempre nos decía que tomáramos esos cursos que eran gratuitos, que debíamos actualizarnos, y ese tipo de cosas. Yo entendía eso, pero siempre pasaba algo y nunca los tomaba. Pero yo no sabía particularmente de este diplomado, sino que había ofertas como para el manejo de la voz, otras cosas, por ejemplo, cómo hacer creativas las clases y similares.

En una ocasión iba saliendo de la biblioteca Mario Carvajal y me pareció interesante el título del diplomado porque era acerca de lectura y escritura, claro yo ya había escuchado de un diplomado que se hizo para los profesores de las regionales que no lo hacía la DACA y no pude asistir porque estaba en las clases de maestría y dije “está como muy interesante, voy a inscribirme”. Me inscribí y ahí inició todo. Por ejemplo, yo nunca hablé con mi jefe de este diplomado y en la primera clase nos encontramos, no tenía ni idea que ella lo iba a

tomar. Además, fue en el momento adecuado que lo tomé, ya no veía clases de la maestría en el semestre 2015-2 y por eso no tenía tanta carga académica, podía ir a estos cursos y el horario era bueno. A este diplomado llegué sin premeditarlo, siempre pensé que iba a tomar el diplomado de manejo de la voz, pero no este, además no sabía que este existía. Entonces, llegué así al diplomado. Creo que me gustaría haberlo tomado antes.

E: Este diplomado ¿Con qué interés personal suyo se conecta?

D: Con el título de lectura y escritura universitaria, dije ¡ve! Chévere. Aunque yo estaba un poco como renuente, porque pensaba que me iban a decir cosas que ya sabía, sobre corrección de textos y ese tipo de cosas, pero me dije: “bueno igual vamos a tomarlo”. Mis expectativas eran tan pocas que yo decía “si a la segunda sesión veo que me van a repetir como la misma carreta que yo por libros y ese tipo de cosas, sé, no vuelvo” Pero pasó todo lo contrario, el enfoque que le dieron al diplomado, la información que dieron, hicieron que me quedara y cambiara muchas de las perspectivas que tenía con respecto a la lectura y la escritura.

Yo pensé que era algo como muy convencional cómo hacer taller y ese tipo de cosas, pero, aunque tiene ese componente, lo de la alfabetización académica era nuevo para mí, yo no sabía lo que era y eso fue uno de los grandes descubrimientos del diplomado. Yo me imaginaba que era cómo formular cierto tipo de preguntas, cómo formular talleres y pensaba que era algo como muy práctico. Yo pensaba en parte, si es así eso, ya lo sé. Ese título no me daba muchas pistas, y el incentivo del diplomado con certificado pues me parecía chistoso porque eso en realidad no sirve para nada, uno toma los cursos más porque los quiere tomar y ya, sobre todo los que son gratuitos. A mí me alegraba porque es un diplomado que ven quienes de verdad están interesados, eso sirve como filtro, de verdad se aprenden cosas interesantes, porque quienes están ahí, están de verdad comprometidos, lo quieren ver, no lo ven ni obligados ni nada por el estilo. Eso también me pareció interesante de la propuesta del diplomado, que era abierta, gratuita. Esa fue la manera en que llegué.

Mi interés tenía que ver con mi interés de que los estudiantes leyeran y escribieran de manera más adecuada, teniendo en cuenta las normas ortográficas y fue algo que se dio poco en el diplomado. En el diplomado se les dio privilegio a otras formas de pensar que para mí fueron más interesantes, porque igual cómo corregir ortografía tiene como diez mil manuales, pero pensarse la alfabetización académica, de eso hay poco. Y eso fue lo que me motivó a ver el diplomado y lo que me abrió nuevas dimensiones de ser docente, por eso digo que hubiera sido magnífico verlo incluso antes de ingresar a la labor docente, pero se dio en este momento que creo que también es un momento oportuno en la medida en que hay inquietudes de otro tipo, especialmente más.

E: ¿Utilizó algo del diplomado en la apertura del curso “técnicas bibliográficas”?

D: Si, fue como que intenté algo nuevo. Les conté que llevo un año tratando de escribir un artículo y no me sale, para que ellos entendieran que es un proceso complejo... Porque no es sólo escribir, es organizar tu mente, es darle una estructura, organizar la información y eso exige tiempo, así como un permanente ajuste. Seguramente piensen: “ay, que profe tan idiota, enseñando escritura, y se demora hasta un año escribiendo”, pero realmente es necesario mostrarles que la escritura es un proceso complejo, que permanentemente lo está cuestionando a uno... No es la escritura un proceso lineal, y eso lo tienen que saber, porque a veces pensar que es fácil los traumatiza. Los estudiantes se sienten mal porque al pensar que no alcanzan eso que creen fácil ... Pues se sienten mal... Mi idea es demostrarles que aún en mi caso que tengo cierto recorrido, esas dificultades siguen existiendo... Eso ya lo había hecho en otros cursos pero es especial en el curso de técnicas porque con los estudiantes tengo códigos compartidos de la disciplina de historia, lo que me permite contarles y saber que me entienden más. Yo ya había hecho esa actividad, pero con otros cursos, no es lo mismo, no pueden entender la complejidad de lo que les hablo. No es lo mismo este curso, a dictar cursos similares, es más fácil motivar a los estudiantes hacia la disciplina... Si el curso que los introduce a la lectura y a la escritura lo da alguien de la disciplina porque hay códigos compartidos... Eso no me pasa cuando soy profesor de español en Administración, porque con ellos no tengo códigos compartidos, por ejemplo, los estudiantes me preguntan por el incremento per cápita, entonces en ese caso yo les digo: no, no sé. Son los códigos compartidos los que permiten que uno entienda sus dudas y ellos entiendan de qué procesos es que uno les habla. De todas formas, el interés con la reflexión sobre la escritura es ayudarlos a enterarse que la Universidad es una nueva cultura... Sé que de los profes pocos hacemos eso, la mayoría de los profes creen que los estudiantes saben eso y lo dan por implícito, lo pasan por alto...

También en la primera sesión les presenté el programa y llevaba como anotaciones de aquello que ellos tenían que conocer de lo que íbamos a hacer en el curso y tenía anotaciones al margen como de no olvidar decir eso o aquello. Pero mi principal interés era conocerlos y que nos conociéramos. El primer texto que trabajamos fue este de Bazerman llamado ‘El descubrimiento de la escritura académica’, que curiosamente descubrí en el marco del diplomado, pero no en las sesiones sino por fuera, pero yo ya estaba como atento a este tema. Aunque a veces soy como reticente a esos libros que hacen como ejercicios, pero me di a la tarea de leer el material y me gustó porque habla en el lenguaje de los estudiantes, yo estaba un poco prevenido cuando se los presenté, dije “me van a decir que este texto está como muy infantil, etc.” sobre todo porque habla como dirigiéndose al estudiante. Entonces, me arriesgue y ya. A mí no me había cautivado tanto este texto, pero ya se los había colocado a los estudiantes de las regionales y a ellos les había gustado mucho, además es un texto muy amigable y dije, me voy a arriesgar con ellos a leerlo de “primerazo” (se refiere el docente al leerlo con el grupo de técnicas bibliográficas). Creo que, si lo hubiera conocido tiempo atrás, de pronto, también lo había usado, aunque no estoy muy seguro.

Ese texto de Bazerman, si bien se enfoca en la escritura, y yo pensaba, quiero algo de la escritura y de la lectura también, pero este fue perfecto porque sirve para darles a entender lo que yo quería darles a entender, que era que ingresar a la universidad implica un nuevo universo, nuevas convenciones y que las disciplinas son ante todo un lente, una forma de entender la realidad y que la interdisciplinariedad se avoca es como a entender que una realidad necesita varios lentes y que uno también puede hacerse a unos nuevos lentes a lo largo de su vida e intercambiarlos cuando lo necesite.

E: ¿Cuál sería la relación entre el diplomado y su decisión de incluir ahora este texto?

D: Esa, es por así decirlo, una respuesta muy simple, antes no lo hubiera incluido porque fue el diplomado el que me ayudó a entender esto [de lo que trata el texto], fue el diplomado el que me ayudó a darle otro peso a este texto, porque si bien en otro momento el texto me hubiera parecido chévere, no lo habría tenido en cuenta para un curso, en cambio ahora puedo entender la dimensión de la incursión que los estudiantes están haciendo en el mundo académico, por eso lo escogí, sin el diplomado hubiera pasado por el texto, habría hecho una lectura chévere, agradable pero no pensada para los estudiantes.

E: En la apertura del curso “técnicas bibliográficas” ¿Cuál es el estado inicial de los estudiantes del curso?

D: Al inicio del curso uno se da cuenta de que los estudiantes llegan con la idea de que la historia son datos y años. Es decir, uno sabe que ellos todavía no saben que uno va al pasado con preguntas y que uno no va a recolectar sólo datos como la fecha... Ese es el verdadero trabajo de los profesores de primer semestre aproximar a los estudiantes a la disciplina y al interior de la disciplina a cómo se lee y escribe para esa área. Como historiador ese ejercicio me queda fácil, puedo aclarar a los estudiantes que uno va al pasado con preguntas como la pregunta problema para dimensionar la realidad mayor en la que se engloban los hechos.

E: Revisemos sus reflexiones sobre el programa de curso versión 2007 y su propuesta programa de curso versión 2016. Comencemos por ¿De dónde obtiene usted el temario versión 2007?

D: El director del pregrado me dijo que consultara el programa de curso en la web y que le hiciera los cambios que quisiera en evaluación y metodología. La única condición que me puso fue que respetara los mínimos de lo que la cátedra significaba para el programa de historia. Entonces, así llegó a mis manos el programa de curso que estaba para la cátedra desde el año 2007, que fue como el modelo temático que se siguió en los últimos años.

E: ¿Qué impresión le causó el programa versión 2007?

D: hmmm, mi primera impresión fue contrastar con elementos que vi en mi pregrado. Yo vengo de un programa de pregrado donde se nos dan tres escrituras o cuatro, si llegamos a

contar una electiva que se llama escritura creativa... Como escritura I, que es como una autobiografía, la descripción de los espacios y un poquito el resumen; en la II se ve con más profundidad el resumen, la reseña y el comentario, en el tercero ya está enfocado a textos argumentativos como el ensayo y otros textos a los que les “camellamos” todo el semestre; para mí en cierta medida, ese es como el proceso adecuado. Entonces, cuando yo vi este programa, yo dije carajo, o sea, lo que uno podría dar en tres semestres, lo tengo que dar en uno. Entonces, ellos tienen que salir versados en lo que es un resumen, un comentario, qué es un informe de lectura, qué es un ensayo... Bueno todo eso. Vi el programa como muy ajustado de tiempo para todo lo que hay que enseñar.

Otra cosa que pensé fue, siento que en primer semestre a la vez que están viendo todo eso conmigo, los otros profesores ya les están mandando a leer reseñas y ensayos, y conmigo eso apenas lo van a ver en la tercera parte del curso. Ellos a veces tienen como un choque porque me dicen: “ya me están exigiendo escribir una reseña en otro curso y donde deberían enseñarme eso todavía no lo hemos visto”. Entonces, es complicado, complicado en ese sentido. Pienso que debería ser una materia prerrequisito, obligatoria y previa a las materias. Pero bueno, eso es imposible, entonces es eso.

E: ¿Considera que esta materia está es remedial y desarticulada de otras materias?

