

Enseñar a escribir en la universidad: *saberes y prácticas de docentes y estudiantes universitarios*

Training Writing at the University: Skills and Practices of Professors and Students

Apprendre à écrire à l'université: savoirs et pratiques des enseignants
et des étudiants universitaires

Ensinar a escrever na universidade: saberes e práticas de docentes
e estudantes universitários

Fecha de recepción: 17 DE ENERO DE 2011 / Fecha de aceptación: 31 DE AGOSTO DE 2011
Encuentre este artículo en <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>

SICI: 2027-1174(201112)4:7<137:EEUSPD>2.0.TX;2-M

Escrito por MAUREEN JENNIFER GUTIÉRREZ-RODRÍGUEZ
ESCUELA COLOMBIANA DE CARRERAS INDUSTRIALES
FUNDACIÓN SILDARRIAGA CONCHA
BOGOTÁ, COLOMBIA
maureenjegr@yahoo.es

RITA FLÓREZ-ROMERO
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
BOGOTÁ, COLOMBIA
rflorezr@unal.edu.co

Resumen

Este estudio exploró los saberes y prácticas de profesores y estudiantes universitarios sobre la enseñanza de la escritura en la educación superior para –a partir de la información obtenida y de los aportes teóricos e investigativos existentes sobre el tema– generar un Programa de Alfabetización Académica en la Facultad de Educación de una institución universitaria en Bogotá, Colombia. Se defiende la necesidad de enseñar a escribir en la universidad y de concebir al docente como responsable en la creación de situaciones propicias para desarrollar la escritura como habilidad comunicativa y herramienta cognoscitiva en la formación en cada disciplina.

Palabras claves autor

Saberes, prácticas, escritura, educación superior, alfabetización académica.

Palabras clave descriptor

Educación superior, prácticas de la enseñanza, enseñanza de la escritura.

Transferencia a la práctica

Este estudio es una invitación a asumir las dificultades de escritura de los estudiantes universitarios como retos propios del acercamiento de estos a las culturas discursivas de las distintas disciplinas. Es una apuesta por el desarrollo de prácticas pedagógicas que reconozcan las demandas cognoscitivas que la escritura representa para quien escribe, y presenta una propuesta concreta para la movilización de las instituciones universitarias (docentes, administrativos y estudiantes) en torno a programas intencionados de formación, que consoliden la cultura escrita en la universidad.

Para citar este artículo / To cite this article / Pour citer cet article / Para citar este artigo

Gutiérrez-Rodríguez, M. J. & Flórez-Romero, R. (2011). Enseñar a escribir en la universidad: saberes y prácticas de docentes y estudiantes universitarios. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (7), 137-168.

Key words author

Skills, Practices, Writing, Higher Education, Academic Literacy.

Key words plus

Education Higher, Student Teaching, Handwriting Instruction.

Abstract

This study explored the skills and practices of professors and students related to writing education in higher education, using the data produced along with existing theory and research on the topic in order to create an Academic Literacy Program at the Faculty of Education of a Bogota (Colombia) university. The paper stresses the need to educate in writing at the university and to understand that professors have the responsibility to create opportune scenarios for the students to develop writing as a communication skill and a cognitive tool in any discipline.

Transference to practice

This study invites to consider writing difficulties of university students a challenge of approaching discourse cultures in different disciplines. It proposes the development of education practices that recognize writing as part of the cognitive skills that students need to develop. The paper contains a concrete proposal for actors at universities (faculty, administrative personnel and students) to establish training programs for the strengthening of writing culture in universities.

Mots clés auteur

Savoirs, pratiques, écriture, éducation supérieure, alphabétisation académique.

Mots clés descripteur

Education supérieure, pratiques de l'enseignement, enseignement de l'écriture.

Résumé

Cette étude a explorée les savoirs et les pratiques des professeurs et des étudiants par rapport à l'enseignement de l'écriture dans l'éducation supérieure pour –à partir de l'information obtenue et des apports théoriques et de la recherche existantes sur le sujet– créer un Programme d'Alphabétisation Académique à la Faculté d'Education dans une institution universitaire à Bogota, Colombie. On soutient le besoin d'apprendre à écrire à l'université et de considérer l'enseignant comme un responsable dans la création des situations favorables pour le développement de l'écriture en tant qu'une habilité communicative et un outil cognitif dans la formation de chaque discipline.

Transfert à la pratique

Cette étude est une invitation pour prendre les difficultés d'écriture chez les étudiants universitaires en tant que des défis appartenant à l'approche des étudiants aux cultures discursives de diverses disciplines. C'est un enjeu pour le développement des pratiques pédagogiques qui considèrent les demandes cognitives que l'écriture représente pour celui qui écrit, et présente une proposition concrète vis-à-vis de la dynamisation des institutions universitaires (des enseignants, des administratifs, et des étudiants) autour de programmes de formation, qui consolident la culture écrite à l'université.

Palavras-chave autor

Saberes, práticas, escrita, educação superior, alfabetização acadêmica.

Palavras-chave descritor

Educação superior, práticas de ensino, ensino da escrita.

Resumo

Este estudo explorou os saberes e práticas de professores e estudantes universitários sobre o ensino da escrita na educação superior para –a partir da informação obtida e dos aportes teóricos e investigativos existentes sobre o tema– gerar um Programa de Alfabetização Acadêmica na Faculdade de Educação de uma instituição universitária de Bogotá, Colômbia. Defende-se a necessidade de ensinar a escrever na universidade e de conceber ao docente como responsável na criação de situações propícias para desenvolver a escrita como habilidade comunicativa e ferramenta cognoscitiva na formação em cada disciplina.

Transferência à prática

Este estudo é um convite a assumir as dificuldades de escrita dos estudantes universitários como desafios próprios da aproximação destes às culturas discursivas das diferentes disciplinas. É uma aposta no desenvolvimento de práticas pedagógicas que reconheçam as necessidades cognitivas que a escrita representa para quem escreve, e a apresentação de uma proposta concreta para a mobilização das instituições universitárias (docentes, administrativos e estudantes) em torno de programas intencionados de formação, que consolidem a cultura escrita na universidade.

Introducción

Con frecuencia, se afirma que los estudiantes llegan al nivel universitario sin las competencias de escritura necesarias para desarrollar sus procesos de formación en este ámbito. Sus problemas de escritura son atribuidos a debilidades en su escolaridad previa o a características personales que les impiden desarrollar plenamente la competencia comunicativa. En este sentido, David Russell (1990) afirma que la mayoría de los docentes universitarios asumen estas dificultades como ajenas a su responsabilidad de formación y “rechazan hacerse cargo de su enseñanza” (p. 55).

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

En Colombia, las instituciones de educación superior no han estado al margen de esta discusión académica y, desde sus grupos de investigación, han reflexionado sobre ella.¹ Para consolidar este movimiento académico en el país, el 22 de noviembre de 2006 se creó la Red de Lectura y Escritura en la Educación Superior (REDLEES) como organismo que promueve el diálogo sobre la lectura y la escritura en la universidad, difundiendo y compartiendo las experiencias (políticas institucionales, investigaciones, acciones educativas y eventos) que en este campo vienen desarrollando diferentes universidades.

En un estudio reciente, Graciela Uribe-Álvarez y Zahyra Camargo-Martínez (2011) presentan el análisis de algunas prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana a partir de la revisión de 40 trabajos de investigación sobre el tema. Esta revisión aporta una mirada sobre las reflexiones y acciones que, en relación con la lectura y la escritura, se movilizan en cada comunidad académica universitaria. Adicionalmente, llama la atención sobre el valor de compartir experiencias significativas (interinstitucionales) en la comprensión y abordaje de una problemática “Relacionada con la forma como se aprende, se enseña y se genera conocimiento” Uribe-Álvarez & Camargo-Martínez (2011, p. 317).

Este escenario académico genera el interés por la propuesta que aquí se describe, cuyos objetivos principales fueron la exploración de los saberes y prácticas sobre la enseñanza de la escritura en la universidad, de los docentes y estudiantes de la Facultad de Educación estudiada, y la generación de un programa de alfabetización académica que respondiera a estos saberes y prácticas. Los interrogantes que motivan el presente estudio son los siguientes:

- ¿Cuáles son los saberes y prácticas de los docentes y estudiantes sobre la enseñanza de la escritura en la Educación Superior?

¹ Se pueden encontrar, por ejemplo, investigaciones desarrolladas en la Universidad Nacional de Colombia (Moreno, 2007; Varón & Moreno, 2009); Pontificia Universidad Javeriana (Peña, 2007; Pérez & Barrios, 2007); Universidad Sergio Arboleda (González, 2007); Universidad del Valle, grupo de Escritura, Tecnología y Cultura (2000), entre otras.

Descripción del artículo | Article description | Description de l'article | Artigo descrição

Este artículo de investigación presenta los resultados del proyecto *Saberes y prácticas sobre la enseñanza de la escritura en la universidad. Hacia la construcción de un programa de Alfabetización Académica para la Facultad de Educación de una institución universitaria*, desarrollado en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad Nacional de Colombia (2009).

- ¿Cómo generar un programa de alfabetización académica para una Facultad de Educación de una institución universitaria, tomando como insumos los saberes y prácticas de docentes en torno a la enseñanza de la escritura en la Educación Superior?

El saber de los maestros y su incidencia en la práctica

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. De acuerdo con Eduardo Mercado-Cruz (2004), “el saber no se cuestiona, no es falso ni verdadero, simplemente es” (p. 8). Wilfred Carr y Steve Kemmis (1989) describen cinco tipos de saberes que definen las acciones del docente en su ejercicio profesional:

- *Los de sentido común de la práctica*, sustentados únicamente en suposiciones u opiniones a partir de lo que sucede diariamente en la práctica.
- *El saber popular*, que indica, por ejemplo, que las clases de los viernes en la tarde son más difíciles, sin estar sustentado en ningún tipo de estudio que lo corrobore.
- *Los saberes contextuales*, relacionados con lo que implica para la clase el conocimiento de las características de los estudiantes, sus formas de vida, etc.
- *El cuerpo de conocimientos profesionales*, relacionados con estrategias de enseñanza, currículo, entre otras y
- *Las teorías morales y sociales y los planteamientos filosóficos generales*, que implican formas de pensar sobre las relaciones humanas, la verdad o la justicia, etc.

Esta clasificación permite analizar las características de los saberes, sobre la enseñanza de la escritura, que se hacen explícitos en las prácticas de los docentes e interpretarlos como guías de estas. De la forma en que se conciba la escritura, su proceso, su valor en la construcción de conocimiento y su aprendizaje, dependerán las acciones que el docente universitario emprenda en la formación de sus estudiantes como escritores. Un maestro que entienda el reto que representa enfrentar las prácticas discursivas de su disciplina, asumirá un papel protagónico en la vinculación de sus estudiantes a ellas. Por el contrario, quien conciba la escritura como un ejercicio meramente mecánico, manifestará su preocupación frente a las dificultades de escritura de sus estudiantes pero no las comprenderá y no actuará para resolverlas (Carlino, 2005).

