	MACROPROCESO DE APOYO	CÓDIGO: AAAr113
	PROCESO GESTIÓN APOYO ACADÉMICO	VERSIÓN: 3
	DESCRIPCIÓN, AUTORIZACIÓN Y LICENCIA DEL REPOSITORIO INSTITUCIONAL	VIGENCIA: 2017-11-16
		PAGINA: 1 de 7

16.

FECHA	jueves, 24 de septiembre de 2020
--------------	----------------------------------

Señores
UNIVERSIDAD DE CUNDINAMARCA
 BIBLIOTECA
 Ciudad


UNIDAD REGIONAL	Seccional Girardot
TIPO DE DOCUMENTO	Trabajo De Grado
FACULTAD	Educación
NIVEL ACADÉMICO DE FORMACIÓN O PROCESO	Pregrado
PROGRAMA ACADÉMICO	Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades : Lengua Castellana e Inglés

El Autor(Es):

APELLIDOS COMPLETOS	NOMBRES COMPLETOS	No. DOCUMENTO DE IDENTIFICACIÓN
Arias Barrero	Ángela María	1070623876
León García	Oscar Iván	1069760980

Diagonal 18 No. 20-29 Fusagasugá – Cundinamarca
 Teléfono (091) 8281483 Línea Gratuita 018000976000
 www.ucundinamarca.edu.co E-mail: info@ucundinamarca.edu.co
 NIT: 890.680.062-2

*Documento controlado por el Sistema de Gestión de la Calidad
 Asegúrese que corresponde a la última versión consultando el Portal Institucional*

	MACROPROCESO DE APOYO	CÓDIGO: AAAr113
	PROCESO GESTIÓN APOYO ACADÉMICO	VERSIÓN: 3
	DESCRIPCIÓN, AUTORIZACIÓN Y LICENCIA DEL REPOSITORIO INSTITUCIONAL	VIGENCIA: 2017-11-16
		PAGINA: 2 de 7

Director(Es) y/o Asesor(Es) del documento:

APELLIDOS COMPLETOS	NOMBRES COMPLETOS
Castiblanco Salas	Juan Alejandro
Rodríguez Casallas	María del Pilar

TÍTULO DEL DOCUMENTO
Concepciones de la escritura como herramienta epistémica en docentes de la Universidad de Cundinamarca, seccional Girardot.

SUBTÍTULO (Aplica solo para Tesis, Artículos Científicos, Disertaciones, Objetos Virtuales de Aprendizaje)

TRABAJO PARA OPTAR AL TÍTULO DE: Aplica para Tesis/Trabajo de Grado/Pasantía
Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Humanidades: Lengua Castellana e Inglés

AÑO DE EDICION DEL DOCUMENTO	NÚMERO DE PÁGINAS
14/09/2020	80

DESCRIPTORES O PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS (Usar 6 descriptores o palabras claves)	
ESPAÑOL	INGLÉS
1. Concepciones de un grupo de docentes	Conceptions of a group of teachers
2. Escritura como herramienta epistémica	writing as an epistemic tool
3. Fenomenografía	phenomenography
4. Aprendizaje	Learning
5. Enseñanza	Teaching
6. Proceso de enseñanza y aprendizaje	Teaching and Learning process

Diagonal 18 No. 20-29 Fusagasugá – Cundinamarca
Teléfono (091) 8281483 Línea Gratuita 018000976000
www.ucundinamarca.edu.co E-mail: info@ucundinamarca.edu.co
NIT: 890.680.062-2

*Documento controlado por el Sistema de Gestión de la Calidad
Asegúrese que corresponde a la última versión consultando el Portal Institucional*



MACROPROCESO DE APOYO	CÓDIGO: AAAr113
PROCESO GESTIÓN APOYO ACADÉMICO	VERSIÓN: 3
DESCRIPCIÓN, AUTORIZACIÓN Y LICENCIA DEL REPOSITORIO INSTITUCIONAL	VIGENCIA: 2017-11-16
	PAGINA: 3 de 7

RESUMEN DEL CONTENIDO EN ESPAÑOL E INGLÉS
(Máximo 250 palabras – 1530 caracteres, aplica para resumen en español):