D: Si, eso es complejo, pero es de todos los programas... Y es algo con lo que los profesores de lectura y escritura tenemos que lidiar, además, los estudiantes se ayudan mucho, ellos preguntan y dicen “profe yo sé que esto lo vamos a ver más adelante, pero... Cómo se hace esto y esto” ... Y yo soy muy receptivo a esas dudas y se las ayudo a resolver... Es muy curioso porque hace poco me encontré con un estudiante en la cafetería de idiomas y me dio una reseña que publicaron en la revista historia y espacio, yo leí la revista y me dijo que, para él, estaba mal. Leímos la reseña, pero para el estudiante estaba mal y me mostró: la estructura era por capítulos del texto original. Entonces yo le dije está bien, entonces él me contó que otra profesora que les da español les dice que no se debe hacer así, sino que se debe parafrasear de otra manera y le dije no hay un modelo único de reseña. Ahí siento que hay muchos profesores que están como muy casados con ciertas formas de hacer textos y no permiten otras posibilidades y yo, precisamente hoy, voy a trabajar con ellos la reseña. Entonces hoy o la próxima semana sería reseña y para esa clase tengo cuatro modelos diferentes de reseña, desde el más esquemático [pide título, qué dice el autor, en qué capítulo...] hasta el que es mucho más libre, pero todos son reseñas.

Entonces, uno a veces siente mucho esa desarticulación entre lo que exigen los profes propios de la carrera en materias como historiografía u otras materias, más con los que dan español así de manera muy general. Si las diferencias se ven conmigo que sé algo de historia...

E: ¿Cuál era el enfoque que le daba al curso la anterior profesora?

D: Ella se enfocaba en los géneros académicos, veían el resumen y la reseña no como estrategia de lectura sino como formatos de escritura. Entonces, yo pensé “hay que camellarle a eso”. Decirle al estudiante escriba eso o aquello, pero darle antes como más ejemplos. Es que cuando a uno le dicen escriba eso o aquello, tu relación con ese texto cambia, no porque tengas que mostrar que eres capaz de escribirlo sino porque eso te obliga a pensar y a reestructurar tu mente, entonces yo sentí eso, que a veces, el programa del 2007 respondía mucho a querer adecuar a los estudiantes como a los géneros académicos, que de verdad si son géneros, pero también son estrategias de lectura, comprensión y producción de textos.

De ese curso del 2007 varias cosas me parecieron interesantes. Eso como, por un lado, hmmm... Ya digamos en el contenido, yo si no retomé varias cosas porque como que no me parecieron pertinentes para este semestre como el tema de exposición y ponencia. No los retomé para los estudiantes de primer semestre, es que no me parece como lo más importante en este nivel porque como que tienen muchos contenidos. Entonces yo me quede sólo con el informe de lectura, el resumen, la reseña y el ensayo como las estrategias y los géneros universitarios. Obvié los demás. También percibí que la profesora le daba al curso un enfoque como de investigación en historia y yo sé que eso lo ven como en metodología de la investigación por eso preferí ahondar muy poco en eso. SI como parte del curso vinculé visitas a los centros de documentación, pero no ahonde mucho en eso.

La profesora trabajó el tema de historia de las imágenes, ella si les pone video, los pone a analizar cuadros, pinturas, etc. Entonces ese no es mi fuerte y yo en esta versión del 2016, no lo enfoqué a eso. Esto como de los foros o los debates, si se hacen, pero no se evalúan porque hacen parte del desarrollo de las clases, y como te digo yo no metí esto de trabajo o investigación bibliográfico, yo tampoco lo veo así. Me centré en informe, resumen, reseña y ensayo. Yo no hago ponencias, ni nada, eso como en términos de los contenidos y en parte de la metodología.

Mi perspectiva, de manera muy general a partir del diplomado, era como “camellarle” más a la inclusión dentro de una cultura académica por eso en la primera sesión abordé un texto de Bazerman que hablaba de eso, de la disciplina como un “lente” y por eso aprovecho y a cada rato les estoy diciendo eso, la historia es una disciplina, es una forma de ver y entender la realidad sin que eso invisibilice otros lentes.

Entrevista 4: mayo 28 de 2016

E: Intentemos profundizar en el curso de técnicas. Hagamos un recuento sesión a sesión de lo que usted reflexiona acerca de lo que ocurre en cada sesión. ¿Cómo se preparó usted para la primera sesión de clase?

D: Si, hagamos un balance. Vamos a empezar por la primera sesión. Yo estaba a la expectativa porque era la primera vez que daba clase a estudiantes que querían formarse

como historiadores. Los otros cursos a mi cargo que hablan de lectura y escritura han sido de estudiantes de contaduría, administración, etc. Pero era la primera vez con estudiantes que querían ser historiadores. Mi discurso para ellos y para los de otros cursos es diferente, por ejemplo, historia de las culturas es una cátedra como más de hechos en cambio acá fue como más analítico porque son chicos que “están decididos a estudiar historia”, bueno, ese es uno de los aspectos que me parece importante resaltar. Respecto a la preparación de clases, no sé cómo decirlo yo no preparo las clases y no tengo un guion, sino que anoto aspectos muy generales de lo que debo retomar y que es importante decir sobre esto y esto. Diferente de otros profes, me acuerdo de una profe que nos dio en la maestría y ella llevaba como las 10 hojas de lo que iba a hablar en su clase y ella hablaba y “chuleaba” pero yo no haría eso. En el cine eso se llama guion de hierro. La escena se tiene que hacer de una sola forma y el actor no puede decir buenos días sino hola...Pero yo no estoy de acuerdo con eso porque la clase es dinámica, hay una guía general de las temáticas relevantes, pero no puede ser rígida porque cada sesión se transforma con la participación de los estudiantes.

En la primera sesión, yo no sabía cuál era el salón y eso fue de los puntos desfavorables porque ese salón que me asignaron no me permite como mucho movimiento por el espacio porque está hecho como un pequeño auditorio. No es como otros que uno se mueve por detrás del grupo o entre el grupo y cosas así, porque el espacio no lo permite. Además, porque simula como un pequeño auditorio y parece diseñado para clases magistrales y no teórico - prácticas. Ese espacio no favorece mucho. Mi único movimiento era de la tarima al suelo y no podía moverme mucho.

Para la clase yo tenía un material preparado que era el programa y de alguna manera ahí hay guías importantes. Uno está como más relajado en la primera sesión porque es la sesión para reconocimiento, dejar como claras las reglas de juego y uno está pendiente como de las horas y ese tipo de cosas. Eso nunca ha sido un problema para mí, sino que a veces quedo pendiente por decir cosas. En la primera sesión mi interés era más charlar y reconocer quiénes eran los estudiantes.

La primera actividad que hicimos fue conocerlos y cada uno dijo el nombre, de dónde venía y porqué se había metido a historia. Eso fue para hacerme una idea general del grupo. Tenía una duda de quiénes eran los estudiantes que en esta generación ingresarían a historia porque en esta generación uno no siente que la historia sea un componente vital, sino que está metida en el colegio como en el componente de ciencias sociales a diferencia de generaciones anteriores a quienes nos tocó como una materia solita y uno escuchaba de ella, pero ellos ahora no tanto.

Digamos que a partir de esa primera charla me di cuenta que la mayoría como el 90% venían de colegio, de esos 50 estudiantes solamente como 5 o 6 venían de otras carreras como arte e incluso había un chico que venía de historia de la javeriana de Bogotá porque la de Cali no tiene historia y por la homologación lo habían puesto a ver materias desde

primer semestre y otros semestres. Personas que querían estudiar varias carreras como historia y comunicación social.

Ese dato de que la mayoría había dejado el colegio en noviembre, es decir, recientemente marca ciertas características de esa transición entre el mundo colegio y el mundo universidad, a diferencia mía como estudiante porque yo te estuve un año o dos años por fuera y luego si inicié la carrera. Además, me di cuenta que la mayoría eran muy niños, de 17 o 18 años algunos con 21 o 23 pero no era la mayoría. Entonces, ante la pregunta de por qué habían ingresado a historia la mayoría dijo que porque veía history channel y detecté que vienen por la historia como dato, como información y fecha y, es lo común en el primer impulso. Aunque luego se van a dar cuenta que eso no es la historia no es saber fechas sino entender procesos de cambio social, cultural y entender las sociedades del pasado en todas sus dimensiones (economía, sociedad, política, etc.), eso era lo mismo que él, el director del programa del programa, me había advertido con eso de hacerles entender que la historia no se reduce a fechas.

E: ¿Qué utilidad tuvo reconocer las características del grupo?

Ese diagnóstico me sirvió para enfocar las clases y me sirvió para ir encausando, en el sentido de que, si bien había un tema, me tomaba mucho el tiempo de ir encausándolos para que ellos entendieran de qué se trataba este cuento. Al punto que muchos han tenido una especie de crisis y se han dado cuenta de que historia no es lo que ellos esperaban. Algunos me han dicho profesor yo como que mejor me paso a otra carrera o me voy por otra cosa y como, se ve en la primera clase, yo metí mucho de mi propia experiencia personal, comentando cómo pasé de la choza de comunicación social a la choza de historia y, por qué me interesó. Un poco al margen de eso, pero relacionado, esa estrategia me parece fabulosa. Yo siempre había sido como poco animado a hablar de mí, pero eso me permitió contarles que todos vivimos un proceso y que es normal, porque a veces los profesores lo olvidan, entonces a veces los estudiantes forman una imagen muy distante del profesor porque creen que ha tenido una vida como exitosa y creen que tenía clarísimo a dónde quería llegar y ese tipo de cosas...Entonces, claro y con la imagen que proyectan los profesores de perfección, entonces se acentúa esa imagen.

E: ¿por qué decidió incluir esos aspectos personales?

D: para darles a entender a ellos que la universidad lo cambia a uno mucho. Bueno, esto ocurrió hace como quince días, les mostré un resumen que yo había hecho a partir de un texto que ellos habían leído “guardar como” de Anacleto Pons, les dije esta es mi propuesta de texto, ustedes lo pueden criticar o ver como un modelo de cómo ustedes pueden asumir un resumen y, uno de los estudiantes me dijo “profe y lo tenemos que escribir así tan académico como usted”...(risas) que fue más o menos decirme “profe y lo tenemos que escribir de esta manera tan aburrida”, entonces, eso me dio pie para decirles que cuando entré a la escuela de comunicación social, el discurso académico me parecía atractivo pero

me parecía un discurso diferente porque acá era como la crónica, el reportaje y lo mío era como algo más descriptivo, más literario. Darles a entender que el discurso académico uno lo termina interiorizando no como una impostura, es decir, uno termina hablando así y escribiendo así, no porque uno se ponga la máscara de académico para escribir de esta manera y descrestar, no. Uno lo hace es porque el pensamiento cambia también cambia la forma de escritura y la forma como uno piensa sobre su público. Entonces, les dije, quizá ustedes hoy no lo ven así, pero a mitad de la carrera o al final cuando estén escribiendo el trabajo de grado se van a dar cuenta que han interiorizado muchas de las formas de lectura y escritura académica y, no lo van a ver como que alguien lo hace para presumir sino porque ya lo hacen de una manera natural. Les decía, yo escribo de esa manera no porque me ponga una especie de disfraz sino porque uno empieza a escribir así.

Yo quería enfatizar que el proceso de escritura se va interiorizando como de manera natural. Aunque eso de natural no tiene nada, pero bueno. Entonces, me devuelvo, con la mención que me hizo ese chico me di cuenta de que algunos todavía siguen viendo la escritura académica como una escritura impostada, como una escritura complicada, pero yo he sido como muy sincero con ellos en algunas sesiones y les he dicho, claro, la cultura académica es una forma de exclusión y para mí eso es clarísimo. Es decir, mi mamá lee mis textos y me dice “mijo yo no le entiendo un carajo de lo que usted escribe” Uno se da cuenta que la escritura académica es una forma de diferenciación, lo que no es ni bueno ni malo, sólo que eso es una característica del conocimiento académico.