La escritura como proceso para desarrollar conocimiento

La concepción de *Escritura como Proceso* se sintetiza en el análisis de las operaciones mentales que ocurren cuando las personas escriben de manera competente (Flórez & Cuervo, 2005). Elvira Narvaja de Arnoux, Mariana di Stefano y Cecilia Pereira (2002) definen la escritura como un proceso del pensamiento orientado hacia un fin. Rita Flórez-Romero y Clemencia Cuervo-Echeverry (2005), en la misma línea, describen tres subprocesos en el acto de escribir: la planeación (pensar el texto, generar ideas, anticipar quién va a leerlo), transcripción/traducción (primera aproximación al texto definitivo, poner las ideas en el papel) y revisión/edición (perfeccionamiento sucesivo de la primera versión). Estos

subprocesos plantean exigencias que se pueden agrupar en: a) demandas sobre el contenido; b) demandas sobre el propósito y c) demandas sobre la estructura del texto.

El enfoque de escritura como proceso reconoce el potencial epistémico que alberga la escritura (escribir para aprender) que se manifiesta cuando quien escribe logra poner el conocimiento del tema sobre el que se escribe en relación con el conocimiento de las coordenadas situacionales que condicionan la redacción (destinatario y propósito de escritura) (Carlino, 2002b). En un proceso de enseñanza, este enfoque implica la modificación de los roles tanto de los docentes (de evaluadores a colaboradores) como de los estudiantes (de memorizadores a generadores de significados), transforma los contenidos informativos de las áreas en hechos para ser incorporados en la comprensión de nosotros mismos y de nuestra cultura, por medio del estudio de diversas tradiciones académicas (Applebee, 1996; Moje & O'Brien, 2001).

El ingreso al ámbito universitario supone formar parte de una *comunidad discursiva*, la académica, e implica participar de un ámbito específico de conocimiento y de lenguaje que tiene sus propias convenciones discursivas y genéricas (Bernarda & Waigandt, 2002). Aquí emerge, entonces, el concepto de *Escritura a través del currículo*² (*en la universidad y para las disciplinas*), basado en la premisa de que escribir es una forma de hacer propio el contenido de lo que se estudia al mismo tiempo que permite internalizar los patrones comunicacionales específicos de cada disciplina.

Este concepto postula que la producción escrita no solo es parte integrante de la asignatura de lenguaje, sino también de otras disciplinas en las que la escritura constituye un instrumento afianzador del aprendizaje. Surge a fines de los sesenta en Gran Bretaña como el *Lenguaje a través del Currículo* (LAC). Posteriormente, se acuña el término la *Escritura a través del Currículo* (WAC) con el proyecto de desarrollo de la habilidad de escritura del Instituto de Educación de la Universidad de Londres, a cargo de James Britton y colaboradores (Marinkovich & Morán, 1998).

La perspectiva de *Escribir en las disciplinas* pone el acento en el discurso de las comunidades disciplinarias y su construcción social. La adhesión a determinadas prácticas discursivas asegura que el conocimiento, generado en un texto, sea el reflejo de epistemologías disciplinarias (Marinkovich & Morán, 1998). "Un programa de escritura debe trabajar para, con y en beneficio de las disciplinas, el sitio en el que el lenguaje habita; no puede estar aislado administrativamente" (Gottschalk, 1997, p. 23).

Bajo estos postulados y como consecuencia de las perspectivas planteadas, en las que se reconoce la complejidad del acercamiento del estudiante universitario a la escritura, más allá de sus habilidades personales, se presentan a continuación los conceptos de *Alfabetización académica* e *Interactividad en el aula*.

Alfabetización académica

La *alfabetización académica* señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos, requeridas para aprender en la universidad (Carlino, 2002a). Es un concepto que desafía la creencia de que el aprendizaje de la escritura consiste en la adquisición de una serie de habilidades que pueden desplegarse en cualquier situación o

2 Writing Across the Curriculum (WAC). Concepto que aparece en 1971 en proyectos desarrollados en Berkeley y en otras sedes de la Universidad de California.

contexto y postula que la lectura y la escritura son prácticas sociales que varían de acuerdo a las situaciones en las que se realizan (Lea, 2004).

Alex Radloff y Barbara de la Harpe (2000) definen la *alfabetización académica* como el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento, instituidas por medio de ciertas convenciones del discurso. Es una propuesta conceptual en la que se controvierten las siguientes suposiciones sobre el proceso de escritura: a) la alfabetización es una habilidad elemental; b) la escritura en la universidad es una adquisición espontánea; c) enseñar a escribir en la universidad es un proceso compensatorio y d) la enseñanza de la escritura es asunto de especialistas frente a la necesidad de compromiso de toda la comunidad educativa (Carlino, 2002a).

Este concepto pone de manifiesto la necesidad de que los maestros universitarios reconozcan la relación de la enseñanza de las prácticas letradas (comprensión y producción de textos escritos) con la construcción de saberes específicos (los contenidos o conceptos) desarrollados en sus asignaturas (Carlino, 2004; Moreno, 2004).

Teniendo en cuenta la necesidad planteada por el concepto de *alfabetización académica*, en relación con la enseñanza de la escritura en la universidad, se propone a continuación el concepto de *interactividad en el aula* como estrategia que permite, además de analizar el estado actual de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura, estructurar un proceso de alfabetización.

Interactividad en el aula

Este concepto se enmarca en las teorías constructivistas y modelos cognitivistas que definen el aprendizaje como un “proceso constructivo, que tiene un carácter esencialmente interpersonal, social y cultural, y que está gobernado tanto por factores cognitivos como por factores situacionales y contextuales” (Colomina, Onrubia & Rochera, 2001, p. 443). Es un modelo basado 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 (Colomina, Onrubia & Rochera, p 443.).

César Coll y Javier Onrubia (1992) plantean que el análisis de la interactividad (formas de organización de la actividad conjunta en los procesos de enseñanza y aprendizaje) constituye un aspecto al mismo tiempo esencial e irrenunciable para una mejor comprensión de la práctica educativa, planteamiento que lleva a pensar estas prácticas como escenarios en los que emergen múltiples formas de relación, discusión e intercambio de ideas, conceptos e imaginarios interpersonales.

Neil Mercer (1997) otorga un papel significativo a la conversación en el proceso de enseñanza y aprendizaje en distintos contextos, pero sobre todo en la escuela (cf., Moreno, 2004). Afirma que una conversación puede facilitar y promover el aprendizaje cuando se caracteriza por distintos elementos ubicados en contextos específicos, a saber:

la gente aparece para establecer alguna comprensión compartida. Alguien asume durante los hechos algún tipo de autoridad intelectual. Se presenta la búsqueda conjunta de algún tipo de aprendizaje (...) se presenta el lenguaje utilizado como una herramienta y una forma social de pensamiento para el desarrollo del conocimiento y de la comprensión (...) el conocimiento no lo acumulan y descubren los alumnos, sino que forma parte de las acciones comunicativas de la gente (p. 29).

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 (Varón & Moreno, 2009).

El papel de la escritura en la universidad, en consecuencia, es llevar al estudiante a construir su propio conocimiento a partir del acercamiento y comprensión de las características discursivas de cada disciplina. Por lo anterior, se estima conveniente emprender su enseñanza al retomar el concepto de alfabetización académica y reconocer que en el aula, mediante la interacción, se puede construir socialmente el conocimiento.

Método

Este estudio adopta los postulados, técnicas e instrumentos propios de los enfoques cualitativos de la investigación en educación, investigación acción y cooperativa. La investigación-acción constituye la base de esta investigación en tanto, en este enfoque, se busca resolver problemas diarios, inmediatos y acuciantes de los profesionales en ejercicio (McKernan, 1999). Igualmente, la investigación cooperativa resalta la necesidad de que investigadores y educadores (como sucede en este estudio) trabajen juntos en la planificación e implementación de la investigación, compartan la responsabilidad en la toma de decisiones y en la realización de tareas de esta (Bartolomé, 1986).

Participantes

En el estudio participaron 20 docentes (todos ellos de la planta de dos programas de la Facultad de Educación de una institución universitaria privada en Bogotá, D.C.). El 80% de estos docentes tiene títulos de licenciatura en Educación y el 20% restante son profesionales formados en Ciencias Humanas (Antropología, Comunicación, Artes, entre otras). El 70% corresponde a mujeres. Igualmente, participaron 100 estudiantes (25% del total de estudiantes inscritos) de la Facultad de Educación provenientes de la Licenciatura en Educación Especial y la Licenciatura en Pedagogía Infantil, de primero a décimo semestre en ambas jornadas académicas (diurna y nocturna). El 95% de los estudiantes participantes es de género femenino y pertenece a estratos socioeconómicos³ de 1 a 3.

Durante el proceso se realizó un muestreo por conveniencia para extraer información de calidad en un tiempo corto. Igualmente, se consideró pertinente el muestreo de participantes no probabilístico, sino basado en “criterios tales como oportunidad, interés personal, recursos disponibles y (...) la naturaleza del problema investigado” (Sandoval, 1996, p. 141).

Instrumentos y estrategias de recolección de información

En coherencia con las perspectivas metodológicas planteadas, el estudio generó una serie de procesos e instrumentos que vincularon constantemente

³ Según la Dirección Nacional de Planeación, la estratificación es una herramienta que hace posible identificar los sectores de la población que deben contribuir con mayores pagos por los servicios públicos domiciliarios, y los sectores más vulnerables que deben recibir subsidios en ese pago. En Bogotá, los estratos 1 (bajo-bajo), 2 (bajo) y 3 (medio-bajo) corresponden a la población que recibe un ingreso per cápita mensual entre menos de un SML (salario mensual legal) y 5 SML (Metrocuadrado.com, 2011).

a la población participante en el análisis de su realidad y en la construcción de soluciones a su problemática.

Entrevista individual estructurada

En un primer momento fue una estrategia de recolección de información relacionada con los antecedentes de la Facultad de Educación en torno al proceso de escritura en la universidad. Con este propósito se realizaron cuatro entrevistas a docentes con una larga trayectoria en la institución (anexo 1). En un segundo momento, la entrevista se centró en la exploración de saberes y prácticas de docentes y estudiantes sobre la enseñanza de la escritura en la universidad (anexos 2 y 3).

Observación no participante

En esta investigación se observaron las prácticas desarrolladas en 12 grupos de la Facultad de Educación de la institución estudiada, con el propósito de identificar o reconocer las interacciones y situaciones que se producen en torno a la enseñanza de la escritura en las disciplinas. Con este propósito, se definieron previamente unos guiones que dieron cuenta de las relaciones que pretendían observarse (anexo 4).

Declaraciones informales de docentes en reuniones y discusión en grupo

Se toma nota para confrontar resultados, también las principales inquietudes y afirmaciones realizadas por docentes en reuniones en las cuales se plantea la necesidad del trabajo con la escritura de los estudiantes.

Fases y procedimientos

Este estudio se desarrolló en dos fases: 1) exploración de saberes y prácticas y 2) elaboración del programa de alfabetización académica.

