

Concepciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en la Universidad Icesi¹

Ligni Molano B.

Universidad Icesi, Colombia

Gladys Stella López J.

Universidad del Valle, Colombia

Se presentan los hallazgos encontrados en un estudio de caso, llevado a cabo con estudiantes y profesores de la Universidad Icesi, en el que se exploran las concepciones que este grupo humano tiene sobre la escritura académica. Para este fin, se utilizaron tres métodos de investigación: encuestas para profesores y estudiantes, análisis de los instructivos que los profesores entregan para realizar los trabajos escritos y análisis textual de las producciones de los estudiantes. Este estudio permitió corroborar resultados de estudios anteriores que muestran que las concepciones de los profesores sobre la escritura influyen directamente en las prácticas de sus estudiantes. Se encontró, además, que cuando los profesores consignan comentarios pertinentes en los trabajos de sus estudiantes, éstos logran una mejor conceptualización sobre los modos de escribir. A raíz de los hallazgos se plantean algunas inquietudes que ameritan estudios más profundos.

Palabras clave: *concepciones, conocimiento declarativo, conocimiento procedimental, escritura académica, aprendizaje significativo, literacia académica, comunidad discursiva.*

Teachers' and learners' ideas on academic writing in higher education

This article reports on the main findings of a case study conducted with students and teachers of Icesi University in Cali, Colombia, aimed at exploring their concepts of academic writing. To this purpose, three different instruments were used to collect the information: student and teacher questionnaires, instructions that professors provide the students for their written assignments, and the students' written work. The results of this study confirm those of previous research which has shown that teachers' concepts of academic writing directly influence their students' written work. It was also found that when teachers write relevant comments on their students' work, the students develop a clearer idea of different

¹ Este artículo es producto de la investigación "Concepciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica, en la Universidad Icesi", realizada entre 2005 y 2006.

modes of academic writing. Based on the findings of the study, some unresolved questions are presented which could lead to further research.

Keywords: concepts of writing, academic writing, declarative knowledge, procedural knowledge, meaningful learning, academic literacy, discourse community.

Conceptions des professeurs et des étudiants concernant l'écriture académique à l'université

Cet article présente les résultats d'une étude de cas réalisée auprès d'un groupe d'étudiants et de professeurs de l'Universidad Icesi à Cali. On explore les conceptions des uns et des autres sur l'écriture académique. Dans ce but, on a utilisé trois méthodes de recueil des données : des enquêtes auprès des professeurs et des étudiants, l'analyse des instructions écrites pour la réalisation des travaux d'écriture et l'analyse textuelle des productions des étudiants. Cette étude a permis de confirmer que les conceptions des professeurs sur l'écrit influencent directement les pratiques de rédaction des étudiants. Par ailleurs, on a trouvé que lorsque les professeurs écrivent des commentaires pertinents sur les copies des étudiants, leur conceptualisation sur le processus de rédaction est meilleure. À partir de ces résultats on présente des réflexions pour des études postérieures.

Mots-clés: conceptions, connaissance déclarative, connaissance procédurale, écriture académique, apprentissage significatif, communauté discursive.

1. Introducción

Los estudios recientes sobre la lengua escrita, inspirados, entre otros, en hipótesis y teorías cognoscitivas que descansan fundamentalmente en la idea de la creatividad y del aprendizaje significativo, la consideran más que un simple fenómeno de comunicación, como un proceso significativo de transformación de la realidad y de producción de sentido en el discurso. Por lo anterior, es imperativo que en la investigación sobre las concepciones que profesores y estudiantes universitarios tienen sobre la escritura y de cómo éstas se reflejan en la práctica docente y en las composiciones escritas de los educandos, se detecten y se analicen las diferentes actividades que se desarrollan alrededor de su enseñanza y de su aprendizaje.

Este artículo presenta los resultados del análisis y las conclusiones de un estudio de casos realizado en la Universidad Icesi,

titulado *Concepciones de profesores y de estudiantes sobre la escritura académica*, cuyo propósito fundamental era identificar dichas concepciones y su incidencia en las tareas de escritura realizadas por los estudiantes. Se basó en el reconocimiento de que la escritura no es sólo un canal de comunicación del conocimiento sino un instrumento para la elaboración cognitiva y, también, en que las tareas de redacción implican un desafío discursivo y cognitivo a la vez.

2. Marco teórico

En forma general, las bases teóricas de este estudio son: 1) La importancia del aprendizaje significativo en el aprendizaje de la escritura académica. 2) El componente social y cultural del lenguaje y la escritura. 3) La escritura académica en la Educación Superior.

2.1. El aprendizaje significativo para el aprendizaje de la escritura académica

Según Ausubel (1983), el aprendizaje significativo demanda dos condiciones: en primer lugar, que el contenido sea potencialmente significativo, tanto desde el punto de vista de su estructura interna (*significatividad lógica*: no debe ser arbitrario ni confuso), como desde el punto de vista de su asimilación (*significatividad psicológica*: el estudiante, en su estructura psicológica, debe poseer elementos pertinentes y relacionables). En segundo lugar, que el aprendiz tenga una actitud favorable para aprender significativamente, es decir, que esté *motivado* para relacionar lo que está aprendiendo con lo que ya sabe.

Como se puede ver, este aprendizaje exige una intensa *actividad* por parte del estudiante, pues tiene que establecer relaciones entre el nuevo contenido y los elementos ya disponibles en su estructura cognitiva. Estos elementos ya disponibles, *conocimientos previos, están almacenados ordenadamente, en forma de esquemas, en la memoria a largo plazo*. Como dice Rumelhart (1984, citado por López 1997:42), la estructura cognitiva se concibe como un conjunto de *esquemas de conocimientos*, o “teorías

informales privadas acerca de la naturaleza de los eventos, objetos o situaciones que enfrentamos". Por su parte, López (1997) plantea que nuestros esquemas son una especie de puente que nos permite pasar de un estado de conocimiento a otro. En este trabajo se sostiene que los esquemas nos ayudan a: procesar más rápido y fácilmente lo conocido y esperado; a establecer relaciones significativas entre lo que conocemos y lo nuevo; a dedicarle mayor atención y recursos cognitivos a lo inesperado y novedoso, a aquello que da lugar a conflictos o incertidumbres conceptuales y a buscar posibles soluciones; a involucrarnos en un proceso continuo de construcción de conocimiento y de refinamiento y sofisticación de nuestra estructura de conocimientos.

Ausubel (1983) asegura que el primer paso para conseguir que el aprendiz realice un aprendizaje significativo consiste en romper el equilibrio inicial de sus esquemas respecto al nuevo contenido de aprendizaje; y el segundo, en que logre el reequilibrio, modificando adecuadamente sus esquemas o construyendo unos nuevos. Estos aspectos están relacionados con la característica fundamental de nuestra estructura de conocimientos: su carácter constructivo, posible porque los esquemas cognitivos más que estructuras predeterminadas y fijas están en evolución permanente y esto es posible por la interacción de interlocutores que pertenecen al mismo horizonte sociocultural (López 1997).