RESUMEN

La presente investigación, enmarcada en la línea de investigación Student Approaches to Learning (SAL), busca articular los enfoques de aprendizaje y los enfoques de enseñanza, en donde cobra una especial relevancia el papel del estudiante en sus procesos de formación. Conducir los procesos de enseñanza y aprendizaje en este sentido, es un rol que ha de asumir el docente. Se convierte esto en una responsabilidad compartida que va a depender, en gran medida, de las concepciones que ambos tengan del acto educativo. Este estudio busca dar cuenta de las concepciones de un grupo de docentes en relación con la escritura como herramienta epistémica. Para ello, la investigación se fundamenta desde los aportes teóricos realizados al paradigma del pensamiento del profesor y de la escritura como una herramienta epistémica. El método de investigación empleado fue la fenomenografía, apoyada con la aplicación de entrevistas semiestructuradas. Los datos fueron analizados con la ayuda del programa Atlas.ti. Con base en lo anterior, se pudo establecer que, a pesar de que existe una intuición con respecto a su función epistémica, la escritura en el ámbito académico se concibe, en su mayoría, desde una función instrumental y comunicativa, como un aspecto complejo para implementar en las clases, por lo cual los docentes consideran que debe ser abordada por docentes especialistas en escritura.

ABSTRACT

This investigation framed in the line of research: Student Approaches to Learning (SAL), looks to articulate learning and teaching approaches, in which the students' role takes on a special significance in those processes. Leading teaching and learning processes and guiding the student towards this sense is a task teachers have to assume. The above amounts to a shared responsibility that is clearly dependent on the conceptions that both (teacher and student) have in the educational act. This study aims to give an account of the conceptions of a group of teachers in relation to the writing exercise as an epistemic tool. To do this, this research is based on theoretical contributions made to the paradigm of the professor's thought and writing as an epistemic tool. The research method is the phenomenography supported by applications of interviews as data-collection instruments. The information was analyzed through a specialized software called Atlas.ti. Based on the above, it turned out that even when teachers have an intuition about writing as an epistemic tool, it is still constructed from its instrumental and communicative function, as a complex job to use in the classroom, so teachers consider It should be addressed by people specialized in writing.



MACROPROCESO DE APOYO	CÓDIGO: AAAr113
PROCESO GESTIÓN APOYO ACADÉMICO	VERSIÓN: 3
DESCRIPCIÓN, AUTORIZACIÓN Y LICENCIA DEL REPOSITORIO INSTITUCIONAL	VIGENCIA: 2017-11-16
	PAGINA: 4 de 7

AUTORIZACION DE PUBLICACIÓN

Por medio del presente escrito autorizo (Autorizamos) a la Universidad de Cundinamarca para que, en desarrollo de la presente licencia de uso parcial, pueda ejercer sobre mí (nuestra) obra las atribuciones que se indican a continuación, teniendo en cuenta que, en cualquier caso, la finalidad perseguida será facilitar, difundir y promover el aprendizaje, la enseñanza y la investigación.

En consecuencia, las atribuciones de usos temporales y parciales que por virtud de la presente licencia se autoriza a la Universidad de Cundinamarca, a los usuarios de la Biblioteca de la Universidad; así como a los usuarios de las redes, bases de datos y demás sitios web con los que la Universidad tenga perfeccionado una alianza, son: Marque con una "X":

AUTORIZO (AUTORIZAMOS)	SI	NO
1. La reproducción por cualquier formato conocido o por conocer.	X	
2. La comunicación pública por cualquier procedimiento o medio físico o electrónico, así como su puesta a disposición en Internet.	X	
3. La inclusión en bases de datos y en sitios web sean éstos onerosos o gratuitos, existiendo con ellos previa alianza perfeccionada con la Universidad de Cundinamarca para efectos de satisfacer los fines previstos. En este evento, tales sitios y sus usuarios tendrán las mismas facultades que las aquí concedidas con las mismas limitaciones y condiciones.	X	
4. La inclusión en el Repositorio Institucional.	X	

De acuerdo con la naturaleza del uso concedido, la presente licencia parcial se otorga a título gratuito por el máximo tiempo legal colombiano, con el propósito de que en dicho lapso mi (nuestra) obra sea explotada en las condiciones aquí estipuladas y para los fines indicados, respetando siempre la titularidad de los derechos patrimoniales y morales correspondientes, de acuerdo con los usos honrados, de manera proporcional y justificada a la finalidad perseguida, sin ánimo de lucro ni de comercialización.