Fase I. Exploración de saberes y prácticas

Durante esta fase, el trabajo consistió en la recolección de información mediante entrevistas, lectura de programas académicos y observación de algunos espacios académicos. Se realizaron 100 entrevistas a los estudiantes y 20 a los docentes. Adicionalmente, se observaron 12 espacios académicos, se revisaron 24 programas académicos y se generaron cinco reuniones de trabajo sobre el tema entre docentes y dos de estudiantes.

Fase II. Programa de alfabetización académica

En esta fase se generó, con los participantes, un programa de alfabetización académica para la Facultad de Educación. El programa debía contemplar los saberes y prácticas de docentes y estudiantes de la institución, para fortalecerlos o transformarlos, y los modelos existentes⁴ en la actualidad, que han sido empleados en otros contextos universitarios y que, con la adaptación pertinente, podrían tener un impacto significativo sobre la cultura escrita de la institución participante en este estudio.

Sistematización y análisis

En un principio, se sistematizaron los datos de los instrumentos y estrategias de recolección en una base digital, en el programa Excel, que se alimentó durante todo el proceso y permitió visualizar la información en su conjunto. Luego, se categorizó la información a partir de la fundamen-

4 Se hace referencia a algunos programas de alfabetización académica desarrollados en otros contextos universitarios, a saber: *Compañeros de escritura en las materias* (Universidad de Brown, 1982); *Programa de Escritura* (Universidad de Princeton, 1986) y *Movimiento Australiano*, entre otros.

tación teórica y de los datos obtenidos. Por último, se crearon los gráficos y de las relatorías de los grupos de discusión y de la observación de clases, se extrajeron los datos representativos de cada una de las categorías generadas para presentar los hallazgos y ponerlos en discusión con la perspectiva teórica de la propuesta, durante la segunda fase. En algunos puntos, en los que se consideró pertinente por contraste o por coincidencia, se comparan los porcentajes de respuesta de los docentes y de los estudiantes ante un mismo aspecto indagado.

Resultados

Para la presentación de los resultados de la fase I, se definieron dos categorías de análisis (saberes y prácticas) que reunían información sobre el gusto de los docentes por la escritura, su relación con esta, el uso de la misma, los tipos de texto escritos que escribían, la definición de escritura que adoptan, las formas en que la escritura se usa en el aula y, a partir de allí, las formas en las que se asume o no la enseñanza de este proceso en la universidad. De la fase II, se incluye la información aportada por estudiantes y docentes a partir de grupos de discusión en los que se les solicitó plantear propuestas para la consolidación del proceso de escritura en su Facultad. A continuación, se destaca la información considerada relevante, para el análisis de la pregunta de investigación por lo que se exponen solo los datos registrados de algunos de los ítems de cada instrumento.

Resultados Fase I – Saberes y prácticas del docente

Los docentes y la escritura

Se indagó, inicialmente, el gusto de los docentes hacia la escritura y el uso que hacen de esta, como elementos que podrían indicar las formas en que los docentes se acercan al ejercicio de escribir y cómo pueden incidir en sus estudiantes como potenciales escritores. El 94% de los docentes manifestó gusto por la escritura. Igual porcentaje de docentes, es decir, el 94%, afirma haber escrito algún tipo de documento; no obstante, solo el 33% de los estudiantes dice conocer un texto producido por sus docentes.

Se indagó, también, por las razones que motivaban el gusto del docente hacia la escritura. Esta pregunta permitió establecer algunos atributos que los docentes dan a la escritura y por esa vía inferir sus definiciones sobre este proceso.

Gráfica 1

Razones para el gusto por la escritura



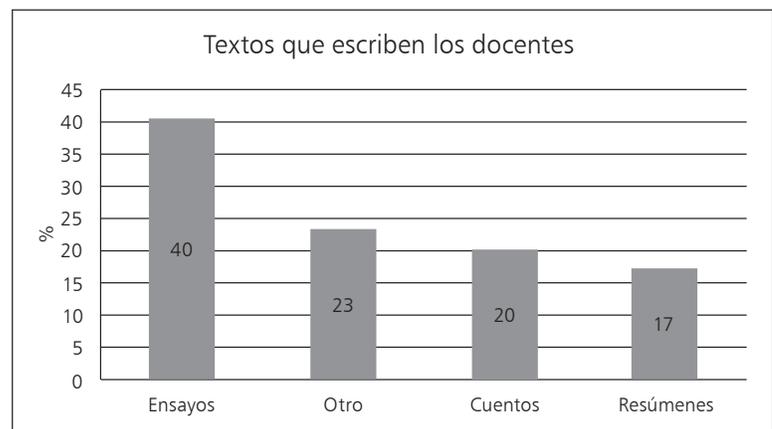
Fuente: elaboración propia

Según la gráfica 1, los saberes de los docentes, en torno a la escritura, están relacionados con una definición de esta como un ejercicio de construcción de conocimiento (35%), una forma de expresión (29%), una forma de trascender, una necesidad y otras acepciones relacionadas con el crecimiento personal (24%). La relación entre el porcentaje de quienes consideran la escritura como herramienta de conocimiento y le otorgan un valor epistémico (35%) es inferior a la suma de los porcentajes restantes (53%) relacionados con definiciones distintas en las que este potencial epistémico no es tan reconocido y la escritura se considera solo un proceso comunicativo. En coherencia con lo anterior, en las discusiones académicas se evidencia una alta proporción de docentes que concibe la escritura como un ejercicio comunicativo.

En esta misma línea de análisis, se indagó sobre los tipos de texto que escriben los docentes en relación con la definición que tienen sobre escritura. La gráfica 2 muestra cómo un alto porcentaje de docentes (40%) indica que escribe ensayos académicos. La escritura de ensayos está asociada a la postura de la escritura como herramienta para la producción de conocimiento. No obstante, el amplio porcentaje restante (60%) da cuenta de una escritura más narrativa y expositiva (resúmenes, canciones, crónicas, cuentos, poesía) asociada al consumo y comunicación del conocimiento.

Gráfica 2

Textos que escriben los docentes



Fuente: elaboración propia

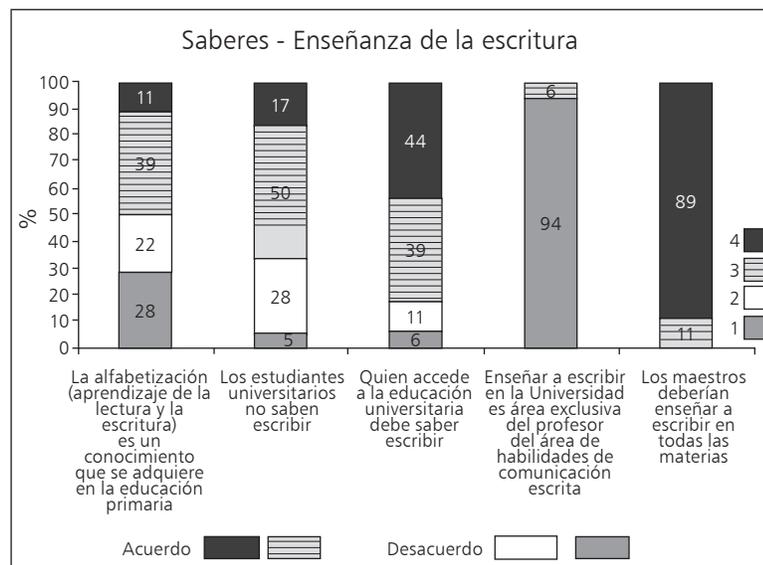
En los programas académicos, entre tanto, la escritura aparece con una función de verificación de los aprendizajes de los estudiantes. En ningún caso, se solicita construcción de conocimiento, sino, esencialmente, textos en los que se evidencie la comprensión de las temáticas.

Enseñanza de la escritura en las disciplinas

A continuación, la gráfica 3 muestra cinco afirmaciones frente a las que los docentes debían manifestar su nivel de acuerdo o desacuerdo. Las afirmaciones estaban relacionadas con las creencias que, según el concepto de alfabetización académica, se convierten en barreras para asumir el proceso de enseñanza de la escritura en la universidad y, en algunos casos, con las ideas contrarias a estas que se constituyen en bases (facilitadores) para asumirla. Para la descripción de los resultados los porcentajes se han agrupado en dos niveles (acuerdo y desacuerdo según las convenciones).

Gráfica 3

Saberes y enseñanza de la escritura. De 1 a 4, 1 significa menor grado de acuerdo y 4, mayor grado de acuerdo con la afirmación presentada



Fuente: elaboración propia

El 50% de los docentes comparte la afirmación de que la alfabetización es un conocimiento que se adquiere en la educación primaria. También un 50% de los docentes manifiesta no estar de acuerdo con la afirmación.

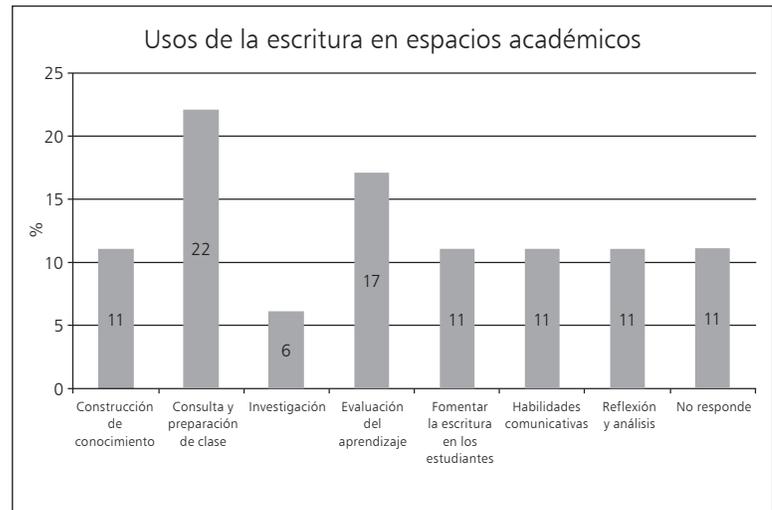
El 67% de los docentes está de acuerdo con que los estudiantes universitarios no saben escribir, lo que se hace evidente en las discusiones sobre los procesos académicos de cada semestre en las que son recurrentes las quejas por el bajo nivel de escritura de los estudiantes. En este mismo sentido, el 83% plantea un alto grado de acuerdo con la idea de que quien accede a la educación universitaria debería saber escribir.

Los datos muestran que el 94% de los docentes no está de acuerdo con que la enseñanza de la escritura sea responsabilidad de un área específica en la que se enseñe como habilidad comunicativa. En este mismo sentido, el 90% plantea que la enseñanza de la escritura es responsabilidad de todos los docentes en cada uno de los espacios académicos. Sin embargo, la información obtenida en otros espacios revela planteamientos que contradicen lo anterior. En una reunión en la que se estaban proponiendo los cursos que deberían conformar un nuevo programa curricular, los docentes coincidieron, en su totalidad, en la necesidad de que el plan de estudios contemplara espacios académicos exclusivos para la enseñanza de la producción escrita.