Lo anterior permite asegurar que para un aprendizaje significativo son prioritarias dos cosas: a) tener en cuenta los *conocimientos previos* que el/la aprendiz ha construido en sus experiencias anteriores y b) el desarrollo efectivo y potencial del aprendiz. *En cuanto al proceso de composición, los modelos cognitivos toman en cuenta los contenidos, la audiencia y la intencionalidad, o sea, los diversos factores, incluida la situación retórica, que guían dicho proceso y que conducen al escritor a pensar, por una parte, sobre lo que sabe o necesita saber sobre el tema y por otra, sobre cómo expresarlo de manera adecuada, antes de empezar a escribir.* En otras palabras, le será más fácil diseñar estrategias intelectuales y sociales cuando necesite anunciar, invitar, definir un proyecto en común, persuadir, convencer, resolver problemas, transferir y generalizar los

conocimientos; actividades que se llevan a cabo en las tareas de composición escrita. *Cuando el escritor hace esto, sus conocimientos establecen nuevas relaciones y experimentan transformaciones que constituyen aprendizaje.*

En esta línea, el aprendizaje significativo implica, de parte del docente, reconocer que enseñar a pensar y a aprender a aprender son dos funciones prioritarias en la formación de los individuos, puesto que ayudan al aprendiz a conocerse a sí mismo, a identificarse, a diferenciarse de los demás y a construir conocimiento. Los estudiantes, por su parte, deben llegar a ser conscientes de sus objetivos, de sus propias capacidades cognitivas y de los requerimientos de las tareas académicas y así, podrán controlar sus recursos y regular su actuación posterior, que, en últimas, es lo que se persigue: que sean personas autónomas y responsables.

2.2. El componente social y cultural del lenguaje y de la escritura

Los seres humanos nacemos y vivimos dentro de una sociedad y una cultura. Las características de esa sociedad y de esa cultura se perpetúan gracias a la memoria colectiva, elaborada mediante la lengua. El lenguaje -proceso complejo de naturaleza biopsicosocial, que tiene lugar en el cerebro y conduce a la estructuración de la mente- está formado por signos de todo tipo y como vivimos inmersos en un universo de signos y estamos condicionados por ellos, los necesitamos para construir la significación de la comunicación. En otras palabras, la lengua es siempre un repertorio de códigos culturales cuya significación se construye y se renueva mediante estrategias de cooperación y de convicción propias de cada comunidad lingüística. (Oviedo 1996).

2.2.1 El componente social y cultural de la escritura académica

Aunque durante mucho tiempo los análisis de la investigación de la escritura se enfocaron en la dicotomía proceso/producto, a fines de los 80 se comenzaron a cuestionar los juicios acerca de la calidad de la escritura realizada sin una considera-

ción del contexto, ya que empezaron a ser evidentes las complejas relaciones e interacciones entre escritor, lector, texto y cultura. La incorporación de estos factores condujo a estudiar el contexto de la escritura.

En este marco, Oviedo (2002a) define la escritura como un proceso de significación lingüística, construida con base en las experiencias físico-sensoriales, emotivas, cognitivas e interactivas del escritor y que para que ésta genere sentido, se requiere de unas circunstancias históricas específicas, como un entorno espacio-temporal, una situación socio-comunicativa y unos sujetos interactuantes (escritor-lector) que se apropien del sistema lingüístico para ejecutar diferentes actos: de significación, de comunicación, de discurso y de habla. Estos sujetos aportan su experiencia cognitiva y socio-afectiva tanto en función de enunciador como de enunciatario. De ahí que el factor social sea determinante en el estudio de la escritura, pues en ella entra en juego el bagaje de conocimientos, de experiencias, de valores, tanto del escritor como del lector, los cuales están determinados por el grupo al que pertenecen y por la época en la que viven, puesto que están inmersos dentro de una sociedad, un grupo, una familia.

Asimismo, Lillis (2001) considera que la escritura académica, al igual que cualquier otra escritura, no es una posesión personal, sino un fenómeno social que tiene lugar dentro de una institución particular, con una historia y unos valores y prácticas particulares, que inciden en el manejo de la lengua de quien escribe. Dicho de otra manera, la escritura académica o literacia (*alfabetización académica*, según Carlino 2005) es una acción socialmente situada, y responde a formas particulares de significar. Así pues, la escritura guarda una estrecha relación con la noción de lenguaje como fenómeno social, con la importancia de construir sentido y con la naturaleza de las prácticas discursivas de la literacia, o sea, lo que la gente hace con el lenguaje en el mundo material y social.

Otro de los lingüistas modernos que realza la importancia del componente social de la escritura es Cassany (2003:60), quien presenta una propuesta metodológica, cuyo objetivo es desarro-

llar destrezas de producción en estudiantes de niveles medio y superior, inspirada, según él, “en los conocidos talleres de escritura, y alimentada con la investigación sobre la composición escrita y el aprendizaje constructivista”. Aclara que su propuesta aspira describir en detalle las prácticas lingüísticas que, en su opinión, facilitan el aprendizaje de la producción de los escritos cotidianos del entorno laboral. Utiliza el caso como instrumento de análisis, al que define como “ciclo completo y contextualizado de comunicación escrita, del ámbito laboral o disciplinario de los alumnos; suele incluir un problema retórico real –o verosímil-, que exige la elaboración de un escrito”.

2.3. La escritura académica en la educación superior

En la educación superior, la escritura de los estudiantes debería ocupar un lugar central y responder a diversos propósitos, de acuerdo con los contextos en que ocurre. Uno de ellos es facilitar los procesos de memorización, o registro instrumental. Castelló (1997, citado por Rincón 2004) opina que éste es el objetivo principal de la escritura en el ámbito escolar. Es decir, los muchachos toman notas en clase para luego reconstruir lo que escucharon.

Otro de los propósitos recurrentes es que sirve para evaluar. A este respecto, Calsamiglia y Tusón (2002:79) aseguran que, en el momento de observar la adquisición de conocimientos, el modo escrito es, casi siempre, el que se toma como referencia y objeto de evaluación. Por estas razones, estos autores dicen que “el uso escrito de la lengua se ha convertido en una herramienta de poder y de competencia, signo de cultura y de instrucción”. De igual manera, Coffin *et al.* (2003) y Björk y Raisanen (1997) sostienen que, tanto en la escuela como en la universidad, la escritura se ha usado, básicamente, como una herramienta para la evaluación y que, por este motivo, los estudiantes, de todos los niveles, muestran poco entusiasmo cuando tienen que realizar tareas de redacción.

Estos autores coinciden en afirmar que la función evaluadora responde a una concepción particular que la educación ha tenido, durante mucho tiempo, respecto de la escritura. Björk y

Raisanen la denominan *tradicional* y dicen que está basada en teorías particulares acerca del lenguaje y de la forma como éste se desarrolla. Aunque esta función evaluadora es incompleta, le permite al estudiante consolidar su comprensión de lo que lee y es el medio usual por el que los docentes logramos conocer la extensión y naturaleza de la comprensión de cada estudiante.

En contraposición al modelo tradicional, Björk y Raisanen (1997) proponen un modelo que denominan *orientación del proceso* y explican que, sin abandonar la función evaluadora, la escritura debe ser un instrumento que promueva los procesos de pensamiento y el desarrollo del lenguaje, puesto que éste es el que da forma y permite crear el conocimiento. Este modelo incluye aprendizaje, descubrimiento, comunicación, comprensión y también la verbalización/visualización del pensamiento; procesos que, según los autores, facilitan la revisión y reflexión. Según sus planteamientos, los estudiantes deben involucrarse en la escritura desde el comienzo de su vida universitaria, puesto que ésta les ayuda a construir conocimiento, a renovar sus esquemas mentales, a reflexionar sobre lo aprendido, es decir, a involucrarse en procesos de metacognición al tiempo que profundizan en las materias de estudio, y a desarrollar un pensamiento crítico, crucial para el desarrollo personal, profesional y social del individuo.