En esa reflexión, también les es intentado informar a ellos que el sistema educativo es una forma de exclusión y ellos lo tienen que entender como historiadores, en ese caso por ejemplo en la clase lo que yo hacía era como irles dando problemillas para que pensarán un poco más que la historia no es algo como por allá de los datos, sino que le sirve a uno para pensarse dónde está, qué es lo que hace, por qué está en el lugar donde está...etc. Entonces, por ejemplo, varias veces les dije “el sistema universitario uno lo puede ver como una posibilidad que abre puertas porque el sistema educativo es el que se encarga de construir las paredes en las que están esas puertas” y algunos lo van a sentir más que otros desde luego, eso dependerá del capital cultural y ese tipo de cosas. Un poco haciendo el aterrizaje con relación a lo que decía ahorita, muchos de los estudiantes que están ahí son los primeros en ingresar a la universidad, es decir, vienen de papás que no tuvieron formación universitaria, como mi caso, entonces eso va a marcar una ruptura familiar importante, trascendental, que ellos están empezando a vislumbrar, pero que se va acentuar en la medida en que pase el tiempo.

Con ellos uno de los objetivos que me había propuesto era abrirles el panorama de la historia que habla de lo que somos sociedad y de lo que soy como individuo; pero también lanzarles pistas de investigación, entonces, cuando leíamos un autor yo les decía, este autor dice esto, pero le falta abordar esto otro, interesante que alguien siguiera esa línea y lo investigara. Les decía no se han hechos investigaciones en este tema y en este otro hay

pocos estudios y cosas así. A algunos se les prendió el bombillo porque luego me manifestaron su interés y ojalá alguno de ellos profundice en algunos de los temas, pero sin ser algo de este curso porque no lo tiene como uno de sus objetivos, si era pertinente lanzarles pistas sobre lo que podían investigar a nivel regional y local.

E: En su trayectoria como docente ¿siempre se planteó la transición académica de los estudiantes como un cambio cultural?

D: No, en otro momento yo no me habría puesto a reflexionar sobre eso, uno da por sentado que los estudiantes tienen interiorizadas muchas normas de lectura y de escritura y, que la labor de uno es como afinarles el ojo, pero no piensa en la escritura académica como una nueva dimensión de esos procesos. Entonces yo no lo habría incluido porque no era tan consciente de esa transición que viven los estudiantes. Es más, muchas de las lecturas que incluí en este programa era una manera de buscar textos agradables para hacerles menos traumática la adaptación de ellos al nuevo lenguaje de la historia. Entonces, esta vez yo quería dar pistas sobre la lectura y la escritura académica, antes no era así.

En otro momento jamás me habría puesto a pensar que la vida universitaria es una transición y que un curso de primer semestre era una oportunidad para acercarse a las necesidades de los estudiantes y ayudarlos a resolver cómo buscar resolverlas. También eso me lo permitió tener estudiantes de historia y saber de los textos en historia. Si tuviéramos que conversar sobre otro grupo, de otra disciplina, siendo yo el profesor, de pronto no podría reflexionar acerca de las mismas cosas.

Entrevista 5: junio 15 de 2016

E: ¿La forma como usted caracteriza o “lee” a los estudiantes a su cargo varió después del diplomado?

D: Si, inevitablemente porque digamos que uno ya asume el rol de hacerles menos traumática esa transición porque uno como que intuye eso, pero sobre tiene un pensamiento lejano, y es pensarse uno mismo la disciplina. Es decir, pensar cuáles son las exigencias propias de la disciplina y definir cómo se liga eso con la lectura y la escritura académica pero sobre todo cómo se relaciona eso con una forma de ver la realidad y también una forma de comportarse con uno mismo: cómo tiene que cambiar ciertas actividades, cómo formar el rigor en ciertas cosas, es decir no es sólo el cambio a la universidad el que exige ciertas formas o cambios en la manera de pensar sino dentro de ese cambio general cuáles son los cambios particulares que uno tiene que hacer, es como cómo lo condiciona a uno la disciplina. Entonces, yo como que no era tan consciente o sí, pero no lo hacía tan palpable en los programas y, entonces, el diplomado y todo este tipo como de inquietudes nuevas, me han hecho entender mejor el papel del docente, que es el encargado de indicarle al estudiante como de una manera un poco más franca, usted se metió en este cuento y este cuento tiene estas convenciones, esta forma de proceder, esta visión de la realidad.

Nosotros como docentes deberíamos ser un poco mediadores o facilitadores de ese proceso de cambio. Ayudarlo a vivir ese caos que uno nunca ve como un caos. Siento que ese es el problema que los profesores damos por hecho que todo está bien, pero en los estudiantes están ocurriendo muchos procesos al mismo tiempo y uno debe como que decirles, ¡ey! Esto es duro, pero no es tan inabordable si sabes por dónde ir y cómo puedes ir hacia allá...Es posible alcanzar la meta.

E: Cerrando la primera sesión, usted les remite una guía de lectura ¿Cómo apareció este material en su trabajo?

D: Esto también es una herencia del diplomado, yo nunca lo hacía pensado, nunca lo había puesto. La guía 1 está muy acomodada, yo decía claro uno nunca se pone a pensar que, que también fue uno de los descubrimientos del diplomado, cada quien le puede dar una interpretación al texto, uno le puede decir al estudiante, si, lea, pero cuando uno no les da un sentido del texto que ellos están leyendo, ellos sienten que leen para nada y no se involucran en la lectura como pensando en cosas clave. Entendiendo eso, que me gustaría no haberlo entendido sólo ahora sino desde que empecé a ser docente, eh, formulé estas guías de lectura para textos argumentativos y no informativos (como de datos) o expositivos sobre por ejemplo cómo redactar, entonces no vi necesario hacer una guía de lectura sobre eso.

En realidad, hubo como tres o cuatro guías de lectura, especialmente con textos que me parecían claves, entonces, en primer lugar, es también pensarse esto, lo de ponerse en el lugar de ellos y pensar qué palabras son familiares para uno pero para ellos no e incluir en esa guía un direccionamiento estratégico de aquello que yo buscaba que ellos hicieran con la lectura. No que lo leyeran por leerlo, sino que tuvieran en cuenta ciertos aspectos y eso yo lo hacía con preguntas para que se orientaran a la hora de leer y supieran qué era necesario tener en cuenta. Eso pensado no como calificación sino para la clase, para el debate.

E: ¿Cómo les hizo saber eso?

D: Así, se los dije, les dije para la próxima semana hay este texto, hay esta guía de lectura para que se orienten y lo lean en función de estas preguntas. ¡Ah! Y entonces, la mayoría preguntó ¿y este taller hay que traerlo resuelto? Yo les dije no, si hay que resolverlo, pero no es para entregar, lo pueden traer en el cuaderno. Eso siempre lo repetía, las guías de lectura en el cuaderno porque no las voy a calificar ni a llevar cuaderno, ni nada por el estilo. Es decir, decirles en el cuaderno era una forma de decirles que no lo iba a calificar. Era como una manera muy simple de decirles esto es para su propia formación

E: ¿Cómo le fue retomando la guía de lectura en la segunda sesión?

D: desde luego con la guía de lectura también comprendí que algunas preguntas que uno cree que están muy bien direccionadas, los estudiantes también la pueden explotar para su

lado. En algunos aspectos encontraban que sí coincidían con las preguntas que yo les hacía como por ejemplo en preguntas como ¿Qué dice el autor sobre tal evento o tal concepto? Entonces uno decía algo y otro decía no pero mira tal cosa, entonces uno decía como chévere porque habla de la multiplicidad de sentidos sobre una misma cosa...porque uno cree que el texto sólo le va a decir una cosa a los estudiantes y no es así, ah, desde luego yo tampoco les decía “esa no es la interpretación” sino que trataba más bien de encauzar la respuesta del estudiante y llevarla hacia donde posiblemente esté mejor anclada y a partir de ahí explicarla diciendo el autor habla de este concepto así, así, miren las palabras que utiliza, mire los autores a los que se remite y ahí uno les va dando a entender que el texto en cierta medida sí te va dando un sentido pero para comprender ese sentido tienes que tomar muchos elementos. No reducirlo a una frasecilla, sino entender todo el párrafo, a veces entender que hay autores que dicen esto está bien, pero critiquemos esto, entonces esos textos son muy complicados en la medida en que necesitas seguir el hilo argumentativo porque si no te vas a quedar con una versión muy parcializada de lo que dice el autor. Entonces, uno los guía en sí el autor dice esto, pero más adelante se contradice o más adelante saca esta otra arista, o desdice todo lo que había dicho antes, sobre todo esa es una forma de argumentación como muy francesa y muy alemana que son algunos de los textos que he dejado, entonces uno necesita irse familiarizando con eso.

E: Si tuviera que sintetizar para usted qué son las guías de lectura ¿qué diría?

D: para mí les sirve a los estudiantes para navegar en los textos, reconocer términos importantes para la disciplina o para su conocimiento general, direcciona la lectura en términos generales y ayuda a reconocer mejor en clase cuál va a ser la discusión en virtud de la asignatura. Yo también les lograba recalcar que un texto se puede leer rastreando mil cosas y que a otros docentes ese mismo texto les puede interesar por otra cosa diferente a la planteada en la guía de lectura. Ahí me di cuenta que las preguntas aun cuando estén bien formuladas no son lo que uno espera, pero los guía y los estudiantes dicen lo que realmente están entendiendo y uno así los puede guiar mejor.

E: ¿Da igual poner que los estudiantes lean sin guía de lectura que con guía de lectura?

D: Si yo les hubiera dicho lean seguramente hubiesen podido dar cuenta de datos volviendo sobre el texto original pero cuando ellos han trabajado el texto de la clase ellos ya saben y entienden el texto como un territorio donde ubican las cosas. Hacer lecturas orientadas y reflexiones más profundas ayuda a los estudiantes a formarse un marco común sobre las exigencias más en el curso y del tema. Además, les permite crear estrategias para leer, en especial en esta asignatura que además de la historia habla de la lectura y la escritura académica. Esta materia tiene como una exigencia adicional a otros cursos y es darles a entender a los estudiantes que interesa tanto la forma (la ortografía, la organización del texto, etc.) como el fondo (qué escribió, sus ideas, etc.).

Por eso en la sesión de clase, juntos, hicimos la revisión del texto: leímos el título, el perfil del autor en la publicación, etc... Yo pensaba que eso era implícito y pensaba que no era necesario explicarlo y esa es otra cosa a la que ayuda el diplomado y, es hacerle entender a uno que muchas cosas de las que ven en la universidad son para ellos desconocidas como los textos y no entienden las convenciones como la cursiva, las palabras en idioma original y no español, les comentaba que el traductor y el editor juega un papel clave y etc. Y varía de contexto a contexto y es necesario tener eso en cuenta para construir el sentido del texto. Eso les permite como ir diciendo voy descubriendo las convenciones de este cuento en el que me metí y así lo van interiorizando.

Entrevista 6: junio 29 de 2016

E: Hoy vamos a trabajar sobre las sesiones 3, 4, 5, 6 y 7. Yo tengo preguntas puntuales respecto a las guías de lectura que se usaron en la sesión dos y tres. ¿Por qué las guías de lectura no aparecen en el programa como parte de las sesiones?

D: Fíjate que nunca me lo planteé de la manera y se los dije oralmente a ellos. Algunas las hice una semana antes y en esos momentos saqué el formato tal como se los pasé a ellos. Pero nunca pensé meterlas ahí...

E: ¿Cómo manejó las guías de lectura?

D: Yo tenía súper claro que no quería que eso tuviera un valor en la evaluación, sino que más bien fuera como una orientación para ellos enfrentarse a la lectura y eso fue algo que sabía y que reforcé con el diplomado y es que uno a los estudiantes no les puede decir “lean el texto y tráiganlo leído para la próxima semana” porque es muy arbitrario porque la lectura de ciertos texto puede pegar para todos lados. Entonces, me di cuenta primero que, para comprender mejor las lecturas, ellos necesitan tener unos conocimientos previos, básicos y esos conocimientos iban en doble sentido por un lado familiarizarse con palabras que no fueran tan comunes académicas, la mayoría de ellas y por otro lado, tener ciertas nociones básicas de ciertos conceptos que los autores como van dirigidos a un público especializado ya dan por sentado y creen que los lectores los saben pero sabemos que nuestros estudiantes no.