Uso de la escritura en el aula en relación con la enseñanza de la escritura

El 100% de los docentes afirma que la escritura es usada en el aula. Un porcentaje cercano (90%) de los estudiantes afirma lo mismo. En la observación de clases se evidenció que en el 90% de los casos la escritura es usada por los estudiantes para la toma de apuntes frente a las temáticas abordadas en cada sesión. En los programas es evidente el uso de esta como medio para evaluar aprendizajes. Para ampliar la información en este sentido se indagó con los docentes sobre los usos intencionados, que se le dan a la escritura en el aula.

Gráfica 4
Usos de la escritura en espacios académicos



Fuente: elaboración propia

La gráfica 4 muestra que el 39% de docentes (representado en las tres primeras columnas) utiliza la escritura para desarrollar acciones relacionadas con su rol orientador en el curso. El 50% de los docentes asegura que usa la escritura en acciones que implican el proceso de formación del estudiante. Un 17% lo hace para evaluar la comprensión temática del estudiante por medio de lo que expresa en sus escritos, pero no es explícita una función de enseñanza. El 22% explica que la usa para fomentarla en los estudiantes y desarrollar sus habilidades comunicativas. Un 11% de los docentes manifestó que usa la escritura como estrategia para garantizar profundidad de las temáticas abordadas en clase. Este porcentaje es muy pequeño y se reduce considerablemente, si se toman en cuenta los diálogos sostenidos en los grupos de discusión en los que los docentes afirman que los estudiantes no leen, no escriben y no tienen argumentos para participar en clase.

Observación de prácticas de aula

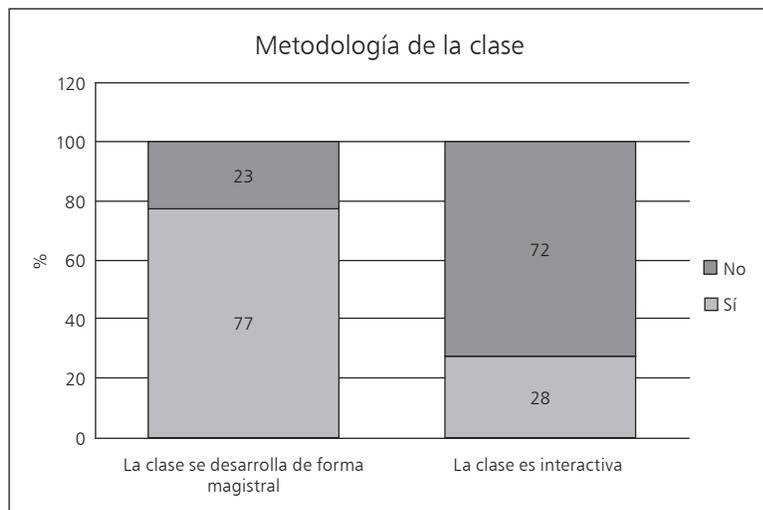
Los resultados descritos a continuación fueron recogidos mediante la sistematización de los guiones de observación de prácticas de aula.

En el 77% de las clases observadas se pudo establecer que el docente controla y llena los espacios discursivos la mayor parte del tiempo en la sesión⁵ y el estudiante participa como receptor o audiencia del conocimiento. En contraposición, solo el 28% de las clases observadas se desarrolla de forma interactiva.

Para corroborar lo anterior, en otra categoría se puede apreciar que en el 61% de los casos el docente es quien expone el tema. En el 39% de casos no se presenta esta situación, se reporta que en el 82% de los casos el estudiante actúa como receptor de conocimiento y solo en el 11% de los casos es interlocutor válido en el proceso. Solo en el 13% se logra una negociación de significados o construcción social de conocimiento.

⁵ Aunque en la mayoría de las sesiones observadas la clase es magistral, esto sucede después de un esfuerzo infructuoso del docente por lograr la interacción con los estudiantes.

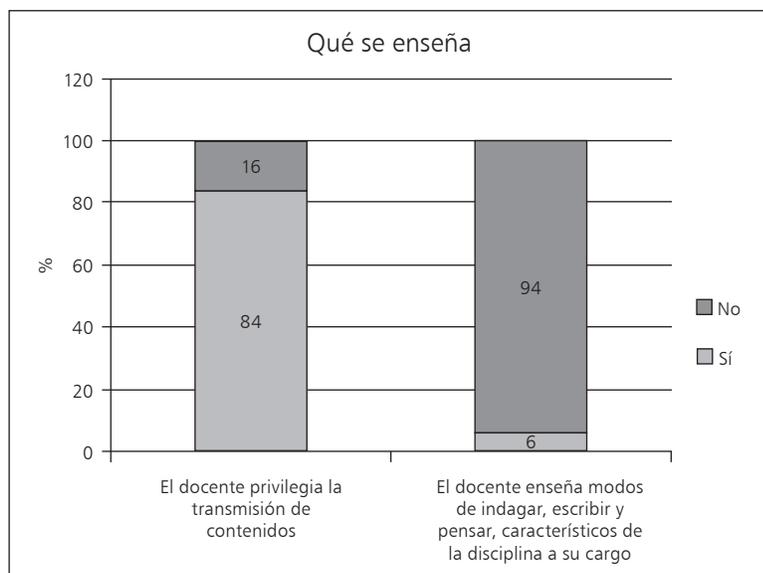
Gráfica 5
Metodología de la clase



Fuente: elaboración propia

Otra pregunta en relación con la forma en que la metodología de clase permite evidenciar la enseñanza o no de la escritura se centró en indagar qué se enseña en las clases. En este sentido, se observó lo siguiente.

Gráfica 6
Qué se enseña



Fuente: elaboración propia

El 84% de los docentes centra sus cursos en la enseñanza de contenidos específicos de las disciplinas mientras solo el 6% incluye acciones intencionadas de enseñanza de la cultura discursiva de estas.

Los hallazgos en términos de la metodología de la clase resaltan el papel del docente en el aula como guía de los aprendizajes del estudiante centrando estos en los contenidos temáticos de las distintas disciplinas y no en la construcción del discurso académico en ellas. Se aducen como causas

de lo anterior la escasez de tiempo para el abordaje de los cursos y la necesidad de una orientación específica en lectura y escritura como habilidades generales que debe adquirir el estudiante. Esta ausencia de formación en el discurso de las disciplinas se puede analizar también con los hallazgos que se presentan a continuación, referidos al uso de la escritura en la formación de los estudiantes.

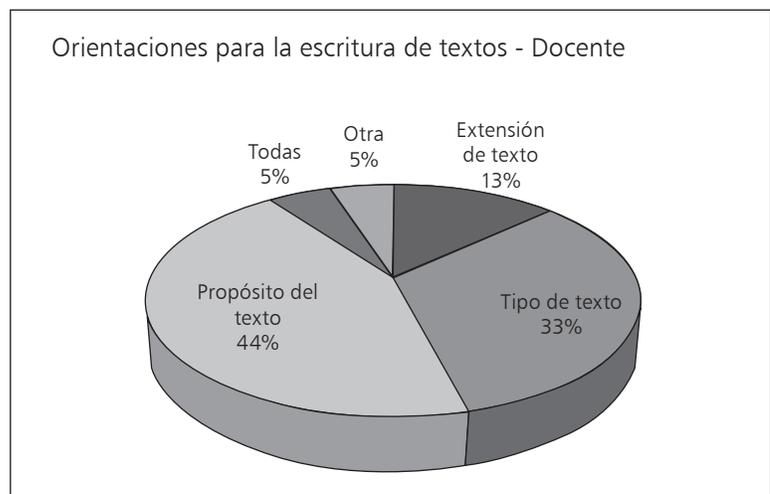
Uso de la escritura en la formación de los estudiantes

El 100% de los docentes manifestó que solicita escritos a sus estudiantes durante el desarrollo de los cursos y da orientaciones claras para su escritura. Igualmente, expresó que se escriben diferentes tipologías textuales de acuerdo con los objetivos de la clase.

En relación con las orientaciones dadas y como evidencia la gráfica 7, los docentes afirmaron en un 44% que la orientación estaba relacionada con establecer el propósito del texto. El 33% considera que especifica, principalmente el tipo de texto que se debe escribir (ensayo, reseña, resumen, entre otros). El 13% hace énfasis en aspectos formales del escrito. El 5% considera que explica todas las características del texto, tanto de forma como de fondo y el 5% aporta al estudiante algunas estrategias propias que utiliza para escribir.

Gráfica 7

Orientaciones para la escritura de textos

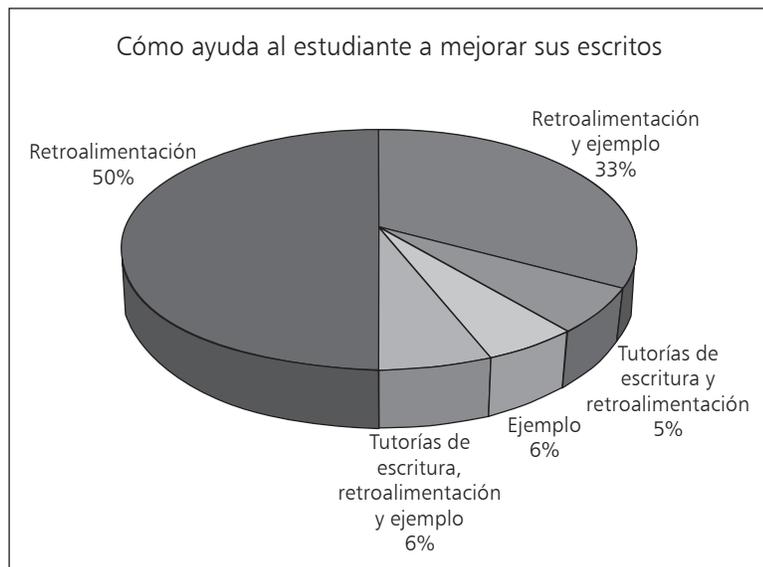


Fuente: elaboración propia

Igualmente, se indagó por las formas en que los docentes ayudan a sus estudiantes a mejorar sus escritos. En este aspecto se encontró lo siguiente. El 100% de los docentes afirma que apoya el proceso de escritura de sus estudiantes de la forma evidenciada en la gráfica 8.

El 50% de los docentes manifiesta que la retroalimentación de los escritos es la estrategia por medio de la cual puede ayudar a sus estudiantes a mejorar sus producciones escritas. El 33% de los docentes acompaña el ejercicio de retroalimentación con la presentación de ejemplos de escritura a sus estudiantes. El 6% acompaña la retroalimentación con tutorías de escritura y ejemplos. Un 5% hace tutorías de escritura y retroalimentación a los textos y un 6% solo utiliza el ejemplo como forma de ayudar a sus estudiantes.