En el contexto actual de la educación superior, los países del primer mundo, a partir de cambios tales como la masificación y la internacionalización de la población universitaria, están empeñados en que la escritura, además de evaluar, cumpla otros propósitos. Así, para Lea y Street (1998), aprender en la universidad implica adoptar nuevas estrategias para entender, interpretar y organizar el conocimiento. Además, afirman que la lectura y la escritura, en cada disciplina, constituyen procesos centrales que median en el aprendizaje de nuevas materias y en el desarrollo de los conocimientos propios de las nuevas áreas de estudio.

De igual manera, Coffin *et al.* (2003) aseveran que la escritura juega un papel importante en cualquier disciplina académica, cuando se trata de adquirir nuevos conocimientos. Según

ellos, ayuda a desarrollar la habilidad para pensar en la disciplina y a desarrollar habilidades metacognitivas de reflexión, propias del proceso de aprendizaje. Así mismo, recalcan que la escritura permite a los individuos integrarse en una comunidad disciplinaria particular, en la que se utilizan normas de comunicación especializadas para transmitir y evaluar ideas. Por ello, la función evaluadora no debe opacar el papel de la escritura como instrumento crucial en la construcción del conocimiento.

Además de lo anterior, Lillis (2001) y Coffin y otros (2003) han planteado la necesidad de indagar sobre las concepciones que tienen los profesores y los estudiantes acerca de la escritura en la universidad. En este sentido, Rincón (2004) reconoce que en Colombia aún no se ha adelantado una discusión clara sobre el valor que la escritura aporta para acceder y construir conocimiento y tampoco se ha debatido ni sobre las metas que la universidad tiene para la enseñanza de la lengua materna, ni sobre las limitaciones y posibilidades reales que brinda este contexto. Esto indica que la universidad está en mora de asumir un papel más activo en la discusión sobre la relación escritura-construcción de conocimiento y en la formación de lectores y escritores autónomos (López 1999).

Rincón (2004), apoyándose en Benvegnú (2001), sostiene que para resolver los problemas de escritura de los estudiantes universitarios, los profesores de lengua materna deben facilitarles la interacción con: las prácticas de lenguaje propias de su campo de estudio, la actividad investigativa especializada y la comunicación de saberes propios de cada área profesional. A su vez, Oviedo (2002b) enfatiza que para negociar sentido y llegar a acuerdos, se debe trabajar en los discursos específicos de cada una de las disciplinas del currículo, porque de esta manera la información se integra a la estructura mental del educando.

2.3.1 Las prácticas de escritura y sus pedagogías. Según diversos autores, en la universidad, las prácticas de escritura y sus pedagogías se han focalizado en tres ámbitos: a) en el autor/escritor, b) en el texto académico y c) en el discurso específico de las disciplinas (Björk *et al.* 2003). Cuando se centran en el

autor/escritor (llamado también *destrezas para el aprendizaje*), se conciben como un proceso individual y como la suma de destrezas relacionadas con el dominio de los aspectos formales de la lengua, que el estudiante debe transferir a la escritura de cualquier tipo de textos. Este modelo sigue el patrón tradicional, que no considera la escritura como producto social y cultural y, por tanto, no es el apropiado para la enseñanza de la escritura académica, ya que ésta exige tener en cuenta la situación retórica, que involucra: la función del texto, su destinatario y la intención del mismo escritor.

Lillis (2001) cuestiona este modelo porque presenta tres fallas evidentes: en primer lugar, el problema y la solución se miran simplemente como de origen textual, excluyen el contexto, los participantes y las prácticas. En segundo lugar, mientras que el lenguaje del estudiante se hace visible y problemático, el lenguaje de la disciplina y las prácticas pedagógicas casi siempre permanecen invisibles y se dan por hechos. Y, en tercer lugar, dado su énfasis en lo textual, el problema y la solución son, relativamente, fáciles de identificar y de resolver.

Cuando las prácticas de escritura se centran en *el texto académico* (llamado también *socialización académica*), se trabaja el contenido, la retórica de las ciencias, las tipologías textuales, los géneros científicos, sus convenciones y la textualización; como se puede observar, este modelo permite abordar el texto desde diferentes frentes y exige concebir la escritura desde una perspectiva más amplia. La labor del tutor/asesor consiste en orientar al estudiante, a través de conceptualizaciones, para que aprenda e interprete las tareas de aprendizaje y así pueda distinguir lo profundo, lo superficial y lo estratégico del aprendizaje. Además, se le ofrecen ejemplos modelo, como programas de computador para la escritura, formatos, rejillas e instructivos guía que lo orienten en la elaboración de textos específicos.

Cuando las prácticas de escritura se focalizan en *el discurso específico de las disciplinas* (llamado también *literaria académica*), la escritura se concibe como una práctica de construcción social, alrededor del contenido, de las formas propias de cada disciplina, de las convenciones específicas de la disciplina, de

los tipos de discurso con su jerga propia. Todo esto con el fin de que, por medio de la escritura, el individuo pueda integrarse en una comunidad disciplinaria particular, en la que se utilizan normas de comunicación especializadas para transmitir y evaluar ideas. La pedagogía utilizada se centra en el asesoramiento, en el diálogo y en la socialización de los textos, de modo similar a la propuesta de Cassany (2003).

Este modelo nace a partir de los nuevos estudios de literacia realizados por Barton (1994), Baynham (1995) y Street (1984), referenciados todos por Lea y Street (1998), y se apoya en los trabajos del Análisis crítico del discurso, en la Lingüística Sistémica Funcional y en la Antropología Cultural. Estos investigadores aseguran que, como la universidad exige adoptar nuevas estrategias para entender, interpretar y organizar el conocimiento, hay que enfatizar en las prácticas sociales y discursivas a través de las cuales se constituyen las disciplinas y comunidades científicas.

Este último modelo se presenta como la mejor opción para trabajar la escritura académica, complementándolo con lo que se afirma en la página 6 del *Proyecto de español de la Universidad de Antioquia*: “estas prácticas requieren también el concurso de competencias semióticas, discursivas, cognitivas y comportamentales, pues para que los procesos de lectura y escritura se desarrollen a cabalidad, no basta la pura competencia lingüística ni el manejo adecuado de los códigos gramaticales” (Universidad de Antioquia s.f.). Claro está que, como aseveran algunos estudiosos del asunto, se necesita, junto con las prácticas de literacia académica, hacer un trabajo individual para reconocer las dificultades y potencialidades de cada estudiante y tener siempre presente que la relación que cada sujeto tiene con la cultura escrita es el resultado del lugar que ocupa dentro de la sociedad, del acceso que haya tenido a diversas fuentes de conocimiento y de las formas de sociabilidad que han favorecido su relación con la lectura y la escritura.

Toda esta documentación teórica sirvió de apoyo para trabajar con la certeza de que el proceso de composición escrita es una acción cognitiva socialmente situada en un contexto ideológico y dentro de unas relaciones de poder determinadas. Asimismo, que la literacia académica es una práctica social con ca-

racterísticas propias para cada disciplina y en la universidad tienen lugar múltiples prácticas de literacia inscritas en diversos contextos académicos y sociales. En síntesis, la perspectiva que se adoptó en este estudio reconoce la naturaleza sociocultural del concepto de literacias (acuñado por Lea y otros) como una gama de prácticas inherentes a los individuos y a los grupos que están en consonancia con sus historias socioculturales, sus creencias e intereses.