En una de las guías, por ejemplo, yo les digo averigüen qué es la larga duración y de qué se trata el proyecto google books, es ese tipo de cosas se las indico de manera previa. Por eso por ejemplo en la guía 1 yo divido la guía en dos partes: pasos previos a la lectura del artículo para que busquen ciertas palabras que son claves, los datos del autor y ciertos datos del artículo y ya es durante la lectura; que es la segunda parte, soy más orientador, más directivo hacia lo que se necesita en el curso.

Entonces, la idea era que se familiarizaran con un léxico, aunque no les es común ahora si lo va a ser más adelante a lo largo de su carrera, en la segunda guía de lectura se nota más que hay como la inquietud por ciertos conceptos que son como claves, sobre todo en la

segunda parte de la guía se nota más cuáles son los propósitos que yo como docente trato de direccionar a los estudiantes en virtud de la asignatura.

E: La primera guía de lectura fue un poco como literal, se centraba en el ejercicio de los estudiantes de sacar del texto y fue menos interpretativa mientras que la guía de lectura dos fue más interpretativa e incluso hacía preguntas por el sentido que tenía algo, especialmente en la segunda parte, sugerida para durante la lectura. Ahí hay una variación importante ¿ese cambio tiene que ver con los textos o con alguna intención particular suya?

D: Tiene que ver con las dos porque el primer texto era mucho más amable pero el texto de la guía dos para la tercera sesión, el de schaff fue lo que ellos catalogaron como el ladrillo del semestre y todos me lo dijeron así. La primera guía era del texto de Robert Darnton que habla sobre las bibliotecas hoy en la era digital y está escrito por un historiador, lo que me pareció aún más interesante porque les dice a ellos que el historiador no sólo habla de cosas del pasado, sino que también se interesa por el presente. Eso les permitió motivarse por preguntar la relación entre el pasado y el presente, sobre lo nos enseña el pasado y que nos sirve para enfrentar el presente y todo ese tipo de cosas. Digamos que también algo que yo tenía muy claro con todas las guías de lectura era que yo no las iba a evaluar, ellos las hacían por iniciativa propia y yo les decía respondan esas preguntas en el cuaderno porque no me lo voy a llevar ni nada de esto. Yo tampoco sirvo como para ser el profesor policía y que como que verifica si lo hicieron todo, no. Yo como que hacía preguntas abierta y decía “el que quiera que levante la mano” y que participe, porque yo sé que puede ser un poco chocante que el profesor lo llame a uno por el nombre y le pregunte, mucho más en primer semestre. Mi intención no era traumatizarlos, que se traumatizen con otros profesores, pero con esta asignatura no. Entonces, mi intención era sobre todo fomentar la participación. Yo no estoy tan de acuerdo con esa metodología del docente en la que él cree que se fomenta la participación de esa manera. Para mí la participación debe ser como autónoma consciente, ahí entran como muchas cosas subjetivas del estudiante, que les da miedo expresar y eso me pasó mucho este semestre con esa asignatura: a la hora del debate hablaban los de siempre y uno como que ya empieza a perfilar como cuáles son los que siempre hablan. Terminaba la sesión y se me acercaban varios con el interés de decirme “profe, yo opino esto o así” es decir, les da miedo hablar No callan porque sean brutos sino porque tienen que vencer el miedo a hablar y eso lo desarrollan a lo largo de la carrera. Por eso, en el primer semestre me parece como un forzado obligarlos a hablar cuando la mayoría de ellos no lo hace.

E: ¿En algún momento usted desarrollo las preguntas con ellos? ¿usted les ofertó un referente de la respuesta más cercana a lo que se esperaba que ellos comprendieran?

D: Si, a veces los estudiantes captan algo, pero no la idea en su totalidad o no hacen relaciones, entonces yo hacía eventualmente una pregunta y alguno de los estudiantes respondían como de manera muy literal o ...A veces pasaba yo preguntaba algo y me

decían ¡ay profe, el autor dice tal cosa! Y yo les decía bueno y ¿eso que tú leíste qué? ¿cómo lo entiendes? Porque yo trataba de fomentar la capacidad expositiva no obligándolos a hablar sino más bien a los que hablaban les decía si, está bien, dímelo en otras palabras no sólo repitas lo que escribió el autor, yo traté durante todo el semestre y lo apliqué también en las regionales. Eso que aplique fue que cuando uno va a hacer un acercamiento con un texto que no es tan fácil o tan amable con el lector, una de las primeras estrategias es tratar de volverlo más amable mentalmente, yo por ejemplo siempre les decía si ustedes llegan a la casa y su sobrinito les pregunta ¿de qué se trataba el texto? ¿Ustedes cómo se lo dirían? O si su abuelita pregunta quién era German Colmenares...como tratando de hacerles entender que las formas de conocimiento pasan por lo básico, por no hacer grandes disquisiciones sino qué dijo el autor, en tus propias palabras, según tu propia forma de pensar y no como el autor lo dice.

Es que a veces eso también pasa, me pasó con un chico, él leyó el texto de Schaff e incorporó de una el lenguaje de él y me decía cosas como qué crisis epistemológica podría proponer la historia hoy y ese tipo de cosas, eso fue muy chévere porque se ve que él es como muy esponjita y va absorbiendo fácilmente, lo que puede ser muy interesante en ciertos casos. Ah entonces, yo ese texto de Darton lo dejé para el día que íbamos a la biblioteca y empecé a retomar la guía 1, no les pregunté por los significados que habían encontrado de palabras como chivatazo, sino que en algunas partes donde yo leía y aparecía una palabra de las que les había pedido buscar, les decía lo que significaba en Colombia, lo que significaba en el contexto del autor y yo les explicaba que cuando se hace la traducción en argentina se usan palabras argentinas y cosas así. Para que ellos vayan entendiendo que el discurso académico cuando es traducción el discurso está muy mediado con la cultura y el contexto de dónde se haga. Claro, también hice preguntas muy generales y que estaban como contestadas en el mismo texto.

E: ¿Cuándo decide usted incorporar estas guías de lectura al curso?

D: Aparecen en este curso, es decir, si lo tenía pensado desde el principio del curso, pero la idea y todo me vino con el diplomado,

E: ¿Qué criterios utiliza para ubicar en el desarrollo del curso las guías de lectura?

D: Yo no utilicé guías de lectura en todos los textos, sólo las utilicé en las que eran como más argumentativos porque por ejemplo habían otros textos “algunas sugerencias para la utilización de textos” ; “de lo que hay que saber para escribir bien” de Daniel Cassany, son textos para los que yo no vi cómo tan pertinente hacer guías de lectura porque son como muy informativos y tienen objetivos como muy claros en cambio, claro, en el Darnton, en el de Schaff, la guía de lectura si es básica a mi modo de ver porque esos textos leídos en mi asignatura tienen unos propósitos, quizás en la asignatura de otros docentes tendría otros entonces, para mi si era importante que ellos tuvieran la guía de lectura como una

orientación en virtud implícita de lo que se buscaba en el curso. Que se piensen y vean en el texto en relación con los objetivos del curso.

E: ¿Cómo la preparó?

D: En gran medida hice un proceso de desdoblamiento porque me tocaba un poco pensar como un estudiante de primer semestre, claro, uno ya sabe qué es criba, jefatura, larga duración...Entonces, cuando yo leía el texto hacía un poco como de ya, me quito toda esta carreta que tengo en mi cabeza y trato de ponerme como en el lugar del estudiante y me preguntaba ¿qué palabra que yo eventualmente ya tengo incorporada en mi vocabulario, para ellos puede ser relativamente novedosa? ¿Qué concepto que yo ya tengo súper claro o más o menos claro yo sé que ellos no lo conocen? Entonces fue como eso, leía el texto y decía, bueno en esta parte es importante que ellos capten esta información y que tengan clara esta información; en esta otra parte necesito que deduzcan esto, que infieran esto, que relacionen esto con lo otro y así, esa fue la metodología general para hacer las guías.

E: Comprendo. Otra de las cosas interesantes que se presenta en el programa es una división de un bloque para lectura y otro para escritura ¿por qué o para qué esa división?

D: Bueno, eso sí aparece así, pero yo les dije que de cierta manera todo iba a estar mezclado. Es decir, lectura y escritura y como los géneros universitarios más tradicionales por así decirlo.

E: Ese es el esquema general de los cursos

D: También les dije que ambas iban a ser transversales y lo hice así también como para darme un orden y saber en qué hacer más énfasis y cuándo hacerlo. La metodología entonces fue estrategias de lectura al principio como que ellos se fueran familiarizando con los textos, luego entramos como a otro nivel de qué hacen con lo que leen, como desarrollar la escritura a partir de estrategias de escritura porque ya empezaban ellos a escribir con las guías de lectura y entonces fue como eso. Primero un acercamiento y luego un avance.

E: En otro momento ¿usted habría formulado el programa así? Y ¿con base en qué se planteó ese orden?

D: En realidad son como tres bloques uno de lectura, otro de escritura y otro de escritura de textos universitarios. Yo lo hice a partir de darle un orden al programa anterior que me pareció un poco desordenado. En cierta medida el orden fue como intuitivo y me centré en que ellos primero necesitan acercarse a los textos, saber cuáles son las convenciones de lectura y de escritura al mismo tiempo, así en la medida que por ejemplo saben para qué pone un escritor la cursiva, ellos también lo van a aplicar cuando hagan su producción. Mi interés era que ellos vivieran un proceso como natural irse acercando a los textos, irlos

entendiendo darles como un sentido, tener una lectura con propósito y ya después meternos con producir textos como de manera más formal y gramatical incluyendo la ortografía, los párrafos y ese tipo de cosas.

Mi orden era como que ellos se familiarizaran con la lectura, luego con estrategias de lectura y comprendieran algunas convenciones de los textos para que pasaran a escritura y a escribir cierto tipo de textos.

E: ¿Cuál es la diferencia entre guías de lectura y guías de informes de lectura?

D: Básicamente que el informe de lectura si era para entregar

E: ¿A qué texto se le aplicó el informe de lectura?

D: Era libre, desde luego, en virtud de los textos que habíamos visto antes de la sesión 6, yo ya había hablado de eso en el salón y les hice un guía para reforzar esa explicación, dije que no quería imponerles mucho el texto, sino que ellos escogieran el texto que querían trabajar, Rober Darnton, Schaff y era hasta el de Castells y les indiqué que debían ser textos conceptuales. Ese texto sería clave, eso pensé que podríamos trabajarlo mucho para que ellos lo escribieran en varios géneros y así produjeran su texto final. Pero de la idea a la clase también hay diferencias que hacen que uno tome otras decisiones.

Entrevista 7: Julio 13 de 2016

E: Si le he entendido bien profe, ellos primero escriben para dar respuesta a las guías de lectura, luego al informe de lectura y luego empieza a escribir textos académicos para prepararse y producir finalmente un artículo de reflexión.

D: Si ese fue el orden del trabajo.

E: ¿Era el mismo tema de principio a fin o ellos elegían un tema para cada texto?

D: El trabajo final preferí llamarlo artículo de reflexión más que ensayo porque después de echarles la carreta de que un ensayo se construye durante mucho tiempo, dejarles un ensayo en tan poco tiempo era muy incoherente, fue como curioso, yo les dije un artículo de reflexión que para mí no tiene el rigor, pero les permite irse introduciendo en esa dinámica de buscar una argumentación y todo eso. Creo y luego lo comparto que eso en algunos casos no funcionó tanto.