Gráfica 8
Ayuda al estudiante



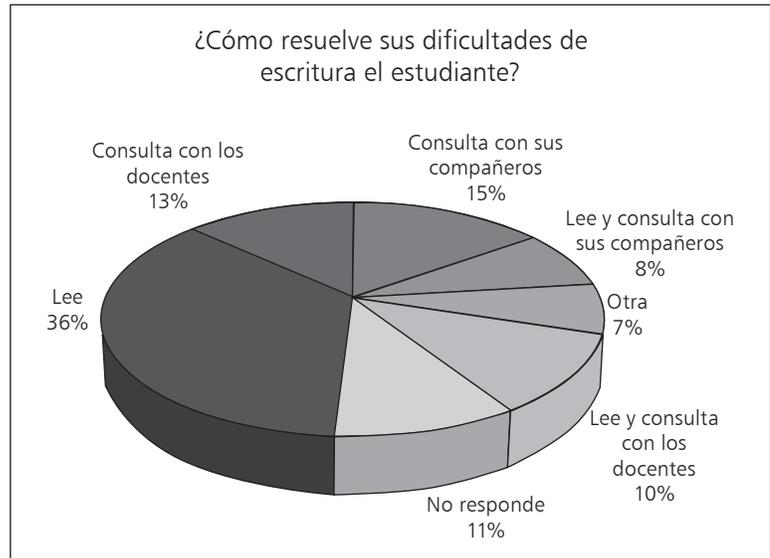
Fuente: elaboración propia

En términos generales, el 94% de los docentes considera la retroalimentación de los escritos como una estrategia indispensable para el fortalecimiento de la escritura de los estudiantes. Para corroborar este alto porcentaje, se le preguntó también al estudiante si había presentado dificultades en la elaboración de escritos y, si su respuesta era afirmativa, cómo las había resuelto, esto con el fin de establecer si en las formas de resolución de los problemas al escribir se encontraba un alto porcentaje de ayuda del docente. El 84% de los estudiantes expresa haber tenido dificultades a la hora de escribir textos. Esto independientemente de sentir gusto por el ejercicio. Solo un 14% indica no haber presentado esas dificultades.

Pese a que el 100% de los docentes afirma apoyar el proceso de escritura solo el 23% de los estudiantes plantea la consulta al docente como una alternativa para superar las dificultades de escritura. El 36% considera que la lectura es una forma importante de mejorar su escritura; el 15% prefiere apoyarse en sus compañeros y el porcentaje restante se apoya en más de una fuente.

En los planes académicos de cada curso, entre tanto, se considera importante promover la cultura de la lectura y escritura desde los primeros semestres con el fin de mejorar los niveles de comprensión y construcción de conocimiento. Sin embargo, no aparece explícitamente ninguna estrategia pedagógica relacionada con la enseñanza de la cultura discursiva de cada disciplina ni de su producción textual. Es decir, en los programas se insiste que una de las principales formas de evaluar el conocimiento será la elaboración de escritos tanto en el aula como fuera de ella pero, al revisar la estructura del programa, se evidencia que los contenidos se concentran en temas específicos del área, la metodología está fuertemente marcada por exposiciones magistrales y no aparecen espacios destinados a la producción escrita bajo la orientación del docente.

Gráfica 9
Resolución de dificultades



Fuente: elaboración propia

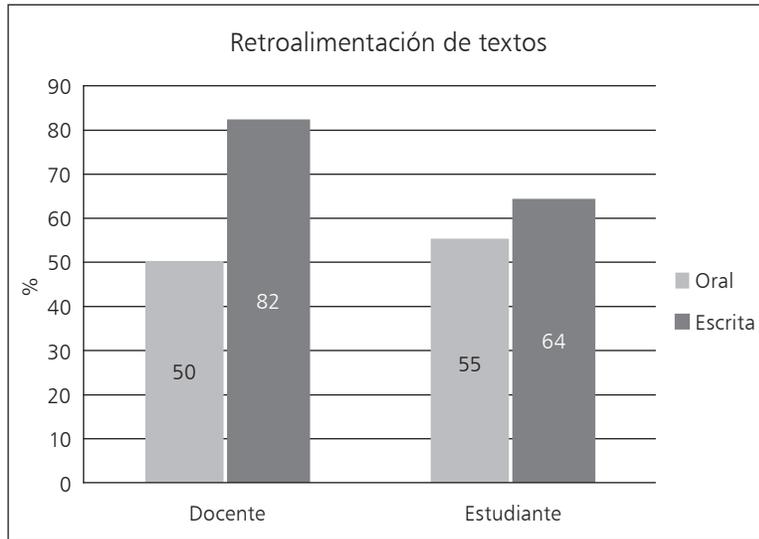
Se ha presentado hasta aquí un panorama de las formas en que se usa y se enseña la escritura en el aula. Se consideró importante revisar, también, cómo se evalúa la escritura de los estudiantes y si esta evaluación es coherente con lo que se observa en su uso y enseñanza.

La retroalimentación de los textos constituye, según las entrevistas, la estrategia más usada por los docentes para fortalecer el proceso de escritura de los estudiantes. Por esta razón, se indagó por las formas en las que se hace este ejercicio y sus implicaciones reales en el proceso de los estudiantes. La siguiente gráfica presenta las respuestas de docentes y estudiantes frente a la pregunta por la forma como se retroalimentan los escritos de los estudiantes.

Se pudo establecer que en la mayoría de los casos la retroalimentación de los textos se hace de forma escrita (82% de docentes y 64% de estudiantes lo afirman). No obstante, en otros casos se usa también la retroalimentación oral. Igualmente, en las gráficas 11 y 12 se indagó por las formas en las que la retroalimentación cumple un papel en el fortalecimiento de la escritura.

En relación con la forma en que la retroalimentación constituye una estrategia para mejorar la escritura, la información obtenida revela que en muy pocos casos (44%, según los docentes y 33%, según los estudiantes) se solicitan varias versiones de un mismo texto, aunque una buena proporción de estudiantes y docentes asegura que las retroalimentaciones son incorporadas a nuevas versiones del texto.

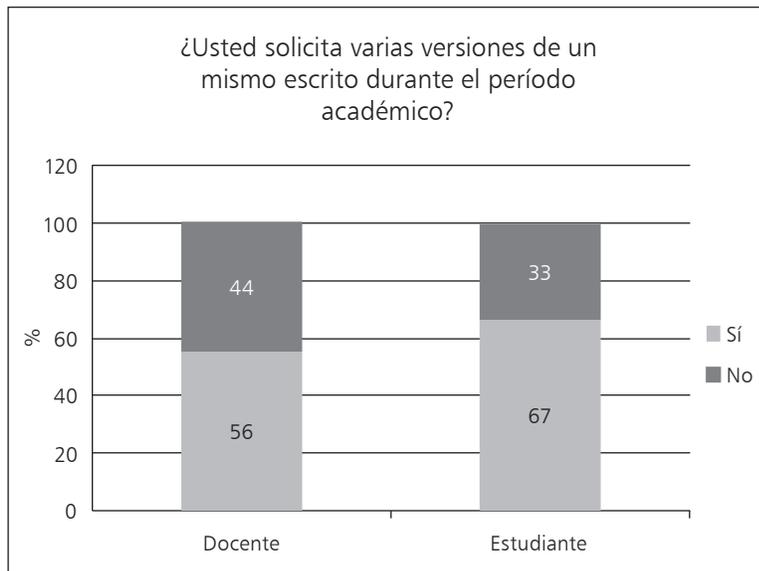
Gráfica 10
Retroalimentación de textos



Fuente: elaboración propia

La información presentada permitió poner en evidencia los saberes y las prácticas de los docentes e indagar sobre las relaciones y/o contradicciones entre estos dos elementos que se ponen en juego en las aulas universitarias en relación con la enseñanza de la escritura.

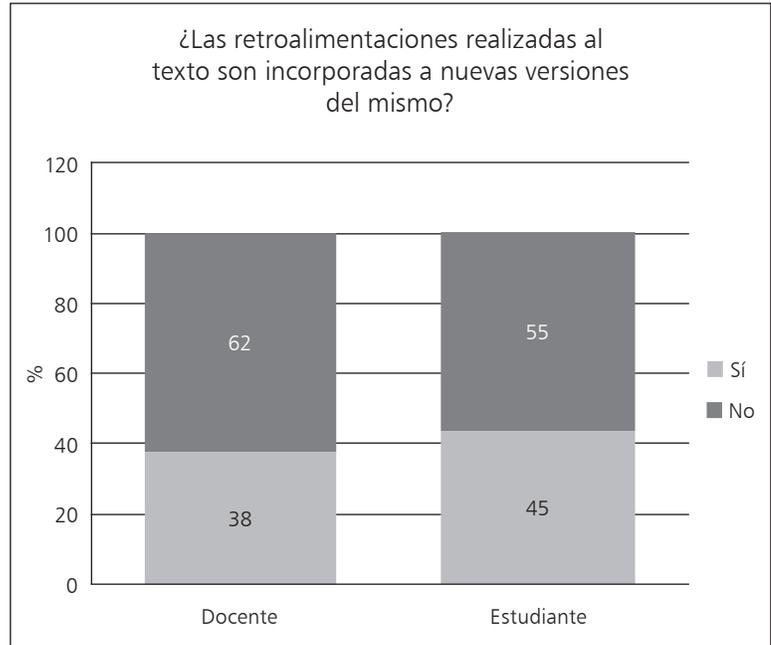
Gráfica 11
¿Usted solicita varias versiones de un mismo escrito durante el período académico?



Fuente: elaboración propia

Gráfica 12

¿Las retroalimentaciones realizadas al texto son incorporadas a nuevas versiones del mismo?



Fuente: elaboración propia

Resultados Fase II – Programa de Alfabetización Académica Odisea: Un viaje hacia la escritura como proceso de construcción de conocimiento

Socialización de resultados fase I

Como ejercicio final de la Fase I e inicial de la Fase II, se realizó la presentación de los hallazgos en relación con saberes y prácticas de docentes sobre la enseñanza de la escritura en la universidad y se propuso a los docentes y estudiantes aportar elementos para la consolidación de un programa de alfabetización académica.

A continuación, se hacen las sugerencias realizadas por la comunidad académica para resaltar la coherencia de algunas de estas con los saberes y las prácticas identificados que persisten incluso después de la presentación de los resultados de la Fase I y de la insistencia sobre el concepto de alfabetización académica. Se resaltan, también, propuestas enfocadas a una nueva reflexión del problema de escritura y que evidencian el impacto de la propuesta en algunos docentes.

Aportes de los docentes

Durante tres sesiones de discusión en las que se abordaron temáticas relacionadas con el currículo, la coherencia entre los cursos de cada una de las áreas y las competencias que se promueven en cada período académico, se indagó sobre el tipo de acciones que se podrían desarrollar para fortalecer los procesos de escritura en la Facultad. En este sentido, surgieron distintas propuestas que se relacionan a continuación:

Cursos específicos de redacción. No obstante haber hecho énfasis en que los talleres de escritura se convierten en cursos de redacción

en el vacío, es persistente la idea de que la escritura en la universidad se enseña en cursos básicos o talleres de escritura, lo que se contradice con el concepto de escribir a través del currículo en y para las disciplinas, fundamental en esa propuesta de investigación. Algunos docentes afirmaron:

Se necesitan talleres de escritura porque el problema no es que no escriban; el problema es que presentan debilidades frente al proceso formal: puntuación, reglas gramaticales, cuando tengan claro eso se les puede pedir que escriban. Se debe garantizar desde el plan de estudios que haya dos cursos, en primero y segundo semestre, en los que se les enseñe a los estudiantes a escribir.