3. Metodología

3.1. Marco contextual

Este trabajo se llevó a cabo en la Universidad Icesi, institución privada de educación superior, localizada en Santiago de Cali, municipio del Valle del Cauca. Actualmente, se ofrecen catorce programas de pregrado, una maestría en Administración y quince programas de especialización. Los de pregrado se rigen por ciclos de estudio semestrales, con una duración de 10 semestres. Estos programas tienen, dentro de su ciclo básico, dos materias obligatorias: Comunicación Oral y Escrita I y II, cuyo objetivo es mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes.

Las bases epistemológicas en las que se fundamenta el Proyecto Educativo de esta universidad están soportadas en el principio de que la educación es un proceso en el que los estudiantes construyen su propio conocimiento, basándose en el estudio, en la discusión y en la experiencia (González 2002). Regularmente, la universidad ofrece capacitación pedagógica y metodológica, con el fin de que sus profesores conozcan y manejen el diseño y la ejecución de estrategias docentes que promuevan el aprendizaje activo en los estudiantes, en el convencimiento de que este tipo de aprendizaje favorece el desarrollo y la consolidación de los valores y las capacidades profesionales.

La *comunicación* es considerada como una de las capacidades profesionales y la Universidad la define así:

Capacidad de relacionarse con los otros en la expresión de ideas y sentimientos, en la transmisión y recepción de información, que se caracteriza por el reconocimiento de los de-

más, el cultivo de la memoria compartida, la franca interpe-lación recíproca, la valoración de la argumentación, el enri-quecimiento cultura.

Y agrega que la *comunicación* se perfecciona:

a) al encontrar y cultivar modos distintos de abordar diver-sos textos y obras para hallar en ellos el sentido, que siem-pre está ligado a un contexto, para comprender o recons-truir con lealtad sus propósitos, sus procedimientos; b) al buscar formas orales o escritas para expresar, describir, ana-lizar, proponer y argumentar con la precisión, el orden, la economía verbal y la novedad que cada circunstancia y cada propósito requieren [...]. (González 2002:37).

En este marco, las asignaturas de Lógica y Comunicación Oral y Escrita I y II son consideradas dentro del Proyecto Edu-cativo de esta universidad como espacios naturales en los que se pueden aterrizar los contenidos básicos necesarios para desa-rrollar la capacidad de pensar críticamente. González (2002:30-31), asesor pedagógico de la institución, afirma que con estas materias los estudiantes “adquirirán las herramientas básicas para razonar correctamente y para evaluar el razonamiento “infor-mal” que se encuentra en un contexto de lenguaje natural”, y que como estas materias se dan en los dos primeros semestres, es necesario que dichas destrezas sean aplicadas continuamente en el trabajo académico de todas las asignaturas que conforman tanto el área central como el componente profesionalizante de los planes de estudio, para que el estudiante comprenda y pro-duzca textos argumentativos de calidad. Y agrega: “Para esto es necesario saber escribir, si es que el argumento se presenta en forma escrita [...]”.

3.2. Población muestra del estudio

Se seleccionaron tres carreras, una de cada Facultad. Eco-nomía y Negocios Internacionales (de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas), Ingeniería de Sistemas (de la Facultad de Ingenierías) y Derecho (de la Facultad de Humanidades). De estas tres carreras, se escogieron los semestres cuarto

y octavo, para mirar si existe evolución en las concepciones y usos que presentan los estudiantes y los profesores de un semestre bajo a uno alto. De estos semestres, se escogieron dos materias y en este aspecto se trató de seleccionar, preferiblemente, las materias profesionalizantes, o sea las más directamente relacionadas con la carrera.

Tabla 1. Muestra de estudiantes encuestados

Carrera	Semestre
Economía y Negocios Internacionales	Diez estudiantes de 4º. semestre y diez de 8º.
Ingeniería de Sistemas	Diez estudiantes de 4º. semestre y diez de 8º.
Derecho	Diez estudiantes de 4º. semestre y diez de 8º.
Total de carreras: 3	Total de estudiantes: 60

La muestra de los profesores estuvo constituida por todos aquellos que orientan las asignaturas seleccionadas en dichos dos semestres de las tres carreras. (Ver tabla 2)

Tabla 2. Muestra de profesores encuestados

Carrera	Semestre
Economía y Negocios Internacionales	Dos profesores de 4º. semestre y dos de 8º.
Ingeniería de Sistemas	Dos profesores de 4º. semestre y dos de 8º.
Derecho	Dos profesores de 4º. semestre y dos de 8º.
Total de carreras: 3	Total de profesores: 12

3.3. Instrumentos

Se utilizaron encuestas, instructivos guías que el profesor proporciona a los estudiantes para la elaboración de los trabajos escritos y producciones escritas de los estudiantes.

3.3.1 *Encuestas.* Con este instrumento se pretendía poner de relieve el *conocimiento declarativo* del *saber* y del *hacer* que sobre la escritura tenía el grupo seleccionado; por esto, se diseñaron dos cuestionarios. El de los profesores fue elaborado con base en las siguientes unidades de análisis: importancia y usos de la escritura en la materia, guía que ofrece para la escritura de textos, criterios de evaluación y la escritura en el desarrollo del pensamiento crítico y como construcción de conocimiento. Las unidades de análisis que se tuvieron en cuenta para el cuestionario de los estudiantes fueron: conocimiento sobre la tarea de escritura, importancia y uso de la escritura en la preparación académica y retroalimentación que reciben del docente.

3.3.2 *Instructivos guía de los profesores.* Con el análisis de este instrumento se pretendía poner de relieve el *conocimiento procedimental* de los profesores, respecto de la instrucción que imparten para llevar a cabo trabajos escritos; esto, a su vez, permitiría conocer sus concepciones acerca de la escritura académica. Con este instrumento hubo tropiezos, pues no se recabaron todos los instructivos que se habían estipulado, ya que la mayoría de estos profesores lo hacen en forma oral o no lo hacen.

3.3.3 *Productos.* Las composiciones escritas por los estudiantes son una clara muestra de su *conocimiento procedimental*; en otras palabras, es el instrumento con el que se puede poner en evidencia lo que ellos *saben hacer* y reflejan la orientación que han recibido de sus profesores; por esta razón, se examinaron las tareas de escritura requeridas. La intención era recabar, por cada estudiante encuestado, una tarea de composición escrita, ya revisada por el profesor, de diferentes tipos de textos, para analizar tanto la organización superestructural como el tipo de observaciones y comentarios del profesor y compararlos con las instrucciones impartidas previamente. Desafortunadamente, la recolección de trabajos no se pudo llevar a cabo de esta forma, pues en algunas de las asignaturas observadas los profesores no devuelven los trabajos; en otras, los estudiantes deben entregarlos utilizando la herramienta *Moodle*, una plataforma

de *e-learning* utilizada en la institución para cargar y descargar documentos a través de Internet.

4. Resultados

El objetivo mayor de esta investigación era determinar las concepciones que estudiantes y profesores de esta universidad tienen acerca de la escritura en la universidad y la incidencia de estos conceptos en las prácticas de escritura de los estudiantes. Este objetivo se logró analizando los datos recogidos por medio de los tres instrumentos mencionados.