Uno con ellos en primer semestre que están como tanteando el terreno y decidiendo cosas, no se hace como grandes expectativas pero hubo al menos como 10 de esos 50 estudiantes

como que iban por el camino que es, con rigor desde el principio, a ellos uno los perfila como con posibilidades para ser grandes historiadores, grandes investigadores o como grandes docentes porque hacen un buen ejercicio de lectura crítica, de escritura, siguen las convenciones, uno les exige, ellos entienden qué es un ensayo, qué es una reseña, uno les ve un potencial pero la verdad es que uno considera que cualquier cosa buena que pase con los de primer semestre es como un logro. Por ese rigor y porque comprendieron y se adaptaron a la exigencia yo no tengo problema en ponerles ya desde primer semestre una calificación de 5 cuando me doy cuenta que entendió, fue un poco más allá de los que se le pedía, consultó fuentes por su iniciativa propia y con eso no sabría por qué no ponérselo, incluso con algunos pensé que bueno sería si fuesen más actuales y rigurosos como para la publicación. Esos desempeños también los aprendí a pensar de otra forma con el diplomado antes no habría colocado un 5 nunca, pero es que entendí que para el momento de formación lograr todo eso es bastante importante y puede motivar mejores desempeños. Además, no era una calificación sola, sino que además de darle el 5 les decía lo que habían logrado y lo que estaba pendiente para que lo tuvieran en cuenta al escribir otros textos del mismo género.

E: Usted también se enfocó en las tipologías textuales ¿Hay alguna diferencia con el programa de la versión 2007?

D: Aquí hay un cambio importante porque en otros cursos yo me había enfocado en las tipologías habidas y por haber porque tenía como más tiempo para desarrollarlas, pero en este no, en este me enfoqué en las tres principales expositivo, argumentativo y narrativo, para mí no era tan importante el descriptivo porque en algunos casos iba implícito en el expositivo y en el argumentativo, el poético tampoco el instructivo menos entonces sólo en función de las principales que van a utilizar. La profesora también los tomó en cuenta, pero ella estaba muy centrada en eso entonces todo lo demás que pasaba no había espacio para tenerlo en cuenta. Yo sé que van a usar cierto tipo de textos, pero ahora, después del diplomado, también sé que necesitan más información para leer y escribir esos tipos de textos que van a estar muy presentes en toda la formación profesional, entonces yo sí incluí eso en el programa versión 2016.

E: ¿En qué hizo énfasis cuando comenzó a abordar el proceso de escritura?

D: quería que entendieran la dimensión de la escritura como un proceso y no como una habilidad de un semestre o sesión o de unos privilegiados, sino que es un proceso que implica secuencias, cambios, retrocesos, apropiaciones, transformaciones y pérdidas.

E: ¿en qué momento decide usted que es importante decirle eso a los estudiantes?

D: con el diplomado, es decir en mi anterior curso estaba implícito y la necesidad de hacerles entender a los estudiantes lo que es la universidad y los procesos de aprendizaje que van a vivir. Con algo que no pude trabajar muy bien fue diciendo que no se preocuparan por la nota. Recuerdo eso con una estudiante preocupada por eso porque ella y otros se interesaban mucho por eso. Sobre todo, fui muy explícito diciendo que todos tenían habilidades con la lectura y la escritura, pero en términos de escritura académica, unos las tendrán más desarrolladas que otros por su experiencia o formaciones académicas previas. Esa fue mi manera de decirles que no se sintieran mal. A mí me gustaría hacer una de esas lecciones magistrales en Europa en las que el profesor no califica, sino que la responsabilidad de aprender es de cada uno porque es ahí donde uno a veces siente una presión porque se da cuenta que entre ellos se comparan constantemente y consideran que una nota más alta representa mayor inteligencia o menor. Entonces, quería darles a entender que a veces podían flaquear en el proceso y que era normal. No existe un único proceso o forma de llevar el propio proceso académico, sino que cada uno define eso a medida que va pasando el tiempo.

E: Los introduce de la idea al texto con un texto de Cassany

D: les encantó. Aquí empecé a introducir estrategias de escritura. Por la lluvia de ideas y trate de decir lo mismo, pero aterrizando eso a la historia. El texto de Cassany no se abordó de manera explícita, sino que fue casi una lectura personal de ellos y a la mayoría les encanto. Lo bueno de Cassany es que él se pone como muy en el lugar del lector estudiante. Entonces eso ayuda mucho.

E: ¿cómo sabe que les encantó?

D: Desde la tercera sesión ellos manifestaban sus opiniones y cada vez ellos sentían menos temor a decir lo que pensaban. Esta es una reflexión que hago y yo era el profesor más joven que les tocó este semestre y como soy muy relajado en mis clases, por ese estilo que les permite conectarse, entonces yo les meto muchas cosas del mundo de ellos. Está bien que vayan a la audición el viernes y lo sentían como muy cercano, porque de alguna manera sentían que los entendía. Ellos como que, si en algunos casos fue para bien o para mal, fíjate que nunca hubo una disyuntiva con la autoridad, sabían que yo era el profesor, pero si me hicieron saber que había una relación cercana y me veían como un compañero. Yo no sé si me quiera dedicar a la docencia por eso como profesor soy muy relajado, no me preocupa hacer que los estudiantes me vean como el profesor por allá lejano. Creo que el docente es un guía y su objetivo debe ser compartir el conocimiento por eso creo que el diplomado es como muy clave en eso y sé que ser docente hacer que organice mi conocimiento, hago chistes y no soy el profesor distante ni hablo en un lenguaje muy académico.

Algunos estudiantes llegaban al salón y algunos estudiantes llegaban ahí. Entonces, algunos de una decían su opinión sin necesidad de forzarlos o preguntarles. La mayoría de veces por iniciativa propia de ellos, en cierta medida es muy significativo porque uno se da cuenta que han interiorizado la responsabilidad de seguir el programa y leer el texto. La idea era que en técnicas bibliográficas camellaran en grupo los trabajos y vivieran todos los irés y venires juntos, hablando de sus procesos, sus dudas, temores y todo eso que a mí como estudiante me ayudó, en el diplomado confirmé que era importante y en el curso retomé porque realmente considero eso muy valioso. Aunque más adelante de pronto por las rencillas y el abandono del rigor académico muchos no quieran estar en grupos, pero eso también el profesor tiene que pensar cómo lo guía, cómo lo propone para que funcione.

Entrevista 8: Julio 27 de 2016

E: ¿Qué estrategia utilizó para que los estudiantes comprendieran el recorrido que usted les proponía de iniciar por una introducción a estrategias de lectura de textos académicos, configurar una idea o tema de interés y luego escribir textos universitarios siguiendo sus convenciones?

D: Ellos habían tenían presentes estrategias de lectura, habían reconocido las revistas y más o menos ante un tema sabían dónde remitirse. Con eso les quise dar un apoyo acerca de los bancos de datos que generalmente ellos conocen en la tesis pero que es más favorable si los manejan antes cuando tienen interés sobre un tema, ahí aprendieron a investigar, a buscar en los bancos de datos [qué, cómo y dónde] y conocieron que hasta las tareas podrían ser una oportunidad para encontrar información y visitar esos centros de archivo. Luego les dije: “estos son géneros porque tienen unas convenciones que seguir, que exigen ante todo estrategias de lectura y escritura de carácter específico”. Luego, les dije que si ellos cuando se encontraban un texto hacían algo con ese texto, su relación cambiaba, por ejemplo, eso pasaría si sobre el texto escribían un resumen. Ahí aproveché y les dije, la mejor manera que tengo de explicarles esta carreta es que ustedes hagan dos textos sobre el mismo texto, pero dos textos, que pertenezcan a géneros diferentes, dos tipos de textos sobre un mismo texto. Les propuse entonces hacer un resumen con el texto y luego una reseña. Ahí, en la práctica, ellos se dieron cuenta que una cosa es una cosa y la otra es otra y, que ambas producciones tienen exigencias diferentes a pesar de que se hagan con base en el mismo texto. La relación del lector con el texto cambia tanto de fondo como de forma. Así se los mostré los hice vivir la ruta de estudio que proponía el programa. Para el resumen leímos un resumen que hice de un texto, lo analizamos y ellos lograron identificar las diferencias entre el texto original y mi resumen. Eso les pareció muy interesante. En la reseña lo que hice fue mostrarles varias reseñas de diferentes autores, ahí no tuvimos siempre los textos originales, pero también hicimos debates sobre cómo se configuraban esas reseñas. La

importancia de ese ejercicio de lectura de cada una de las reseñas fue que yo les iba haciendo énfasis en la estructura, en lo que hacía el autor durante el texto, qué orden de exposición de ideas utilizaba y cosas así. Ese ejercicio les orientó para que pudieran apreciar las diferentes alternativas para escribir una reseña.

E: ¿Qué consigna de producción utilizó para la reseña y el ensayo?

D: consistía en decirles que tenían que hacer una reseña sobre el texto del que habían hecho el resumen. Entonces, obviamente la consigna era básicamente tener en cuenta el texto primario, tener en cuenta el resumen y ya no iba a ser un resumen en extensión, sino que la reseña era como un resumen del resumen en el que debían señalar su apreciación favorable o en oposición. Les dije que eso lo podrían presentar por capítulos, por texto o en relación con alguna idea específica del texto original. Les dije que tuvieran en cuenta ese texto, otros y otras reseñas, quería motivarles a consultar la parte final de las revistas científicas que en general en su contenido presentan reseñas. Les indiqué que eso era la oportunidad de aprender en el sentido de saber qué criticaban en esa área de conocimiento, qué metodología usó el autor y cuáles son los debates vigentes en el área de conocimiento y ellos deben aprender a identificar los errores o hallazgos o conquistas que otros publican y que cada uno eventualmente puede usar eso para mejorar sus textos de alguna manera. Quería que ellos supieran que las reseñas también son una manera de aprender sobre su área de conocimiento porque creo que ellos no le dan a ese texto el valor que tiene.

En la sesión 12 y 13 la idea era irnos a lo práctico en un sentido muy general porque analizábamos toda la carreta poniéndola en práctica. En la primera parte de las clases está la presentación en power point diciendo qué es y qué no es un ensayo. Ahí, en ese momento, era importante decirles qué es una tesis, qué es un argumento y cómo defenderlo. En la sesión 13 yo hice un taller sobre el texto “una mirada crítica al género ensayo”.

E: ¿Cómo fue el taller?

D: fueron tres preguntas abiertas de ese texto y en la primera parte eran generalidades del ensayo, este no lo abordamos a profundidad, pero trate de ejemplificar los elementos con el texto “Guía para la elaboración de textos argumentativos” (s.f.) Programa de Escritura, Centro de Español. Universidad de los Andes, Bogotá. Ese como era un texto informativo yo decidí no ponerles ninguna guía de lectura ni nada porque lo iba a usar para la clase. Si no leían la guía pues yo iba a darla era en el texto que cada uno hiciera que yo iba a entender lo que ellos habían comprendido sobre el ensayo.

E: Aquí aparece una cuarta guía de lectura para los textos orientada al análisis de los documentos:

Thompson, E. P. (1991 [1971]) “La «economía moral» de la multitud en la Inglaterra del siglo XVIII. En *Costumbres en común*, Barcelona: Crítica, pp. 211-293.

Vanegas, I. (2015) “La fuga imaginaria de Germán Colmenares”. En: *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, Vol. 42, No. 1. Bogotá: Universidad Nacional, pp. 275-307.

E: ¿Por qué decidió ponerles otra guía de lectura?

D: yo quería que después de la primera parte del curso ellos aplicaran las estrategias o algunas de ellas en la lectura de los textos, que ellos mismos logaran hacerse preguntas, pero con esta guía de lectura el ejercicio fue terrible por asuntos circunstanciales, esta fecha coincidió con la finalización con uno de sus cursos y eso hizo que la mayoría no leyera los dos textos, eso fue terrible porque yo retomé la guía y ellos decían una que otra cosa como por no quedar mal, entonces no, prácticamente fue una clase magistral sobre la importancia del texto en el curso, sobre los argumentos del autor, hubo break y retomamos el otro texto que había para la clase que finalmente también fue una clase magistral. Ese día no hice presentación en power point pero les hablé de los textos toda la clase.