Gradualidad de la escritura. En distintas oportunidades se hizo énfasis en establecer una secuencia en la producción escrita, ligada a la progresión de los períodos académicos, y se consideró que hay niveles de dificultad entre los distintos tipos de textos y que el estudiante, a medida que avanza en su proceso de formación, estará preparado para enfrentar las demandas de cada uno de estos.

Revisión de la escritura de docentes. Se considera que una de las acciones primordiales es la reflexión frente a la propia escritura y producción como docentes. En ese sentido, los docentes expresaron:

El problema no es solo de los estudiantes, es también de los docentes. ¿Qué tenemos para decir?

¿Dónde están nuestros escritos (de los docentes)? ¿Qué estamos produciendo? Es importante que el estudiante encuentre en cada curso la perspectiva teórica que asume su docente.

Retroalimentación de escritos. Se reconoce el potencial de la revisión de textos y, en coherencia con lo encontrado en la primera fase, se considera que este ejercicio puede fortalecer el proceso escrito de los estudiantes.

Ejercicios de producción textual en la Facultad. Se considera importante generar espacios alternos a los cursos formales del currículo, en los que se promueva la producción escrita de los estudiantes y se les motive a publicar sus ideas en distintos medios.

Énfasis en el discurso de la disciplina. En relación con el concepto de escritura como proceso para la construcción de conocimiento, se afirmó que la situación de escritura en la universidad tiene relación tanto con la cultura escrita como con el discurso mismo de las disciplinas.

En relación con los aportes de los docentes, no se tuvieron en cuenta, como estrategias del programa las apuestas por la existencia de cursos específicos de escritura ni la gradualidad de la escritura en cada período académico en tanto se considera que los primeros (cursos específicos) contradicen la idea de escribir en las disciplinas y la segunda (gradualidad) desconoce que el problema de la escritura no es el tipo de texto que se solicita sino la forma como se enfrenta al estudiante al ejercicio de escribir. Lo importante –independientemente del texto– es acompañar el proceso y dar las herramientas para enfrentar la tarea. Igualmente se considera que si la alfabetización académica reconoce la existencia de discursos propios de cada disciplina lo que se debe graduar es la forma como se pretende que el estudiante apropie ese discurso.

Aporte de los estudiantes

Con los estudiantes se realizaron dos grupos de discusión en los que ellos expresaron las dificultades que enfrentan cuando se les solicitan textos académicos y señalaron el tipo de apoyos y orientaciones que les gustaría recibir para fortalecer su proceso. Frente a la pregunta sobre las orientaciones que reciben para realizar sus textos, los estudiantes comentan que:

Nos ayudan pero muy superficialmente porque a veces solo ponen la nota y ya, y hay otros que lo hacen porque nos ponen la nota pero nos dicen en qué nos equivocamos y hay otros que sí porque nos dan las debidas correcciones que debemos hacer.

En relación con la construcción del programa de alfabetización académica, los estudiantes identificaron ciertos apoyos que les gustaría recibir tanto de la Facultad como de los docentes de cada una de las áreas para mejorar sus procesos de escritura. En este sentido, se encuentran los siguientes aportes:

Nos gustaría recibir especificaciones de cómo realizar los trabajos, como guías o cuadernillos en los que esto se explique.

Solicitamos tolerancia de los docentes frente a nuestro proceso. Que nos brinden mucha más orientación para realizar nuestros escritos y saber lo que estamos haciendo.

Queremos explicaciones concretas, significado de palabras desconocidas, citas textuales, puntos de vista de diferentes autores.

Que cada clase haga un énfasis en lo escrito, permitiendo el proceso paulatinamente, sin nota, respetando la individualidad.

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

Discusión

La mitad de los docentes manifiesta estar de acuerdo con asignar la enseñanza de la escritura a niveles de enseñanza previos. Esto niega la idea de enseñar la escritura en la universidad por considerar que la escritura no es un aprendizaje continuo y que ha de haberse finalizado al llegar a la universidad (Carlino, 2002a). En el mismo sentido, el 70% de los docentes está de acuerdo con la afirmación: *los estudiantes universitarios no saben escribir*. Esto parece relacionarse también con la idea de las dificultades de escritura de los estudiantes como resultados lógicos del encuentro de estos con una nueva cultura discursiva y no como una falencia de procesos anteriores (Moreno, 2004; Carlino, 2005).

Los docentes de la Facultad estudiada hacen parte de la gran cantidad de maestros que en el ámbito mundial hace explícita su queja y preocupación por este fenómeno (Russell, 1990). ¿Pero cómo trasciende esta preocupación al ejercicio del aula? Si se reconoce que los estudiantes no saben escribir, ¿se les enseña? Varias evidencias nos muestran que no (Moreno, 2004; Carlino, 2005). ¿Por qué no se enseña? Para responder este interrogante se puede retomar otra de las afirmaciones planteadas a los docentes: *los estudiantes universitarios deberían saber escribir*. El 90% de los docentes manifiesta su acuerdo con este enunciado. Para la investigación, es evidente que si se considera que los estudiantes universitarios deberían

saber escribir (aun afirmando que no lo saben), no se puede estar de acuerdo con que se deba asumir esa enseñanza y por ende, no se pasa de la queja a la acción.

El alto porcentaje de docentes que manifiesta gusto por la escritura y que, efectivamente escribe (94%), parecía ser un punto de partida importante en el momento de enseñar a escribir a los estudiantes universitarios en cada uno de los espacios académicos. Se pensó que un docente a quien le gusta escribir se constituiría en promotor de ese proceso. No obstante lo anterior, el estudio pone en evidencia que este gusto está ligado a formas de escribir poco relacionadas con el discurso de las disciplinas y la producción de conocimiento en estas. Los hallazgos revelan que los docentes no escriben para sus disciplinas y no ponen a disposición del estudiante textos de referencia que le permitan acercarse a este ejercicio académico como parte integral no desligable de toda su formación como profesional. Solo en tres casos es posible constatar que la escritura es usada por los docentes en los procesos de construcción de conocimiento en sus disciplinas.

Ante estas contradicciones surgen varias preguntas en torno a ¿Qué escriben los docentes? ¿Escriben para sus disciplinas académicas? ¿Cuál es el valor de la escritura en la construcción del conocimiento en cada una de las áreas? Paula Carlino (2005) afirma que es necesario reestructurar las clases y lograr que en estas se ofrezcan “propuestas de trabajo que guíen a los alumnos en las actividades de obtención y elaboración de conocimiento que nos han formado a nosotros [los maestros] mismos” (p. 13). Entonces, ¿cómo pedir a los estudiantes que escriban si los maestros no son sus referentes en este ejercicio académico? y ¿qué limita a los maestros para convertirse en los referentes que sus estudiantes necesitan?

La alfabetización académica es un concepto que plantea: “La escritura debe ser enseñada en todas las disciplinas (...) los profesores de escritura más idóneos son los que también son expertos en un campo disciplinar” (Carlino, 2002a, p. 5). Esta afirmación hace una invitación explícita a que el docente asuma la enseñanza de la escritura en su disciplina.

Sin embargo, en los hallazgos se evidencia que la comprensión de las lógicas de una disciplina no garantiza el conocimiento de sus formas de producción textual. En consecuencia, muchos docentes sienten que su tarea se limita a la transmisión de contenidos disciplinares (Moreno, 2004). En este sentido y a pesar de manifestar su total desacuerdo con la afirmación en la que se enuncia que la enseñanza de la escritura es labor exclusiva del docente de habilidades de comunicación escrita, en los grupos de discusión se consideró siempre pertinente la apertura de cursos específicos de escritura en los que los estudiantes mejoraran su proceso de redacción (Varón & Moreno, 2009).

El hecho de no asumir la enseñanza de la escritura en las disciplinas puede explicarse por la tradición educativa en la que este tipo de aprendizaje se delegaba al docente de lengua materna y que, según Paula Carlino (2005), ha hecho que los docentes de distintas disciplinas se pregunten “¿quién soy yo para enseñar a leer y escribir?” (p. 152). Se asume con esto que hay profesionales formados específicamente para desarrollar esa tarea que tendrían como responsabilidad exclusiva el desarrollo de esta perspectiva. No obstante, Katherine Gottschalk y Keith Hjortshoj (2004) plantean una contrapregunta “¿quién podría hacerlo para su materia y dentro de su campo de estudio si no es usted?” (p. 7). En síntesis, se plantea que las disciplinas deben enseñar a sus iniciados sus propias formas de comunicarse con el lenguaje oral y escrito, y comenzar a hacer partícipes en este proceso a los estudiantes.

De otra parte, la pregunta por las razones que motivan el gusto o no hacia la escritura permitió vislumbrar la definición de escritura que han construido los docentes en su ejercicio profesional. De ella se pueden conjeturar las razones para que el docente asuma o no el proceso de su enseñanza en la universidad. Un alto porcentaje de docentes considera la escritura como una forma de expresión (53%). Paula Carlino (2002b), Phyllis Creme y Mary Lea (2000) explican que la no enseñanza de la escritura en la universidad puede estar fundamentada en una definición de escritura como forma de expresión, que solo requiere el desarrollo de habilidades generales, adquiridas en procesos de alfabetización inicial. En este caso, las cifras indican que los docentes asumen esta concepción y esto puede explicar su rechazo al proceso de enseñanza de la escritura en la Universidad.

Cuando la escritura es asumida como un proceso con un potencial epistémico importante, se asume su enseñanza entendiendo que escribir en la universidad es afrontar nuevas culturas discursivas (Lea & Street, 2006; Lea, 2004). Esta concepción se presenta solo en el 35% de los casos y se podría decir que hay fundamentos para desarrollar el ejercicio de enseñanza.

El estudio demuestra que el uso que se hace de la escritura se dirige a la expresión del conocimiento y a la verificación del aprendizaje de contenidos. Se fomenta la escritura al exigir y evaluar textos escritos mas no enseñando a escribirlos. Se cae entonces en lo que Paula Carlino (2005, p. 108) presenta como los “supuestos sobre la lectura y la escritura”, que hacen pensar al docente que escribir es “una técnica básica, la cual, una vez adquirida, sirve para poner sobre el papel cualquier conocimiento”.

Los datos permiten establecer que priman las clases con una mayor y casi exclusiva intervención del docente. Lo anterior genera una dinámica problemática, ya que un programa de alfabetización académica exige un rol más interactivo de docentes y estudiantes, porque “la función del docente es estructurar y guiar la construcción de significados que realizan los alumnos en un entorno complejo de actividad y discurso, ajustando ayudas y apoyos en función de cómo los alumnos van realizando esa construcción” (Colomina, Onrubia & Rochera, p. 443).