En cuanto al primer instrumento, el trabajo de campo se desarrolló satisfactoriamente, las encuestas se realizaron sin mayor contratiempo. Sin embargo, la recabación de los trabajos de los estudiantes y de los instructivos guía de los profesores fue dispendiosa por varias razones: por un lado, algunos estudiantes no guardan las evaluaciones y si los trabajos son en grupo, ninguno responde por ellos; por otro lado, algunos profesores no devuelven los trabajos o no hacen anotaciones en ellos o no piden realizar trabajos escritos.

4.1. De las encuestas

A continuación, se detallan algunos aspectos relacionados con *el decir* de profesores y estudiantes, según lo encontrado en las encuestas.

Es evidente que las actividades de escritura que se privilegian son la elaboración de exámenes. Esto nos permite confirmar que se sigue considerando la escritura como *la forma tradicional de adquisición de conocimientos*. Otras constantes que se destacan en el decir de los estudiantes del 4.º semestre son: el deseo de saber manejar acertadamente los conocimientos fundamentales de la materia y el de mejorar la redacción. Parece que para estos estudiantes de los tres programas es claro que necesitan aprender a usar habilidades cognitivo-lingüísticas como describir, analizar, sintetizar, definir, explicar, comparar, inferir, valorar.

Tabla 3. Resultados de la encuesta de estudiantes - 4.º semestre

Categorías	Ingeniería de sistemas	Derecho	Economía y Negocios Internacionales
Textos que trabajan	50%: informes de laboratorio. 40%: exámenes. 10%: talleres y análisis de programas	40%: cuadros sinópticos y resúmenes. 40%: exámenes. 20%: reporte de análisis de lecturas	45%: casi no hay actividades de escritura. 5%: exámenes. 50%: talleres, análisis, reseñas, ensayos y resúmenes
Logros que esperan con la escritura académica.	50%: aprender acerca del tema. 40%: escribir buenos informes. 10%: mejorar ortografía y léxico.	40%: ampliar conocimientos. 20%: aprender a redactar. 30%: manejar conceptos estudiados. 10%: obtener buenas calificaciones.	40%: manejar conceptos fundamentales. 20%: mejorar la redacción. 40%: analizar las lecturas y perfeccionar el nivel analítico.
Aspectos que tienen en cuenta para elaborar un producto de calidad.	60%: desarrollo del contenido. 30%: aspectos formales de la lengua. 10%: presentación (Normas ICONTEC)	40%: desarrollo del contenido. 20%: claridad y concisión de las ideas. 40%: buenas fuentes de investigación	60%: desarrollo del contenido. 20%: aspectos formales de la lengua. 20%: presentación.
Orientación que da el profesor para la elaboración de los distintos trabajos escritos.	50%: presentación y formatos para elaborar los trabajos. 50%: contenido.	50%: pautas para elaborar los trabajos. 40%: es poca 10%: proporcionan diversas fuentes de investigación.	10%: no contestó. 40%: es casi nula. 50%: instrucciones sobre los temas que van a trabajar y en las pautas para elaborar reseñas y ensayos.
¿La orientación que le proporciona el profesor para la elaboración de sus trabajos escritos contribuye o no para que su elaboración sea exitosa?	30%: es primordial para todo tipo de trabajo. 40%: es excelente 10%: no necesitan la orientación. 20%: no entendió la pregunta.	70%: es relevante y facilita la realización de los trabajos. 30%: es casi nula.	10%: no contestó. 90%: es muy importante, pero la que reciben no contribuye porque no son precisas ni claras. No existe compromiso por parte de los profesores, si lo hubiere la orientación sería exitosa.
Comentarios que consigna el profesor cuando evalúa los trabajos.	50%: desarrollo del contenido. 20%: aspectos formales de la lengua. 30%: presentación.	50%: qué le faltó a la respuesta en los exámenes. 50%: desarrollo del contenido, aspectos formales, fuentes de información, presentación. No se entienden.	30%: no escriben comentarios. 50%: ortografía, coherencia en la redacción y señalamiento de las ideas débiles o erróneas. 20%: no contestó.
Uso que les dan posteriormente a los comentarios que el profesor consigna sobre sus trabajos escritos.	50%: mejorar la calidad de los próximos informes. 10%: elaborar trabajos de todo tipo para el futuro laboral. 10%: reformular el proyecto. 20%: no los utiliza.	70%: son muy útiles para ampliar conocimiento y para no volver a cometer los mismos errores. 30%: buena presentación y desarrollo del trabajo.	20%: no contestó. 30%: los profesores no hacen comentarios. 50%: para no volver a cometer los mismos errores, para mejorar constantemente y para enfocarse en el orden lógico de las ideas y en el hilo conductor.

Tabla 4. Resultados de la encuesta de estudiantes - 8.º semestre

Categorías	Ingeniería de sistemas	Derecho	Economía y Negocios Internacionales
Textos que trabajan	50%: proyecto final. 50%: comentarios y resúmenes	50% anteproyecto. 20%: síntesis y análisis de leyes. 30%: comentarios y ensayos.	40%: talleres de clase. 40%: fichas de lectura. 20%: ensayos.
Logros que esperan con estas actividades de escritura.	60%: aprender sobre el tema. 30%: desarrollar habilidades para construir textos argumentativos. 10%: presentar trabajos comprensibles al lector.	30%: realizar una buena síntesis de las lecturas. 60%: describir con claridad y precisión las ideas y los conceptos fundamentales de esta materia. 10%: obtener mejores herramientas para la redacción.	40%: manejar los conceptos fundamentales para hablar de ellos con propiedad. 50%: desarrollar los temas estudiados por medio de una redacción clara, precisa, coherente, ordenada y con las reglas de ortografía. 10%: obtener buenas calificaciones.
Aspectos que tienen en cuenta para elaborar un producto de calidad.	40%: desarrollo del contenido. 40%: aspectos formales. 20%: presentación (Normas ICONTEC)	30%: aspectos formales. 50%: desarrollo del contenido. 20%: diversas fuentes de referencia.	50%: buen manejo del contenido. 40%: aspectos formales. 10%: diversas fuentes bibliográficas.
Orientación que da el profesor para la elaboración de los distintos trabajos escritos.	40%: es casi nula. 30%: fuentes bibliográficas y presentación del trabajo. 30%: desarrollo del contenido.	20%: no contestó. 50%: documento explicativo del trabajo. 30%: sobre el contenido, pero no para la elaboración del mismo.	50%: formato que especifica las partes del trabajo; también les exige ideas concretas y resaltar los conceptos más importantes. 25%: presentación del trabajo, ortografía y claridad. 25%: explicación teórica.
¿La orientación que le proporciona el profesor para la elaboración de sus trabajos escritos contribuye o no para que su elaboración sea exitosa?	20%: no respondió. 40%: es muy importante. 40%: es muy leve y no contribuye en gran medida.	100%: es fundamental porque se puede desarrollar el trabajo de manera efectiva.	10%: sirve para tener un desarrollo completo de las ideas, pero no para lograr un "buen texto escrito". 90%: es fundamental porque con ella se puede trabajar eficiente y eficazmente.
Comentarios que consigna el profesor cuando evalúa los trabajos	20%: no respondió. 40%: no consigna comentarios. 40%: sobre desarrollo y presentación del trabajo.	60%: desarrollo del tema. 20%: aspectos formales. 20%: no se realizaron evaluaciones.	60%: desarrollo del tema. 20%: aspectos formales de la lengua. 20%: no se realizaron evaluaciones.
Uso que le dan posteriormente a los comentarios que el profesor consigna sobre sus trabajos escritos.	40%: mejorar la calidad de los próximos informes. 20%: estudiar. 10%: elaborar otros textos. 20% no los utiliza. 10%: no se hacen evaluaciones.	20%: no respondió. 40%: no consignan comentarios. 40%: mejorar escritura, comprensión y reflexionar sobre la manera de abordar el tema en el futuro.	60%: elaboración de trabajos posteriores. 10%: no los tiene en cuenta porque no los entiende. 30%: aclarar y comprender el tema, estudiar y realizar trabajos de otras materias.