Yo escogí esos textos porque son ejemplos de dos modalidades de ensayo en historia. El primero Thompson, E. P. (1991 [1971]) “La «economía moral» de la multitud en la Inglaterra del siglo XVIII. En *Costumbres en común*, Barcelona: Crítica, pp. 211-293. Toma un hecho social que son las famosas revueltas que se dan en el s. xviii en Inglaterra y le conocen como las revueltas del hambre que era cuando subía el pan y los pobres no podían comprar entonces iban y dañaban máquinas, entonces él descubre que esas revueltas no se hacían por hambre sino porque sentían que la figura del monarca era otra, algunos llegaban a las fábricas de pan y botaban el pan no como una forma de decir que se estaban muriendo de hambre como había sido la interpretación sino como una forma de decir estamos en desacuerdo con las nuevas políticas del monarca con nosotros porque nos desconoce nuestros derechos, nuestra dignidad y todo el cuento. Entonces ese ensayo toma un hecho histórico y frente a las interpretaciones que se habían hecho él propone una nueva a partir de fuentes primarias y todo eso. Entonces, yo les decía este es un ejemplo de un ensayo hecho sobre un evento histórico.

También otro tipo de ensayo como el de isidro Vanegas y él criticaba un texto de German Colmenares diciendo que le faltó fuentes u otras cosas. Ambos eran buenos ejemplos de textos ensayo en historia y además de dos tipos de ensayo diferentes.

E: ¿Cuál fue la consigna de producción propiamente para el ensayo?

D: Aquí fue curioso porque yo les dije después de toda esta carreta que les he echado ustedes no van a escribir un ensayo, van a escribir un “microensayo”, tienen poco tiempo, lo vamos a llamar artículo de reflexión para que no tuviera el peso del argumento, el contraargumento y la tesis. Les dije defiendan una idea básica y muestren que su propósito es argumentarla, defenderla, y no con el peso del ensayo que requiere la consulta de muchas fuentes. Incluso un estudiante me preguntó “profe, cuánto tiempo usted considera que es un tiempo prudente para escribir un ensayo”, yo le dije no hay un tiempo específico, pero cuando uno es experto mínimo un mes camellando de manera muy estratégica a algo muy particular, eso como un mínimo.

Entonces, la consigna era que escogieran un tema libre, ese sería otro de los cambios porque algunos se fueron por temas que no tenían nada que ver con historia,

E: ¿Qué reflexiona usted acerca de esto:

D: Eso demuestra que ellos aún no tienen el criterio suficiente para usar su poder de decisión tampoco como para irse adecuando por sí mismos a su disciplina. Claro, no tienen criterios temáticos todavía. Llegamos al Paper. Entonces la última sesión [sesión 14 de 15] se dividió en dos. La primera parte antes del Break fue sobre el paper de manera general sobre ejemplos los que habíamos visto y se particularizó sobre el abstract, intenté hacer énfasis en la diferencia entre un resumen, una reseña, un ensayo y un paper. Les dije: lo que diferencia el paper del ensayo es que es más bien el producto de una investigación mucho más puntual, es decir, el ensayo es producto de una investigación, pero más que todo es una reflexión o una argumentación mientras que el paper si tiene que mostrar resultados de una investigación muy puntual e histórica. Esa es como la principal diferencia. Particularizamos en el abstract porque la guía del trabajo final pedía que escribieran uno. La segunda parte de la sesión era una asesoría general sobre el trabajo final, leímos en conjunto la guía, resolví problemas puntuales, algunos preguntaron por temas.

La última sesión, la sesión 15, terminó siendo una sesión de asesorías y, yo como para que no fuera una masacre académica a la que asistieron 3 grupos de 15 grupos, les dije no me lo entreguen el miércoles sino el lunes y ahí resolví dudas de todo tipo.

La guía del trabajo final pretendía dar pautas básicas de cómo debían hacerlo, pero no delimitaba el tema. Pensé: ‘les puedo pedir que lo hagan sobre el mismo texto que han venido trabajando’. Luego me arrepentí porque varios habían manifestado interés en otros temas. Pero hubiera sido el cierre perfecto. Un texto primario que fue transformado, en resumen, luego en reseña y finalmente usado para microensayo, eso les habría servido mucho. Pero no lo hice así, quise darles la libertad de que lo hicieran sobre un tema libre.

Podían escoger entre las temáticas de la clase, sobre el texto que habían trabajado o un tema de su interés. Cuando lo decidí así, dije vamos a ver qué sale.

Algunos estudiantes como que tenían intereses particulares y dije puede que con eso se encausen con el tema libre y hagan mejores producciones, pero no hice énfasis en los parámetros del tema ni mencioné la perspectiva histórica. Los textos finales fueron muy variados.

E: ¿Tal vez en esa asesoría pensó hacerlos intercambiar sus trabajos [resumen y reseña] para que produjeran un ensayo con los textos ya trabajados en clase?

D: fíjate que pensé en algo más o menos similar, algunos grupos coincidían en el texto base, pero dije que de pronto se presentaban rencillas o un ambiente que no se pueda controlar bien, entonces mejor no lo hice.

E: ¿considera que su curso se diferencia de un curso de español general?

D: Si, de hecho, un dato que me pareció interesante porque un estudiante se me acercó y me dijo ve profe, que interesante esto porque nos damos cuenta que son reseñas muy ligadas a nuestra área de conocimiento y que se diferencian respecto a lo que nos dice la profesora de español...pienso que eso me lo dijo el estudiante porque ella [la profesora de español] en cierta medida les daba como formatos.

E: Gracias profe por su participación. Con esta última pregunta finalizamos las sesiones de entrevista.

Anexo 3

Cuestionario de entrevistas semiestructuradas

ENTREVISTAS

Entrevistador (E)

Docente (D)

Nota: Antes de iniciar las entrevistas, se comunicó al docente de aquello en lo que consistía su participación durante la investigación/ tesis de maestría titulada “transformaciones del saber profesional y contextual de un docente universitario” luego de participar en el diplomado: la lectura y la escritura en el aula universitaria. Después de la aceptación libre y voluntaria del docente, a través de la firma del consentimiento informado de su participación, se iniciaron las entrevistas.

Entrevista 1

E: El día de hoy nos encontramos reunidos para iniciar las sesiones de entrevista. El cuestionario de entrevista es no estructurado, por tanto, es posible que nos tome más de una sesión el tema a tratar.

Mi labor como entrevistadora es realizar una o varias preguntas y recoger su respuesta de la manera más fidedigna posible. La idea del espacio de entrevistas es que usted comparta conmigo las reflexiones posteriores al diplomado con base en las que ha modificado sus prácticas como enseñante. También pretendo recoger información acerca de su quehacer antes de iniciar el proceso de formación en el diplomado. Todo lo anterior en relación con el curso técnicas bibliográficas para historiadores que usted dictará en este período académico (febrero – junio de 2016). Orientando la formación de estudiantes/ aprendices que en su mayoría cursan primer semestre de historia en la Universidad del Valle.

E: Empecemos por sus datos personales: nombre, edad, formación de base y tiempo de experiencia como docente.

E: ¿Tiene usted alguna referencia del perfil docente de la persona que produjo el programa de curso versión 2007?

E: Profe ¿Cuál es su perfil? ¿Qué relación guarda con su propuesta de curso?

E: Yo lo invito, profe, a que hagamos una lectura cruzada de los dos programas de curso, versión 2007 y versión 2016, con el propósito de identificar afinidades y diferencias. Especialmente, le pido que comparta conmigo los elementos asociados a sus decisiones de cambio, esas que son su propuesta.

E: Leámos en voz alta la presentación o descripción del curso del programa versión 2007 y luego versión 2016

E: Escuchando esta lectura ¿qué diferencias identifica en esta primer parte (presentación de curso)?

E: ¿Cómo propone usted esto en la versión 2016?

E: ¿Qué cambio significa en el programa versión 2016 nombrar los textos de una forma diferente a las “formas de hacer”?

Entrevista 2

E: Ahora leamos la metodología, veamos cómo se pensaron los encuentros con los estudiantes.

E: Escuchando esta lectura ¿qué diferencias identifica en esta parte?

E: Diría que otra de las diferencias es cómo se nombra al estudiante. En su programa el estudiante hace cosas: búsquedas, análisis, participa, lee...

E: ¿Cómo informa usted al estudiante de lo que se va a hacer en el curso? y ¿Cómo le informa de cómo se va a hacer en el curso?

E: ¿Qué pretende dejarles claro a los estudiantes?

E: Ahora leamos la propuesta de evaluación de cada programa de curso.

E: ¿Qué diferencias identifica?

E: Avancemos en la lectura del cronograma y la bibliografía

E: ¿Qué similitudes o diferencias encuentra? Profe

E: En su curso ¿Cómo es el proceso de construcción del trabajo final?

E: ¿Qué expectativa tiene usted de ese texto “ensayo” o artículo científico?

Tema: Saber contextual como docente universitario

Entrevista 3

E: Antes del diplomado ¿usted había tenido una formación pedagógica para docentes universitarios?

E: ¿en qué momento de su actividad como docente llega este diplomado a su vida?

E: este diplomado ¿con qué interés personal suyo se conecta?

E: ¿utilizó algo del diplomado en la apertura del curso “técnicas bibliográficas”?

E: ¿cuál sería la relación entre el diplomado y su decisión de incluir ahora este texto?

E: En la apertura del curso “técnicas bibliográficas” ¿cuál es el estado inicial de los estudiantes del curso?

E: Revisemos sus reflexiones sobre el programa de curso versión 2007 y su propuesta programa de curso versión 2016. Comencemos por ¿De dónde obtiene usted el temario versión 2007?

E: ¿Qué impresión le causó el programa versión 2007?

E: ¿Considera que esta materia está es remedial y desarticulada de otras materias?

E: ¿cuál era el enfoque que le daba al curso la anterior profesora?

Entrevista 4

E: Intentemos profundizar en el curso de técnicas. Hagamos un recuento sesión a sesión de lo que usted reflexiona acerca de lo que ocurre en cada sesión. ¿Cómo se preparó usted para la primera sesión de clase?

E: ¿Qué utilidad tuvo reconocer las características del grupo?

E: ¿por qué decidió incluir esos aspectos personales?

E: En su trayectoria como docente ¿siempre se planteó la transición académica de los estudiantes como un cambio cultural?

Entrevista 5

E: ¿la forma como usted caracteriza o “lee” a los estudiantes a su cargo varió después del diplomado?

E: cerrando la primera sesión, usted les remite una guía de lectura ¿Cómo apareció este material en su trabajo?

E: ¿cómo les hizo saber eso?

E: ¿cómo le fue retomando la guía de lectura en la segunda sesión?

E: Si tuviera que sintetizar para usted qué son las guías de lectura ¿qué diría?

E: ¿Da igual poner que los estudiantes lean sin guía de lectura que con guía de lectura?

Entrevista 6

E: hoy vamos a trabajar sobre las sesiones 3, 4, 5, 6 y 7. Yo tengo preguntas puntuales respecto a las guías de lectura que se usaron en la sesión dos y tres. ¿Por qué las guías de lectura no aparecen en el programa como parte de las sesiones?

E: ¿cómo manejó las guías de lectura?

E: la primer guía de lectura fue un poco como literal, se centraba en el ejercicio de los estudiantes de sacar del texto y fue menos interpretativa mientras que la guía de lectura dos fue más interpretativa e incluso hacía preguntas por el sentido que tenía algo, especialmente en la segunda parte, sugerida para durante la lectura. Ahí hay una variación importante ¿ese cambio tiene que ver con los textos o con alguna intención particular suya?

E: ¿en algún momento usted desarrollo las preguntas con ellos? ¿usted les ofertó un referente de la respuesta más cercana a lo que se esperaba que ellos comprendieran?