Estos planteamientos coinciden con los de Denise Chalmers y Richard Fuller (1996, p. 38), quienes consideran que “hacerse cargo de enseñar a leer y a escribir en el nivel superior es una forma de enseñar estrategias de aprendizaje”. Lo evidenciado muestra, al contrario, que el proceso de la escritura se considera como un cultivo aislado de habilidades básicas que es necesario todavía fortalecer (Carlino, 2005). El uso productivo de la escritura, en términos epistémicos, lo hace el docente para preparar la clase y luego exponer el tema a los estudiantes (Carlino, 2005, p. 10.)

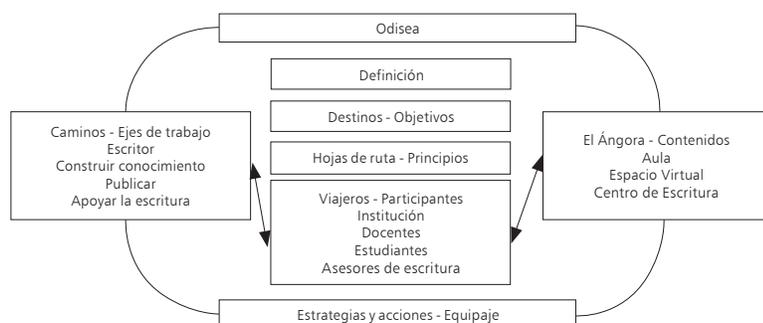
Frente al apoyo para fortalecer la escritura, la retroalimentación se reporta como la herramienta o estrategia más utilizada. Sin embargo, los datos dejan ver que esta es usada más como una forma de evaluación que de fortalecimiento de la producción escrita del estudiante. El docente no es lector de su estudiante sino evaluador de sus textos y para aprender a escribir “los alumnos necesitan un docente que los ayude a desarrollar categorías de análisis, más allá de lo puntual, para releer y diagnosticar los problemas de sus escritos a fin de mejorarlos integralmente” (Carlino, 2005, p. 33). Adicionalmente, con respecto a la evaluación se presenta otra contradicción y es que a pesar de privilegiar la enseñanza de contenidos temáticos los docentes sí están evaluando, por medio de los escritos, no solo la comprensión de los temas sino la producción textual de acuerdo con el discurso de la disciplina, lo que implica la urgencia de articular estos procesos.

El programa de alfabetización académica

Como resultado de las discusiones planteadas, el estudio generó un programa de Alfabetización Académica denominado Odisea, el cual constituye un planteamiento conceptual que intenta recoger las iniciativas de docentes y estudiantes al articularlas con las propuestas conceptuales y prácticas de otros escenarios educativos. La figura 1 muestra la estructura del programa que representa el complejo viaje hacia la escritura en las disciplinas.

Figura 1

Estructura del programa de Alfabetización Académica consolidado a partir de la investigación



Fuente: elaboración propia

El programa de alfabetización académica Odisea es un escenario (que pretende ser físico y conceptual) para la enseñanza intencionada de la cultura discursiva de las disciplinas y la promoción de la producción de conocimiento a partir de la asunción de la escritura como herramienta para pensar. En este escenario confluirán las acciones académicas y administrativas necesarias para acercar al estudiante a las formas de comprensión y producción textual propias de la disciplina en cuestión. Confluirán también las acciones de formación docente pertinentes para asegurar que los expertos en un contenido disciplinar reconozcan y se formen en las maneras de escritura de su área de conocimiento para constituirse en acompañantes idóneos del proceso de sus estudiantes.

La adopción de este programa deberá estar acompañada de nuevos ejercicios de investigación que permitan analizar la pertinencia o no de las acciones propuestas.

A partir de este estudio puede concluirse lo siguiente:

1. La mayoría de docentes reconoce las dificultades de escritura de los estudiantes que acceden a la universidad y las atribuye casi siempre a fallas en el proceso de enseñanza de niveles escolares anteriores. Suelen rechazar la enseñanza de la escritura en espacios académicos o convencionales de formación disciplinar.
2. A pesar de reconocer la importancia de la escritura, muchos docentes no incluyen en sus programas de curso textos de su propia producción y tampoco manifiestan con frecuencia reflexiones sobre formas de discurso propias de su disciplina o área.
3. Las prácticas de aula se caracterizan por un alto grado de dirección del docente, por diversos motivos. Esto no contribuye a la creación de un ambiente activo de interacción que es necesario para avanzar en la idea de la escritura como objeto de trabajo propio de cada disciplina.

4. Se espera una buena producción textual de los estudiantes pero no hay criterios o estrategias claras de enseñanza del proceso de escritura en sus aspectos formales ni en su relación con la cultura discursiva de la disciplina: no se explican en cada espacio académico las diferencias entre tipos de texto o formas de escribir, ni los modos de indagar, relacionar o producir conocimiento mediante la escritura en relación con el discurso académico del mismo.

Sobre las autoras

Maureen Jennifer Gutiérrez-Rodríguez es investigadora del Grupo Cognición y Lenguaje en la Infancia. Ha centrado su interés profesional en el desarrollo de procesos de formación de docentes en servicio y en el trabajo con población en situación de discapacidad. Se ha desempeñado como consultora pedagógica, docente universitaria en programas (presenciales y virtuales) de licenciatura y de posgrado en educación. Es coautora de un libro y de varios artículos sobre diversos temas educativos.

Rita Flórez-Romero es fonoaudióloga y magíster en Lingüística, Universidad Nacional de Colombia. Trabaja desde 1990 en investigación y proyectos en desarrollo del lenguaje, aprendizaje de la primera lengua y lectura y escritura en educación inicial básica, media y superior. También enseña en cursos de pregrado y maestría en esas áreas.

Referencias

- Applebee, A. (1996). *Curriculum as Conversation: Transforming Traditions of Teaching and Learning*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bartolomé-Pina, M. (1986). La investigación cooperativa. *Educar*, 10, 51-78. Disponible en: <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn10p51.pdf>
- Bernarda, R. & Waigandt, D. (2002). *Leer y escribir en la universidad: de la teoría a la práctica*. Disponible en: <http://scholar.google.com.co/scholar?q=bernarda+y+waigandt&hl=es&lr=&btnG=Buscar&lr=.doc>
- Carlino, P. (2002a). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas. Comunicación libre en el tercer encuentro *La Universidad como objeto de Investigación*, La Plata, Argentina. Disponible en: http://www.unne.edu.ar/institucional/documentos/lecturayescritura08/alfabetizacion_carlino.pdf
- Carlino, P. (2002b). Enseñar a escribir en la Universidad. Cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. *Revista Iberoamericana de Educación*, versión digital. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/279carlino.pdf>
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 26 (8), 321-327. Disponible en: http://www.unne.edu.ar/institucional/documentos/lecturayescritura08/paula_carlino.pdf
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, FCE.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1989). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación acción en la formación del profesorado*. Madrid: Martínez Roca.
- Chalmers, D. & Fuller, R. (1996). *Teaching for learning at University*. Londres: Kogan Page.
- Coll, C. & Onrubia, J. (1992). El análisis del discurso y la construcción de significados compartidos en el aula. *Revista Latina de Pensamiento*

- y *Lenguaje*, 2 (1), 241-259. Disponible en: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_42/a_636/636.html
- Colomina, R., Onrubia, J. & Rochera, M. J. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En César Coll, Jesús Palacios & Álvaro Marchesi (comps.). *Desarrollo Psicológico y Educación*, 2. *Psicología de la Educación Escolar*, 437-458. Madrid: Alianza.
- Creme, P. & Lea, M. (2000). *Escribir en la Universidad*. Barcelona: Gedisa.
- Flórez, R. & Cuervo, C. (2005). *El regalo de la escritura. Cómo aprender a escribir*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- González, B. (2007, abril). Experiencia de alfabetización académica en la Universidad Sergio Arboleda de Colombia. *I Encuentro Nacional de Discusión sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior*. Asociación Colombiana de Universidades, ASCUN y Red Nacional de Discusión sobre Lectura y Escritura en Educación Superior. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
- Gottschalk, K. (1997). Putting -and Keeping- the Cornell Writing Program in Its Place: Writing in the Disciplines. *Language and Learning Across the Disciplines*, 2 (1), 22-45. Disponible en: <http://wac.colostate.edu/llad/v2n1/gottschalk.pdf>
- Gottschalk, K. & Hjortshoj, K. (2004). *The Elements of teaching writing*. Boston: Bedford, Saint Martin's.
- Lea, M. (2004). Academic Literacies: A Pedagogy for course Design. *Studies in Higher Education*, 29 (6), 739-756. Disponible en: https://secure.lsit.ucsb.edu/writ/wrconf08/Pdf_Articles/Lea_article.pdf
- Lea, M. & Street, B. (2006). The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications. *Theory into Practice*, 45 (4), 368-377. Disponible en: <http://pwpresearch.wikispaces.com/file/view/Street+Academic+Literacies%5B1%5D.pdf>
- Marinkovich, J. & Morán, P. (1998). La escritura a través del currículo. *Revista Signo*, 31 (43-44), 165-167. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09341998000100014&script=sci_arttext
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículo: métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Morata.
- Mercado, E. (2004). Los saberes de los maestros y la sistematización de experiencias en la formación inicial. *Revista Magisterio [México, 2ª época]*, 16, 4-14.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós. Disponible en: http://www.neuquen.edu.ar/regresoreceso/materiales%20otros/NEILMERCER_la_construccion_guiada_del_conocimiento.pdf
- Metrocuadrado.com (2011). Recuperado el 20 de junio de 2011, de http://contenido.metrocuadrado.com/contenidom2/ciudyprec_m2/inforbog_m2/informacingeneralbogot/ARTICULO-WEB-PL_DET_NOT_REDI_M2-2026901.html
- Moje, E. & O'Brien, D. (2001). *Constructions of Literacy: Studies of Teaching and Learning In and Out of Secondary School*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Moreno, M. (2004). El lenguaje en la educación superior. En Rita Flórez-Romero (ed.). *El lenguaje en la educación. Una perspectiva fonoaudiológica*, 283-327. Bogotá: Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia, Unibiblos.
- Moreno, M. (2007). *Propuesta Laboratorio de Escritura UNescribe*. Grupo Oralidad, Escritura y Otros Lenguajes. Manuscrito no publicado.