Como se puede observar, a diferencia de los estudiantes de 4.º semestre, en los de 8.º la tendencia es trabajar con textos argumentativos, lo cual permite al estudiante mostrar su punto de vista, comparar, analizar, en fin construir un pensamiento crítico. Además, se aprecia que la expectativa común y prioritaria

para estos estudiantes y los aspectos que tiene en cuenta este colectivo de profesores para elaborar un producto de calidad es el mismo: manejar los conceptos fundamentales de la materia. Es decir, las prácticas de escritura están centradas en el autor/escritor, modelo en el que se concibe la escritura como un proceso individual, más que como una acción socialmente organizada.

Tabla 5. Resultados de la encuesta de profesores - 4.º semestre

Categorías	Ingeniería de sistemas	Derecho	Economía y Negocios Internacionales
Textos que trabajan	Prof. 1: informes de laboratorio. Prof. 2: análisis y descripción de programas	Prof. 1: informes de lectura, análisis de sentencias y confrontación de textos. Prof. 2: exámenes.	Los dos profesores contestaron: resúmenes, análisis, síntesis, reseñas y ensayos.
Logros que esperan con estas actividades de escritura.	Prof. 1: que expliquen cómo desarrollan la solución, las decisiones de diseño tomadas y las alternativas consideradas. Profesor 2: realizar un buen informe técnico.	Coherencia en la exposición de las ideas, captación de los aspectos relevantes del texto, precisión en cuanto a los propósitos del autor y buen manejo de los conceptos estudiados.	Prof. 1: mejorar redacción, interpretación, análisis y crítica. Prof. 2: madurez en los conceptos, claridad en el conocimiento, profundidad en la evaluación de los temas tratados, coherencia en la redacción de los ensayos.
Criterios que utiliza para evaluar los trabajos escritos	Claridad, brevedad, consistencia con la solución escrita.	Síntesis, precisión, capacidad crítica, raciocinio, capacidad investigativa y creatividad.	Presentación de los trabajos, aspectos formales y buen manejo de la temática.
Orientación que da para la elaboración de los distintos trabajos escritos.	Profesor 1: se limita a decir el tipo de textos que espera. Profesor 2: facilita el formato de cómo se hacen universalmente los informes.	Prof. 1: Primero, plantea, analiza y discute el problema. Luego, explica cada caso en particular. Prof. 2: explica y recomienda hacer cuadros sinópticos y resúmenes de las lecturas de estudio.	Prof. 1: documento que especifica cómo debe ser elaborado el trabajo, los objetivos y un formato de calificación. Prof. 2: provee fuentes bibliográficas y preguntas claves sobre el tema que se está desarrollando.
Comentarios que consigna cuando evalúa los trabajos	Prof. 1: desarrollo, presentación, claridad de las ideas y aspectos gramaticales. Prof. 2: coherencia del proceso con la solución propuesta, desarrollo del contenido y sentido técnico.	Prof. 1: pertinencia de los temas, capacidad de comprensión del texto, base jurídica, crítica, fuentes, ortografía y presentación. Prof. 2: desarrollo del contenido, interpretación y comprensión del material teórico.	Prof. 1: gramática, ortografía, coherencia en la redacción de las ideas. Prof. 2: contenido, presentación y sustentación de los objetivos del tema, conclusiones concretas sobre el tema solicitado.

Respecto de las expectativas que los profesores de 4.º semestre tienen de las actividades de escritura, se colige que los de Derecho conciben la escritura como un *registro*, pues lo que

desean es que los estudiantes “den cuenta” de lo que leen. En cambio, lo que se puede apreciar en los profesores y estudiantes de Economía es que son conscientes del papel trascendental de la escritura en la *construcción de saberes*, como también del valor que la Universidad Icesi le confiere a la escritura en la formación de sus estudiantes. Los de Ingeniería de Sistemas, por su parte, dejan ver que para ellos lo importante es que los estudiantes demuestren que manejan los temas tratados y los fundamentos técnicos, propios de la ingeniería, lo cual nos lleva a pensar que le están dando más valor al manejo de la temática que a la escritura académica como tal.

Tabla 6. Resultados de la encuesta de profesores - 8.º semestre

Categorías	Ingeniería de sistemas	Derecho	Economía y Negocios Internacionales
Textos que trabajan	Profesor 1: no solicita textos escritos. Prof. 2: comentarios críticos	Prof.1: anteproyecto e informes de lectura. Prof. 2: reseñas, comentarios, informes de lectura y casos jurídicos.	Prof. 1: talleres. Prof. 2: resúmenes, parciales, fichas de lectura.
Logros que esperan con estas actividades de escritura.	Profesor 1: no contestó. Prof. 2: que analicen la lectura con el fin de no creer en todo lo que se encuentra en Internet.	Prof. 1: claridad expositiva, coherencia en la argumentación, utilización pertinente de los materiales. Prof. 2: correcta exposición de reportes, comentarios críticos y de las ideas centrales.	Ambos declararon que esperaban correcta comprensión e interpretación de las lecturas, y que aprendieran a sintetizar los problemas del curso.
Criterios que utiliza para evaluar los trabajos escritos	Profesor 1: no contestó. Prof. 2: presentación y profundización en la sustentación.	Prof.1: claridad, análisis, creatividad ortografía, fuentes de referencia. Prof. 2: claridad y precisión conceptual, capacidad analítica, creatividad.	Prof. 1: comprensión del material teórico, claridad en las ideas, buena redacción y presentación. Prof. 2: comprensión, coherencia en la exposición de las ideas, buena presentación.
Orientación que da para la elaboración de los distintos trabajos escritos.	Profesor 1: no contestó. Prof. 2: Normas ICONTEC. No hacer resumen.	Prof. 1: cómo elaborar trabajos escritos. Prof. 2: cómo elaborar trabajos escritos y guía de lectura.	Prof. 1: formato para hacer fichas y ensayos. Prof. 2: presentación del trabajo, ortografía, claridad al escribir. Ambos explican la teoría.
Comentarios que consigna cuando evalúa los trabajos	Profesor 1: no contestó. Prof. 2: ortografía, incoherencia, falta de cohesión y cuestionamiento sobre el contenido de la información.	Prof. 1: preguntas sobre coherencia, muestra algunas falacias y corrige ortografía. Prof. 2: ortografía, redacción y uso de fuentes.	Prof. 1: redacción, claridad, desarrollo de los ítems de la ficha y contenido del resumen. Prof. 2: claridad, coherencia, pertinencia y profundización en el tema.