E: ¿cuándo decide usted incorporar estas guías de lectura al curso?

E: ¿qué criterios utiliza para ubicar en el desarrollo del curso las guías de lectura?

E: ¿cómo la preparó?

E: Comprendo. Otra de las cosas interesantes que se presenta en el programa es una división de un bloque para lectura y otro para escritura ¿por qué o para qué esa división?

E: ese es el esquema general de los cursos

E: en otro momento ¿usted habría formulado el programa así? Y ¿con base en qué se planteó ese orden?

E: ¿cuál es la diferencia entre guías de lectura y guías de informes de lectura?

E: ¿a qué texto se le aplicó el informe de lectura?

Entrevista 7

E: si le he entendido bien profe, ellos primero escriben para dar respuesta a las guías de lectura, luego al informe de lectura y luego empieza a escribir textos académicos para prepararse y producir finalmente un artículo de reflexión.

E: ¿era el mismo tema de principio a fin o ellos elegían un tema para cada texto?

E: usted también se enfocó en las tipologías textuales ¿Hay alguna diferencia con el programa de la versión 2007?

E: ¿En qué hizo énfasis cuando comenzó a abordar el proceso de escritura?

E: ¿en qué momento decide usted que es importante decirle eso a los estudiantes?

E: Los introduce de la idea al texto con un texto de Cassany

E: ¿cómo sabe que les encantó?

Entrevista 8

E: ¿Qué estrategia utilizó para que los estudiantes comprendieran el recorrido que usted les proponía de iniciar por una introducción a estrategias de lectura de textos académicos, configurar una idea o tema de interés y luego escribir textos universitarios siguiendo sus convenciones?

E: ¿Qué consigna de producción utilizó para la reseña y el ensayo?

E: ¿cómo fue el taller?

E: aquí aparece una cuarta guía de lectura para los textos orientada al análisis de los documentos...

E: ¿Por qué decidió ponerles otra guía de lectura?

E: ¿cuál fue la consigna de producción propiamente para el ensayo?

E: ¿Qué reflexiona usted acerca de esto:

E: ¿Tal vez en esa asesoría pensó hacerlos intercambiar sus trabajos [resumen y reseña] para que produjeran un ensayo con los textos ya trabajados en clase?

E: ¿considera que su curso se diferencia de un curso de español general?

E: Gracias profe por su participación. Con esta última pregunta finalizamos las sesiones de entrevista.

CURSO: TÉCNICAS BIBLIOGRÁFICAS
PERIODO: AGOSTO - DICIEMBRE DE 2007
PROFESOR:

Atención a estudiantes: lunes de 3 a 6 PM - Dpto. de Historia
Oficina 1051

PRESENTACIÓN. Al comenzar la vida académica se hace indispensable el conocimiento y manejo de herramientas básicas y necesarias para la elaboración de informes, comentarios, reseñas, ensayos, ponencias y trabajos de investigación que le serán requeridos al estudiante a lo largo de la carrera. En su trabajo como historiador, el estudiante deberá enfrentarse con autores, teorías, documentos escritos y no escritos (visuales, orales, audiovisuales...). De ahí que debe adquirir destrezas para observarlos, comprenderlos, interpretarlos, criticarlos, pero sobre todo para que los ponga al servicio del análisis y la reflexión de problemáticas muy puntuales.

Para la estructura del trabajo se ha optado por hacer en primer lugar un acercamiento al “oficio del historiador”, es decir a aquello que le compete en su quehacer en una disciplina de las ciencias sociales como es la Historia. Solo así, podremos entender porque se necesita rigurosidad al enfrentar textos, autores, teorías o documentos. Esta rigurosidad se tiene que ver reflejada en el resultado de los trabajos que presente, el estudiante en sus cursos, de ahí que se abordaran los más usuales dentro de la disciplina.

OBJETIVOS

- Adquirir *hábitos de estudio* que faciliten el cumplimiento de los requerimientos académicos.
- Tomar conciencia de la importancia de la llamada *comprensión de lectura* a la hora de enfrentar un texto.
- Ofrecer las herramientas fundamentales para la *comprensión, redacción y presentación* de diferentes tipos de trabajos escritos.
- Estar en capacidad de diferenciar las características de los diferentes tipos de trabajos que le serán solicitados para evaluar los cursos: *resúmenes, informes, comentarios, reseñas, ensayos, trabajos de investigación, ponencias*.
- Propiciar un acercamiento a los diferentes tipos de textos: libros, artículos, documentos visuales, páginas Web, entre otros.
- Familiarizar al estudiante con proceso de elaboración y presentación de un trabajo de investigación documental.

METODOLOGIA. Las clases se desarrollarán de manera dinámica mediante la exposición de los temas propuestos, la elaboración de ejercicios y talleres que permitan aplicar lo expuesto y la discusión de los procesos de aprendizaje. Cada estudiante llevará una carpeta donde irá almacenando cronológicamente sus talleres, reseñas y trabajos y, se entregará al final del curso para evaluar su proceso de aprendizaje.

EVALUACIÓN

- | | |
|--------------------|-----|
| • TALLERES | 25% |
| • 1ª EVALUACION | 25% |
| • 2ª EVALUACION | 25% |
| • EVALUACION FINAL | 25% |

TECNICAS BIBLIOGRAFICAS - PROGRAMA DE HISTORIA CRONOGRAMA

SESION	TEMATICA	LECTURAS	TALLERES Y EJERCICIOS
1 Ago 23	PRESENTACION DEL PROGRAMA EL OFICIO DEL ESTUDIANTE		
2 Ago 30	1. ESTUDIAR Y TOMAR NOTAS 2. LOS TRABAJOS ESCRITOS El resumen El informe El comentario La reseña El ensayo Trabajo de Investigación La exposición La ponencia 3. EL RESUMEN Y EL INFORME	MORADIELLOS, Enrique. "Introducción a las técnicas del trabajo universitario." En: El oficio del historiador. Siglo XXI de España editores, Madrid, 2005. p. 111-226	Ejercicio (no calificable): Pasos para realizar una reseña
3* Sep 6	1. LA RESEÑA		Taller: Elaboración de reseña
: 4 Sep 13	2. TIPOS DE RESEÑA 3. IDENTIFICACION DE CITAS 4. FICHAS BIBLIOGRAFICAS		Ejercicio (no calificable): Identificación de citas y elaboración de fichas bibliográficas
5* Sep 20	EVALUACION 25% - INDIVIDUAL ELABORACION DE UNA RESEÑA		
6 Sep 27	1. LA INVESTIGACION EN HISTORIA Qué es investigar Tipos de investigación Cómo elegir el tema 2. LAS FUENTES DE INFORMACIÓN Identificación de fuentes La biblioteca Uso de Internet	CARDOSO, Ciro. "Etapas y procedimientos del método histórico". En: Introducción al trabajo de investigación histórica, Editorial Crítica, Barcelona, 2000. p. 135-194	Ejercicio (no calificable) sobre pasos para la realización de un proyecto de investigación e identificación de las fuentes documentales pertinentes
7* Oct 4	1. EL PROYECTO DE INVESTIGACION 2. COMO CITAR 3. LA BIBLIOGRAFIA		Taller: Elaboración de citas y bibliografía
8* Oct 11	1. EL COMENTARIO 2. DOC. VISUALES		Taller: Comentario
9 Oct 18	1. ORGANIZACIÓN Y PRESENTACION DE TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN 2. LA PONENCIA		
10* Oct 25	FORO ESTUDIANTES DE HISTORIA TALLER: Informe		
11 Nov 1	TALLER: BIBLIOTECAS Y CENTROS DE DOCUMENTACION DE LA CIUDAD		
12 Nov 8	EVALUACION 25% - INDIVIDUAL ENTREGA DE TRABAJO DE INVESTIGACION BIBLIOGRAFICA Y SOCIALIZACION		
13-16 Nov 15- Dic 6	EVALUACION FINAL 25% - INDIVIDUAL PONENCIA a partir de los trabajos de investigación - * CONGRESO DE CIENCIAS SOCIALES TEXTO 12.5% PRESENTACION 12.5%		

BIBLIOGRAFIA

CASSANY, Daniel (1993). *La cocina de la escritura*. Editorial Anagrama, Barcelona, 1999.

_____ (1987). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. E. Paidós, Barcelona, 1991.

CERRO, Leandro. *Técnicas de escritura*. Universidad Externado de Colombia, Bogotá; 1996.

CHÁVEZ PÉREZ, Fidel (1993). *Redacción avanzada*. Alhambra; México, 1996.

ECO, Umberto. *¿Cómo se hace una tesis?* Fundación FICA, Bogotá, 1999.

FERNANDEZ B., Alvaro y **TORRE**, Claudia. *Introducción a la escritura universitaria*. Ediciones Granica S. A., Buenos Aires, 2003.

FRIAS, M. *Interpretación y composición de ensayos*. Univ. Externado de Colombia, Bogotá, 2003.

LARDONE, Lilia y **ANDRUETTO**, M^a Teresa. *La construcción del taller de escritura*. Homo Sapiens Ediciones, Argentina, 2003.

MARTIN VIVALDI, Gonzalo. *Curso de redacción. Teoría y práctica de la composición y del estilo*. Paraninfo Thomson Learning, Madrid, 2000.

MARTÍNEZ, Roser. *Conectando texto. Guía para el uso efectivo de elementos conectores en castellano*. Octaedro, Barcelona, 1997.

MARTÍNEZ, Aldemar. *Hábitos de estudio, lectura y de composición escrita*. Universidad del Valle - Vicerrectoría de Extensión, MAF, Cali, 1997.

PINTO M., María. *El resumen documental. Principios y métodos*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, ediciones Pirámide, Madrid, 1992.

PARRA, Marina. *Cómo se produce el texto escrito. Teoría y practica*. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá; 2004.

PEREZ J., M. *Rutinas de la escritura. Un estudio perceptivo de la unidad de párrafo*. Universitat de Valencia, España, 1998.

REALES U., Adalberto. *Modelos para elaborar Ensayos, Reseñas, Informes y Ponencias*. Editorial Antillas, Barranquea, 2000.

SANCHEZ, Arsenio. *Redacción avanzada*. Thomson Editores, México, 2000.

SANCHEZ, E. *Comprensión y redacción de textos. Dificultades y ayudas*. Edebé, Barcelona, 1998,

SERAFINI, M^a Teresa. *¿Cómo redactar un tema?* Paidós, Barcelona; 1999.

_____ (1992). *¿Cómo se escribe?*. Paidós, Barcelona; 1996.

_____ *¿Cómo se estudia? La organización del trabajo intelectual*. Paidós, Barcelona; 2000.

VELEZ, Jaime A. *El ensayo. Entre la aventura y el orden*. Tauros, Bogotá, 2000.

ZUBIZARRETA, A. (1983). *La aventura del trabajo intelectual. Cómo estudiar e investigar*. Addison Wesley Longman, México, 1998.

NORMAS ICONTEC 2005-2006. Hojas de vida. Tesis y otros trabajos de grado.

TÉCNICAS BIBLIOGRÁFICAS

[Código 201092M – 3 créditos]

Presentación

El propósito de esta asignatura es familiarizar a los estudiantes y hacer comprender la importancia de los recursos bibliográficos de que hoy se puede disponer para el trabajo académico; también se pretende realizar una aproximación a las técnicas del trabajo escrito y, de manera general, exponer el significado de las formas de la comunicación académica escrita más comunes y relevantes.