- Narvaja de Arnoux, E.; Stefano, M. di & Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad de Buenos Aires, Eudeba.
- Peña, L. (2007, abril). Leer y escribir en la universidad. *I Encuentro Nacional de Discusión sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior*. Asociación Colombiana de Universidades, ASCUN y Red Nacional de Discusión sobre Lectura y Escritura en Educación Superior. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
- Pérez-Abril, M. & Barrios-Martínez, M. (2007, abril). Cultura académica y escritura en la universidad. Análisis de interacciones y prácticas discursivas soportadas en herramientas virtuales de trabajo colaborativo. *I Encuentro Nacional de Discusión sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior*. Asociación Colombiana de Universidades, ASCUN y Red Nacional de Discusión sobre Lectura y Escritura en Educación Superior. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
- Radloff, A. & De la Harpe, B. (2000, julio). Helping Students Develop Their Writing Skills – A Resource for Lecturers. En Lesley Richardson & John Lidstone (eds.). *Flexible learning for flexible society*, 566-573. Actas de la Conferencia de la Australian Society for Educational Technology, ASET & Higher Education Research and Development in South Asia, HERDSA. Toowoomba, Queensland, 2-5 de julio de 2000. Disponible en: <http://www.ascilite.org.au/aset-archives/conf/aset-herdsa2000/procs/radloff-a.html>
- Russell, D. (1990). Writing Across the Curriculum in Historical Perspective: Toward a Social Interpretation. *College English*, 52 (1), 52-73. Disponible en: <http://www.ncte.org/journals/ce/issues/v52-1>
- Sandoval, C. (1996). *Modulo 4: Investigación cualitativa*. Bogotá: ICES. Disponible en: <http://sapiens.ya.com/metaculum/sandoval.pdf>
- Universidad Sergio Arboleda, Departamento de Gramática, Lectura y Escritura Académicas (s.f). *Alfabetización Académica*. Disponible en: http://www.usergioarboleda.edu.co/gramatica/propuesta_institucional.htm
- Uribe-Álvarez, G. & Camargo-Martínez, Z. (2011). Prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (6), 317-341. Disponible en: <http://www.javeriana.edu.co/magis/numero-seis/pdfs/magis-3-6-Graciela-Uribe.pdf>
- Varón, L. & Moreno, M. (2009). *Escritura académica y ambientes virtuales de aprendizaje en la educación superior*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Medicina, Facultad de Ciencias Humanas – Grupo de Investigación Oralidad, Escritura y Otros Lenguajes.

Anexos

Anexo 1

Entrevista a docentes. Antecedentes de la Facultad – procesos de escritura de los estudiantes

Institución (nombre)
Facultad de Educación

Nombre del entrevistado: _____

Tiempo de vinculación a la Facultad: _____

1. ¿Ha conocido usted situaciones de queja, por parte de los docentes de la Facultad en torno a los procesos de escritura de los estudiantes? Sí ____ No ____
2. ¿Qué tipo de quejas? _____

3. ¿En qué contextos? _____

4. ¿Qué tipo de acciones se han desarrollado en la Facultad en torno al fortalecimiento del proceso de escritura de los estudiantes? _____

5. ¿Cómo se han vinculado los docentes en el análisis de esta problemática? _____

6. ¿Hay evidencias escritas de los procesos realizados? _____

7. ¿Considera pertinente que se retome la reflexión en torno a la escritura de los estudiantes y la puesta en marcha de acciones para fortalecerla? Sí ____ No ____ ¿Por qué? _____

Gracias por su colaboración

Institución (nombre)
Facultad de Educación

Apreciado estudiante, lo invitamos a participar en el diligenciamiento de la presente encuesta cuyo objetivo es recoger información que permita sistematizar la experiencia de nuestra Facultad en relación con la escritura en la universidad y formular planes de mejoramiento que enriquezcan nuestros procesos académicos.

Este ejercicio hace parte de la investigación *Saberes y prácticas sobre la enseñanza de la escritura en la Universidad: Hacia la construcción de un programa de Alfabetización Académica en la Institución (NOMBRE)*, desarrollada en el marco de la Maestría en Educación –línea Comunicación y Educación– de la Universidad Nacional de Colombia. Su información es muy importante por lo que le solicitamos, respetuosamente, ser sincero en sus respuestas.

Programa académico: _____ Semestre: _____

Sexo: M _____ F _____

1. ¿Le gusta escribir? Sí _____ No _____ ¿Por qué? _____

2. ¿Qué tipo de textos le gusta escribir?

- a) Ensayos
- b) Resúmenes
- c) Cuentos
- d) Otro _____ ¿Cuál? _____

3. Durante su carrera ¿ha tenido dificultades en la elaboración de escritos?

Sí _____ No _____ ¿Cuáles?

- a) Redacción
- b) Ortografía
- c) Organización de las ideas
- d) Otro _____ ¿Cuál? _____

¿Cómo las ha resuelto?

- a) Leyendo
- b) Consultando a docentes
- c) Consultando a compañeros
- d) Otra _____ ¿Cuál? _____

4. Cuando un docente le pide un escrito

a) ¿Le da orientaciones para hacerlo? Sí _____, No _____ ¿Las orientaciones son claras? Sí _____ No _____ ¿Qué orientaciones le da?

- b) Propósito del texto
- c) Tipo de texto
- d) Extensión del texto
- e) Otra _____ ¿Cuál? _____

5. Marque con una X la opción que mejor represente su nivel de acuerdo o desacuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones, así: **TA:** Totalmente de acuerdo, **PA:** Parcialmente de acuerdo, **TD:** Totalmente en desacuerdo y **PD:** Parcialmente en desacuerdo.

Afirmación	TA	PA	TD	PD
La alfabetización (aprendizaje de la lectura y la escritura) es un conocimiento que se adquiere en la educación primaria.				
Los estudiantes universitarios no saben escribir.				
Quien accede a la educación universitaria debe saber escribir.				
Enseñar a escribir en la Universidad es tarea exclusiva del profesor del área de habilidades de comunicación escrita.				
Los maestros deberían enseñar a escribir en todas las materias.				

6. Conteste, afirmativa o negativamente, las siguientes preguntas relacionadas con el uso de la escritura en sus espacios académicos.

Enunciados	Sí	No
¿En sus clases los docentes proponen la elaboración de escritos?		
¿Conoce textos elaborados por sus docentes?		
¿Se usa la escritura en el aula?		
¿Usted toma apuntes en clase?		
¿Sus docentes conocen sus apuntes?		
¿Sus apuntes son útiles a la hora de estudiar para un examen?		
¿Se dejan trabajos escritos para realizar fuera del aula?		
¿Sus docentes le solicitan textos expositivos? Como resultado de consultas académicas.		
¿Sus docentes le solicitan textos narrativos? (historias, descripciones).		
¿Sus docentes le solicitan textos argumentativos? (ensayos).		
¿Para usted son claras las diferencias entre esos tipos de texto?		
¿La retroalimentación o corrección de los textos es oral?		
¿La retroalimentación o corrección de los textos es escrita?		
¿Los escritos solicitados son material de clase?		
¿Las retroalimentaciones realizadas al texto son incorporadas a nuevas versiones del mismo?		
¿Usted presenta varias versiones de su escrito durante el período académico?		

Gracias por su tiempo y colaboración

Institución (nombre)

Apreciado docente, lo invitamos a participar en el diligenciamiento de la presente encuesta cuyo objetivo es recoger información que permita sistematizar la experiencia de nuestra Facultad en relación con la escritura en la universidad y formular planes de mejoramiento que enriquezcan nuestros procesos académicos.

Este ejercicio hace parte de la investigación *Saberes y prácticas sobre la enseñanza de la escritura en la Universidad: Hacia la construcción de un programa de Alfabetización Académica en la Institución (NOMBRE)*, desarrollada en el marco de la Maestría en Educación –línea Comunicación y Educación– de la Universidad Nacional de Colombia. Su información es muy importante por lo que le solicitamos, respetuosamente, ser sincero en sus respuestas.

Programa académico: _____ Semestre: _____
Sexo: M _____ F _____

1. ¿Le gusta escribir? Sí _____ No _____ ¿Por qué? _____

2. ¿Qué tipo de textos escribe?
b) Ensayos
c) Resúmenes
d) Cuentos
d) Otro _____ ¿Cuál? _____

3. ¿Qué papel tiene la escritura en el desarrollo de sus espacios académicos? ¿Para qué la usa? _____

4. En sus espacios académicos, ¿solicita la elaboración de escritos?
Sí _____ No _____
¿Qué orientaciones les da a sus estudiantes para la realización del mismo?
a) Propósito del texto
b) Tipo de texto
c) Extensión del texto
d) Otra _____ ¿Cuál? _____

5. ¿Usted ayuda a sus estudiantes a mejorar sus escritos?
Sí _____ No _____ ¿Cómo? _____
a) Realiza tutorías de escritura
b) Retroalimenta los textos
c) Da ejemplos de cómo escribir
d) Otro _____ ¿Cuál? _____

6. Marque con una X la opción que mejor represente su nivel de acuerdo o desacuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones, así: **TA:** Totalmente de acuerdo, **PA:** Parcialmente de acuerdo, **TD:** Totalmente en desacuerdo y **PD:** Parcialmente en desacuerdo.

Afirmación	TA	PA	TD	PD
La alfabetización (aprendizaje de la lectura y la escritura) es un conocimiento que se adquiere en la educación primaria.				
Los estudiantes universitarios no saben escribir.				
Quien accede a la educación universitaria debe saber escribir.				
Enseñar a escribir en la Universidad es tarea exclusiva del profesor del área de habilidades de comunicación escrita.				
Los maestros deberían enseñar a escribir en todas las materias.				

7. Conteste, afirmativa o negativamente, las siguientes preguntas relacionadas con el uso de la escritura en sus espacios académicos.

Enunciados	Sí	No
¿En sus clases, propone la elaboración de escritos?		
¿Usted ha escrito textos?		
¿Usted usa la escritura en el aula?		
¿Sus estudiantes toman apuntes en clase?		
¿Usted conoce los apuntes de sus estudiantes?		
¿Usted deja trabajos escritos para realizar fuera del aula?		
¿Usted solicita textos expositivos? Como resultado de consultas académicas.		
¿Usted solicita textos narrativos? (historias, descripciones).		
¿Usted solicita textos argumentativos? (ensayos).		
¿Para usted son claras las diferencias entre esos tipos de texto?		
¿La retroalimentación o corrección de los textos es oral?		
¿La retroalimentación o corrección de los textos es escrita?		
¿Los escritos solicitados son material de clase?		
¿Las retroalimentaciones realizadas al texto son incorporadas a nuevas versiones del mismo?		
¿Usted solicita varias versiones de un mismo escrito durante el período académico?		

Gracias por su tiempo y colaboración

Anexo 4
Guiones de observación en el aula

Institución (nombre)
Facultad de Educación
 Diligenciado por el investigador

Criterio	Respuesta	
Subdimensiones relativas al contexto en que tiene lugar el proceso físico		
Densidad (núm. de alumnos en relación con espacio del aula)	Número estrecho suficiente	
Distribución espacial de los participantes (alumnos y profesor o profesora)	Círculo, mesa redonda	
Condiciones de trabajo (ruido, iluminación, etc.)		
Material (características, organización y accesibilidad)		
Decoración (características, origen)		
Otros		
Metodología/relacionada con el aprendizaje de la escritura en las disciplinas	Sí	No
La clase se desarrolla de forma magistral		
La clase es interactiva		
Se usan las dos estrategias		
El docente expone los temas		
En la clase se negocian los significados		
El estudiante es receptor		
El estudiante es interlocutor válido del docente		
El docente privilegia la transmisión de contenidos		
El docente enseña modos de indagar, escribir y pensar característicos de la disciplina a su cargo		
Dimensiones referidas al uso de la escritura	Sí	No
Los estudiantes escriben durante la clase		
Los estudiantes toman apuntes durante la clase		
Las orientaciones para la escritura de textos son claras		