Salta a la vista que la preocupación de los profesores de Ingeniería de Sistemas está más relacionada con la lectura que con la escritura, mientras que las de los docentes de Derecho reflejan dos modelos de trabajo: el de *destrezas para el aprendizaje* y el de *socialización académica*. Por su parte, en los de Economía y Negocios Internacionales subyace una concepción de escritura de tipo *registro instrumental*. Respecto a los comentarios, es notoria la concordancia entre las respuestas de los estudiantes y las de los profesores de 8.º semestre.

4.2. De los instructivos guía para las prácticas de escritura

El *hacer* de los profesores, detectado en la observación de sus instructivos también permitió poner de relieve sus prácticas de escritura. Al cruzar los datos observados en estos instructivos con lo que manifestaron en las encuestas, sobre la orientación que ofrecen para los trabajos escritos, nos pudimos dar cuenta de que una cosa es lo que dicen y otra es la que hacen. Solamente el decir y hacer de los profesores de octavo de ingeniería y los de cuarto de economía son equivalentes. Esta disparidad demuestra inconsistencia en el modelo que siguen para sus prácticas de escritura; en otras palabras, dicho modelo no es claro.

Esto es lo que se encontró en cada semestre:

Tabla 7. Resultados del análisis de los instructivos guía

	Ingeniería de sistemas		Derecho		Economía y Negocios internacionales	
	4.º semestre	8.º semestre	4.º semestre	8.º semestre	4.º semestre	8.º semestre
Prácticas de escritura	Ambos profesores tienden hacia el modelo de literacia académica.	Uno sigue el tradicional y el otro, el de orientación de proceso	Ambos tienden hacia el modelo tradicional	Uno sigue el tradicional y el otro, el de literacia académica.	Uno sigue el de socialización académica. El otro no se pudo analizar	Uno sigue el tradicional y el otro, el de socialización académica.

4.3. De las producciones de los estudiantes

Para lograr otro de los objetivos: *conocer lo que los estudiantes saben hacer*, se examinaron sus producciones escritas, observando especialmente la organización superestructural de los textos y el tipo de observaciones y comentarios del profesor. Aun-

que no se pudieron recabar todos los textos como se había planeado inicialmente (por cada estudiante encuestado, una tarea de composición escrita de diferentes tipos de textos revisada previamente por el profesor,), pues, en algunas de las asignaturas, los profesores no devuelven los trabajos y en otras, los estudiantes los entregan por medio de la herramienta *Moodle*, se logró analizar una buena muestra de ellos.

En cuanto a la observación de la organización superestructural de los textos, solamente los estudiantes de octavo de derecho y unos pocos de cuarto y octavo de ingeniería la tienen en cuenta en sus escritos. La orientación que dan los profesores para los trabajos escritos, no ayuda a que los estudiantes manejen una estructura adecuada en sus trabajos, pues muchos de estos profesores no son claros en determinar qué tipo de texto es el que los estudiantes deben presentar.

Respecto de los comentarios hechos por los profesores en los trabajos, no se pudo hacer a cabalidad el cruce entre el decir en las encuestas y el hacer en las producciones, puesto que la mayoría no los hace, con excepción de los de cuarto de ingeniería, los de octavo de economía y un solo profesor de cuarto de derecho y cuarto de economía. Es un hecho que unos comentarios pertinentes y a tiempo acerca de los errores cometidos, ayudarían, en gran medida, a corregirlos. Esto explica que de los 27 ejemplares analizados, sólo tres presentaran buen manejo de párrafos, de coherencia, de cohesión, de puntuación, de acento y de voces ajenas. Podemos aventurarnos a decir que con la estrategia de la reescritura y unos buenos comentarios de parte del profesor, se podría lograr un mejor producto.

5. Discusión y conclusiones

En primera instancia, y partiendo de que las concepciones son “un saber interior que guía o influye directamente sobre el quehacer del maestro de escritura y, ante todo, son el producto de procesos complejos de la elaboración de sentido que los individuos elaboran poco a poco y van incorporando a sus prácticas sociales” (Ortiz 2005:84, Morales y Bojacá 2002:33-34), es im-

Tabla 8. comentarios de los profesores en las producciones de los estudiantes

	Ingeniería de sistemas		Derecho		Economía y Negocios internacionales	
	IV semestre	VIII semestre	IV semestre	VIII semestre	IV semestre	VIII semestre
Prácticas de escritura	Uno de los profesores sigue el modelo de literacia académica. *Del otro no se logró evidenciar el modelo.	*No se logró evidenciar el modelo en ninguno de los profesores.	*No se logró evidenciar el modelo en ninguno de los profesores.	Ambos profesores tienden hacia el modelo de socialización académica.	Uno de los profesores sigue el modelo de socialización académica. *Del otro no se logró evidenciar el modelo.	Uno de los profesores sigue el modelo de socialización académica y el otro, el de literacia académica.

* Esto se debió a que no existen comentarios de los profesores acerca del trabajo pedido.

portante señalar que la investigación corrobora resultados de otros estudios anteriores en los que se comprobó que las concepciones que manejan los profesores sobre la escritura influyen directamente en las prácticas de los estudiantes.

Esto se hizo visible en la pregunta 7 de la encuesta de los estudiantes (uso que dan los estudiantes, posteriormente, a los comentarios que el profesor les consigna cuando evalúa sus trabajos escritos), cuyo objetivo era averiguar si en su quehacer académico, los estudiantes realizaban una interiorización acerca de las recomendaciones sugeridas por el profesor. Se encontró que cuando los profesores consignan comentarios pertinentes sobre los trabajos de los estudiantes, éstos logran construir una mayor conceptualización sobre los contenidos temáticos y los modos de escribir.

Por otra parte, quedó probado que todo estudio que requiera la observación directa del docente presenta resistencia, puesto que revela sus prácticas individuales (Morales y Bojacá 2002). En efecto, hubo tres profesores que se rehusaron a contestar la encuesta y otro sólo contestó una de las preguntas (por este motivo, sobre la marcha, hubo necesidad de cambiar los profesores).

En síntesis, el análisis de los resultados de los tres instrumentos arrojó algunas ideas, que más que conclusiones definitivas deben tomarse como hipótesis que sería pertinente conti-

nuar investigando con mayor profundidad. A continuación se destacan algunas de ellas:

1. Las prácticas de escritura más comunes en la Universidad Icesi responden al modelo de *socialización académica*, cuyas exigencias se centran en el desarrollo del contenido, esto es, en el texto académico.
2. En cuarto y octavo semestres de los tres programas la escritura, en tanto que herramienta para la construcción de conocimiento, constituye un bajo porcentaje.
3. Ni en las expectativas de los profesores y de los estudiantes, ni en los aspectos que tienen en cuenta los estudiantes para realizar un trabajo escrito, ni en los comentarios que los profesores consignan en los trabajos de los estudiantes se percibe que se esté trabajando con miras a formar comunidad científica, entendida como una colectividad en la que se utilizan normas de comunicación especializadas para transmitir y evaluar ideas. Por varias razones, entre ellas, porque privilegian un solo aspecto de la temática: la apropiación de un sistema conceptual y dejan a un lado la apropiación de sus prácticas discursivas características, ignorando que “una disciplina es un espacio tanto discursivo y retórico como conceptual”. (Bogel y Hjortshop 1984, citado por Carlino 2005:25).
4. Los comentarios consignados en los trabajos de los estudiantes, por parte del colectivo de profesores de los tres programas, no están orientados a mejorar la organización superestructural ni microestructural de los textos.
5. Sólo una mínima parte de todos los profesores encuestados está realmente preocupado por la escritura de sus estudiantes.
6. A pesar de que en el Proyecto Educativo de esta universidad (presentado en la Cartilla Docente y repartido por medio de sendos ejemplares a los profesores) figura como relevante la elaboración de textos argumentativos, éstos sólo ocupan un porcentaje mínimo de la actividad de escritura.
7. Entre el decir y el hacer de los estudiantes respecto de los aspectos que tienen en cuenta para realizar los trabajos escritos hay una inconsistencia, pues manifiestan que se pre-

ocupan por la cohesión, la coherencia, la buena ortografía y eso no es lo que se ve en sus producciones escritas. Tal vez porque el número de veces que se les exige llevar a cabo prácticas de escritura en estas materias no son suficientes, ya que el pensamiento científico se aprende y se construye expresándolo, factor clave para que la escritura se convierta en un reto intelectual para el estudiante.