El programa está constituido por tres grandes bloques temáticos. En la primera parte (*Fuentes, archivos y tipologías*) se destaca la importancia de la adquisición de hábitos de estudio que favorezcan el desarrollo del conocimiento histórico; se realiza también un acercamiento a los recursos bibliográficos disponibles, a la manera cómo están clasificados y al tratamiento de los mismos, para comprender el tipo de dificultades que implica su organización y uso, e identificar las alternativas que tiene para abordarlas. El segundo bloque (*El proceso de escribir*) busca promover el desarrollo y construcción de estrategias para la redacción, revisión, edición y circulación de textos académicos de Historia. En la tercera parte (*Géneros textuales académicos*) se hará una aproximación a los principales géneros o modalidades textuales del campo académico en general y del ámbito universitario en particular, destacando sus principales funciones y características.

Dinámica del curso

Se trata de un seminario-taller con una orientación práctica. A lo largo de los tres bloques temáticos del mismo, se darán instrucciones a los estudiantes para que realicen el trabajo de consulta y sistematización de la bibliografía en función de sus intereses. En las diferentes sesiones los estudiantes realizarán una lectura crítica de las producciones tanto propias como ajenas y, de igual manera, elaborarán producciones escritas a partir de diferentes consignas de trabajo. La revisión de casos ejemplares y representativos de ciertos textos será una manera de aprehender las dinámicas de la lectura, la escritura y la investigación. Para apoyar este proceso, en las sesiones se incluirá la discusión de lecturas sobre temas puntuales relacionados con las formas de lectura, escritura e indagación bibliográfica, así como con problemas historiográficos más generales.

Para algunas de las dinámicas propuestas en clase, se planteará la conformación de grupos de estudiantes (de dos o tres integrantes). En tanto modalidad grupal, se tendrá en cuenta el modo cómo se coordina el trabajo en equipo, la sincronía entre sus integrantes, la división equitativa del trabajo, el consenso de las ideas y el conocimiento común sobre la tarea establecida o el

tema seleccionado. Dependiendo de las temáticas, en algunas sesiones se realizarán “Actividades en clase” no calificables, que tienen como propósito llevar a la práctica, reforzar y actualizar lo leído y discutido en las sesiones. Para que la participación sea provechosa por parte de los estudiantes, se requiere de la lectura y discusión de algunos materiales bibliográficos señalados en el programa. Además se invita a los estudiantes a que efectúen sus propias búsquedas, localicen y socialicen nuevos autores, textos, fuentes y temas.

4. EVALUACIÓN

Los criterios para evaluar son los siguientes:

Informe de lectura: 15%

Taller: 15%

Resumen: 20%

Reseña: 20%

Trabajo Final (Artículo académico): 30%

CRONOGRAMA, CONTENIDO TEMÁTICO Y BIBLIOGRAFÍA

PRIMERA PARTE: FUENTES, ARCHIVOS Y TIPOLOGÍAS

Sesión 1. Presentación del programa [Marzo 30]

Presentación del programa de curso. Lectura colectiva del siguiente texto como reflexión de partida sobre la importancia de entender y producir un lenguaje disciplinar e ingresar a la cultura académica:

Bazerman, C. (2014). “El descubrimiento de la escritura académica”, en Navarro, F. (coordinador) *Manual de escritura para carreras de humanidades*, Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, pp. 11-16.

Sesión 2. La biblioteca, el libro y la cultura académica [Abril 6]

A partir de una visita a los centros de documentación y consulta bibliográfica de la Universidad del Valle (Sede Meléndez) se reflexionará sobre la naturaleza y la importancia de las fuentes bibliográficas y de archivo para el trabajo del historiador. Discusión a partir del siguiente texto:

Darnton, R. (2008) “Las bibliotecas en la era digital”. En: *Pasajes: Revista de pensamiento contemporáneo*. No. 27. Valencia, España: Universidad de Valencia, pp. 7-18.

López Ruiz, M. (2009 [2005]) “Páginas preliminares y páginas finales”. En: *Normas técnicas y de estilo para el trabajo académico*. México: UNAM, pp. 21-23.

Sesión 3. Tipologías y géneros textuales [Abril 13]

El reconocimiento de ciertas tipologías y géneros textuales permiten interpretar y organizar un texto de forma coherente según un determinado propósito comunicativo, una estructura discursiva y unas propiedades semántico-textuales. En el campo de la historia, esas formas de clasificación textual presentan cruces constantes.

Schaff, A. (1982). “Descripción-explicación-valoración”. En: *Historia y verdad. Ensayo sobre la objetividad del conocimiento histórico*, Madrid, España: Grijalbo. [1ª ed. polaco, 1971; trad. I. Vidal Sanfeliu], pp. 287-320.

Rodríguez Jiménez, P. (2015) “La familia en la pintura colombiana del siglo XIX”. En: *Credencial Historia*. Ed. 311. Bogotá: Banco de la República, pp. 9-14.

Sesión 4. Lectura e interpretación de textos académicos. [Abril 20]

Los textos académicos implican la puesta en marcha de una serie de estrategias cognitivas y metacognitivas antes, durante y después de la lectura que posibiliten su comprensión.

Mardones, J.M. (1991). “Algunas sugerencias para la utilización de los textos”. En: *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. Barcelona: Anthropos, pp. 13-17.

Castells Arteché, L. (2009) “La historia como actividad humana, como práctica”. En: Forcadell Álvarez, C. (ed.) *Razones de historiador*. España: Institución Fernando el Católico, pp. 213-220.

SEGUNDA PARTE: EL PROCESO DE ESCRIBIR

Sesión 5. Construcción del texto I: de la idea al texto. [Abril 27]

La escritura de textos académicos involucra una serie de procesos y competencias gramaticales, sociolingüísticas, discursivas y estratégicas para su desarrollo. La importancia de los mecanismos de cohesión y coherencia.

Cassany, D. (1995) “De lo que hay que saber para escribir bien”. En *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama, pp. 36-52.

Sesión 6. Construcción del texto II: cuestiones formales [Mayo 4]

La adecuada elaboración de un texto académico se logra con el uso apropiado y riguroso de una serie de elementos, tales como: puntuación, conectores, mayúsculas y minúsculas, pies de páginas, citas, referencias, siglas, abreviaturas, latinismos y extranjerismos.

Departamento de Investigación (s.f) “Recomendaciones para una buena escritura”. Perú: Universidad de San Martín de Porres.

Molina Natera, V. (s.f.) “Uso de mayúsculas y minúsculas”. Bogotá: Centro de Escritura Javeriano, Universidad Javeriana.

Universidad Javeriana (s.f.) “Normas de Publicaciones de la American Psychological Association (A.P.A.)”, Bogotá: Centro de Escritura Javeriano, Universidad Javeriana.

ICONTEC (2008) “Norma Técnica Colombiana para documentación, presentación de tesis, trabajos de grado y otros trabajos de investigación”. NTC 1486, Sexta actualización. Bogotá: Icontec.

Sesión 7. La escritura científica y el lenguaje histórico [Mayo 11]

La disciplina histórica implica una serie de convenciones de escritura académica que el investigador no puede olvidar.

Silva, R. (2014) “El problema del lenguaje”. En *Lugar de dudas: sobre la práctica del análisis histórico: breviario de inseguridades*, Bogotá: Ediciones Uniandes, pp. 99-125.

Duby, G (1994) “Escribir la historia”. En: *Reflexiones*, N° 25. San José: Universidad de Costa Rica. [Trad. Cecilia Vaglio]

Sesión 8. Escritura, reescritura, sencillez y concreción [Mayo 18]

De la correcta escogencia y uso de las palabras, y de un proceso de revisión y edición, depende que el estilo de escritura sea claro, preciso y sencillo.

Sierra Mejía, R (2002) “Defensa del lenguaje común”. En: *Ensayos impopulares*. Manizales: Universidad de Caldas. Centro Editorial, pp. 121-127.

Castro, B. (1996) “Prefacio” y Garrido, M. “La vida cotidiana y pública en las ciudades coloniales”. En: Castro Carvajal, B. (1996) *Historia de la vida cotidiana en Colombia*. Bogotá: Norma, pp. 131-157.

Sesión 9. Las fuentes de información [Mayo 25]

Revisión de las principales publicaciones seriadas y casas editoriales en el campo de las Ciencias Sociales en general y de la Historia en particular en Europa, Estados Unidos, América Latina y Colombia. Reflexión sobre la importancia de la búsqueda, clasificación y uso apropiados de las fuentes de información a partir del siguiente texto:

Keith Thomas (2010) “El arte de tomar notas”, en *El Malpensante*, No. 114, Bogotá, pp. 40-47.

Sesión 10. Bases de datos electrónicas [Junio 1]

El desarrollo de las tecnologías informáticas ha ampliado las formas de investigación, interpretación y divulgación de la información científica, para dar paso a medios comunicativos como las páginas web, las bases de datos virtuales, las redes sociales, los blogs, entre otros.

Pons, A. (2011) “Guardar como”. La historia y las fuentes digitales”. En *Revista Historia Crítica*, No 43, Bogotá: Universidad de los Andes, pp. 38-61.

TERCERA PARTE: GÉNEROS TEXTUALES ACADÉMICOS

Sesión 10. El resumen [Junio 8]

Características y funciones del resumen en tanto género y forma de identificar ideas principales de otro texto. Lectura de algunos ejemplos.

“Guía para la elaboración de resúmenes” (s.f) Programa de Escritura, Centro de Español. Bogotá: Universidad de los Andes.

Sesión 11. La reseña [Junio 15]

Lectura de algunos ejemplos de reseña para identificar tanto características comunes como las especificidades que cada historiador les confiere.

Moradiellos, E. (2008) “Esquema básico para la reseña de libros de historia”. En: *El oficio del historiador*, Madrid: Siglo XXI, pp. 179-191.

Silva, R. (2008) “Reseña de *Esclavos de la ciudad letrada: esclavitud, escritura y colonialismo en Lima (1650-1700)*, de José Jouve-Martín. En: *Historia y sociedad*, No. 15. Medellín: Universidad de Antioquia, pp. 213-219.

Quintín, P. (2012) “Reseña de *La Dignidad Burguesa: por qué la economía no puede explicar el mundo moderno*, de Deirdre N. McCloskey”. En: *Sociedad y Economía*, No. 23. Cali: Universidad del Valle, pp. 237-240.

Medina M., L. R. (2006) “Reseña de *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*, de Santiago Castro Gómez”. En: *Humanística*. Bogotá: Universidad Pontificia Javeriana, pp. 447-453.

D’Agostino, V. (2013) “Reseña de *Mensurar la tierra, controlar el territorio. América Latina, siglos XVIII-XIX*, de Juan Carlos Garavaglia y Pierre Gautreau (eds.)”. En: *Mundo Agrario*, vol. 14, n° 27. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de la Plata, pp. 325-329.

Sesión 12. El ensayo I [Junio 22]

Características y funciones del ensayo en tanto género argumentativo.

Rodríguez Grajales, I. E. (2006). “Una mirada crítica al género del ensayo”. En: *Revista Páginas*, No. 76, Pereira: Universidad Católica Popular del Risaralda, pp. 167-178.

“Guía para la elaboración de textos argumentativos” (s.f.) Programa de Escritura, Centro de Español. Universidad de los Andes, Bogotá.

Sesión 13. El ensayo II [Junio 29]

Lectura de dos ensayos para identificar las estrategias argumentativas seguidas por sus autores en cada caso.

Thompson, E. P. (1991 [1971]) “La «economía moral» de la multitud en la Inglaterra del siglo XVIII. En *Costumbres en común*, Barcelona: Crítica, pp. 211-293.

Vanegas, I. (2015) “La fuga imaginaria de Germán Colmenares”. En: *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, Vol. 42, No. 1. Bogotá: Universidad Nacional, pp. 275-307.

Sesión 14. El artículo científico [Julio 6]

Características y funciones del artículo científico. Los metadatos y cuestiones de estilo.

Slafer, G. A. (2009) “¿Cómo escribir un artículo científico?”, *Revista de Investigación en Educación*, n° 6, España: Universidad de Vigo, pp. 124-132.

Sesión 15. Entrega del trabajo final. [Julio 13]

Cali, marzo de 2016