8. En las tres facultades observadas se elaboran diferentes tipos de textos.
9. Los estudiantes de cuarto y octavo semestres de los tres programas son consistentes en lo que manifiestan como logros esperados y los aspectos que tienen en cuenta para ello.
10. Sólo el 50% de los estudiantes –tanto de cuarto como de octavo de los tres programas- tiene en cuenta la organización superestructural en los textos que escribe.
11. El hecho de que la mayor parte de los estudiantes observados sólo registre en sus respuestas que la escritura sirve para desarrollar contenidos, está mostrando que en la universidad aún se desconocen las otras funciones epistémicas de la escritura y el papel que aporta en la revisión, la transformación y la construcción de los saberes propios de cada disciplina.
12. A pesar de que los estudios actuales convergen en mostrar que lectura y escritura constituyen procesos centrales en cada disciplina, que median en el aprendizaje de nuevas temáticas y en el desarrollo de los conocimientos propios de las distintas áreas de estudio, esto no se observa en las asignaturas técnicas observadas.
13. La preocupación de la gran mayoría de los profesores de Ingeniería de Sistemas (en los dos semestres) está centrada en los fundamentos técnicos y no en la escritura misma de los textos, mientras que en casi todas las asignaturas de Derecho se usa la escritura en todo el desarrollo de los cursos y en las de Economía y Negocios Internacionales se usa en un 50%.

14. La gran mayoría de los instructivos no se realiza en forma escrita, lo que no contribuye a la buena realización de textos académicos escritos.
15. El esfuerzo que la Universidad Icesi ha hecho al brindar a sus estudiantes dos cursos de Comunicación Oral y Escrita en los dos primeros semestres, parece que se estuviera perdiendo, puesto que los conocimientos allí impartidos no se refuerzan ni se exigen, como sería deseable, en las materias diferentes a éstas.

A raíz de los datos encontrados, surgen algunas inquietudes:

1. Es un hecho el valor que la escritura aporta para acceder y construir conocimiento. Entonces, ¿por qué no se está aprovechando esta herramienta para construir conocimiento en general y, fundamentalmente, en las materias técnicas?
2. Los instrumentos analizados demostraron que los profesores observados no exigen la organización superestructural en los trabajos escritos. ¿Dichos profesores serán conscientes de la importancia que tiene el reconocimiento de la estructura del texto para su comprensión?
3. ¿Qué es lo que hace que se presenten contradicciones entre el decir y el hacer de algunos profesores en cuanto a la orientación que ofrecen a los estudiantes para los trabajos escritos?
4. ¿Qué es lo que realmente esperan los profesores de los trabajos que asignan a sus estudiantes, cuando la gran mayoría no ofrece instructivos suficientemente claros para su elaboración?

Referencias bibliográficas

- Ausubel, D. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2ª edición. México: Trillas.
- Björk, L. y Raisanen, Ch. (1997). *Academic Writing. A University Writing Course*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers The Netherlands.
- Björk, L. et al. (2003). *Teaching Academic Writing In European Higher Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers The Netherlands.

- Calsamiglia, H. y Tusón, V. (2002). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. 2ª. Reimpresión. Barcelona: Ariel S. A.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2003). Taller de escritura: propuesta y reflexiones. *Lenguaje*, 31, 59-77.
- Coffin, C. et al. (2003). *Teaching Academic Writing. A Toolkit for Higher Education*. London and New York: Routledge.
- González, H. (2002). La capacidad de pensamiento crítico y el proyecto educativo de la Universidad ICESI. Cartilla docente, Universidad Icesi.
- Lea, M. R. y Street, B. (comp.) (1998). Student Writing in Higher Education: An Academic Literacies Approach. *Studies in Higher Education*, 23, 157-172.
- Lillis, T. (2001). *Student Writing. Access, Regulation, Desire*. London and New York: Routledge.
- López, G. (1997). Los esquemas como facilitadores de la comprensión y aprendizaje de textos. *Lenguaje*, 25, 40-55.
- López, G. (1999). Los profesores universitarios y la lectura: hacia la búsqueda de lectores autónomos. *Lenguaje*, 27, 7-33.
- Morales, R. y Bojacá, B. (2002). *Qué hacemos los maestros cuando hablamos en el aula? Concepciones sobre la enseñanza de la lengua*. Universidad Distrital, Bogotá.
- Ortiz, L. M. I. (2005). Qué significa escribir. Tesis de grado para optar el título de especialista en la Enseñanza de la Lectura y Escritura. Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle.
- Oviedo, T. (1996). Educación: Lenguaje y constitución de los sujetos sociales. *Lenguaje*, 29-30, 197-219.
- Oviedo, T. (2002a). Abra la boca... (significación-comunicación). *Lenguaje*, 31, 7-23.
- Oviedo, T. (2002b). Comunicación y Educación. *Lenguaje*, 29-30, 131-145.
- Rincón, G. (2004). Escuela-Universidad: Una integración necesaria en la formación de lectores. Ponencia en el Primer Congreso Nacional de Lectura y Escritura, Durango, México, 19-22 de mayo.
- Universidad de Antioquia (s.f.). Proyecto Curso de español como lengua materna (serie de televisión: Bajo Palabra). Disponible en <<http://www.Docencia.udea.edu.co/comunicaciones/bajopalabra/introduccion.htm>>, consultado el 13 de noviembre de 2004.

Ligni Molano B. - Gladys Stella López J.

Sobre las autoras

Ligni Molano Barona

Licenciada en Lenguas Modernas, Universidad del Valle. Magíster en Lingüística y Español en la misma universidad. Profesora de la Universidad ICESI en los cursos de Comunicación oral y escrita I y II en pregrado y en los cursos de extensión de Español para extranjeros. Profesora de Español y de Comprensión y producción de textos en la Universidad del Valle. Correctora de estilo.

Correo electrónico: lmolano@puj.edu.co

Gladys Stella López J.

Licenciada en Lenguas Modernas de la Universidad del Valle. Master in the Teaching of ESP, University of Aston in Birmingham, G.B. Candidata a doctorado en Intervención en el lenguaje, Universidad Complutense de Madrid. Profesora Titular e investigadora de la Escuela de Ciencias del Lenguaje, Facultad de Humanidades, Universidad del Valle. Áreas de interés académico: procesos de comprensión y de producción de textos académicos (en L1 y en L2) y su incidencia en la construcción de conocimiento; didáctica de la lectura y de la escritura en L1 y en L2.

Correo electrónico: glalopez@univalle.edu.co

Fecha de recepción: 15-01-2007

Fecha de aceptación: 23-03-2007