Para el caso de las Tesis, Trabajo de Grado o Pasantía, de manera complementaria, garantizo(garantizamos) en mi(nuestra) calidad de estudiante(s) y por ende autor(es) exclusivo(s), que la Tesis, Trabajo de Grado o Pasantía en cuestión, es producto de mi(nuestra) plena autoría, de mi(nuestro) esfuerzo personal intelectual, como consecuencia de mi(nuestra) creación original particular y, por tanto, soy(somos) el(los) único(s) titular(es) de la misma. Además, aseguro (aseguramos) que no contiene citas, ni transcripciones de otras obras protegidas, por fuera de los límites



MACROPROCESO DE APOYO	CÓDIGO: AAAr113
PROCESO GESTIÓN APOYO ACADÉMICO	VERSIÓN: 3
DESCRIPCIÓN, AUTORIZACIÓN Y LICENCIA DEL REPOSITORIO INSTITUCIONAL	VIGENCIA: 2017-11-16
	PAGINA: 5 de 7

autorizados por la ley, según los usos honrados, y en proporción a los fines previstos; ni tampoco contempla declaraciones difamatorias contra terceros; respetando el derecho a la imagen, intimidad, buen nombre y demás derechos constitucionales. Adicionalmente, manifiesto (manifestamos) que no se incluyeron expresiones contrarias al orden público ni a las buenas costumbres. En consecuencia, la responsabilidad directa en la elaboración, presentación, investigación y, en general, contenidos de la Tesis o Trabajo de Grado es de mí (nuestra) competencia exclusiva, eximiendo de toda responsabilidad a la Universidad de Cundinamarca por tales aspectos.

Sin perjuicio de los usos y atribuciones otorgadas en virtud de este documento, continuaré (continuaremos) conservando los correspondientes derechos patrimoniales sin modificación o restricción alguna, puesto que, de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación de los derechos patrimoniales derivados del régimen del Derecho de Autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, “*Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores*”, los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables. En consecuencia, la Universidad de Cundinamarca está en la obligación de RESPETARLOS Y HACERLOS RESPETAR, para lo cual tomará las medidas correspondientes para garantizar su observancia.

NOTA: (Para Tesis, Trabajo de Grado o Pasantía):

Información Confidencial:

Esta Tesis, Trabajo de Grado o Pasantía, contiene información privilegiada, estratégica, secreta, confidencial y demás similar, o hace parte de la investigación que se adelanta y cuyos resultados finales no se han publicado.

SI ___ **NO** X.

En caso afirmativo expresamente indicaré (indicaremos), en carta adjunta tal situación con el fin de que se mantenga la restricción de acceso.

LICENCIA DE PUBLICACIÓN

Como titular(es) del derecho de autor, confiero(erimos) a la Universidad de Cundinamarca una licencia no exclusiva, limitada y gratuita sobre la obra que se integrará en el Repositorio Institucional, que se ajusta a las siguientes características:

a) Estará vigente a partir de la fecha de inclusión en el repositorio, por un plazo de 5 años, que serán prorrogables indefinidamente por el tiempo que dure el derecho

Diagonal 18 No. 20-29 Fusagasugá – Cundinamarca
Teléfono (091) 8281483 Línea Gratuita 018000976000
www.ucundinamarca.edu.co E-mail: info@ucundinamarca.edu.co
NIT: 890.680.062-2



MACROPROCESO DE APOYO	CÓDIGO: AAAr113
PROCESO GESTIÓN APOYO ACADÉMICO	VERSIÓN: 3
DESCRIPCIÓN, AUTORIZACIÓN Y LICENCIA DEL REPOSITORIO INSTITUCIONAL	VIGENCIA: 2017-11-16
	PAGINA: 6 de 7

patrimonial del autor. El autor podrá dar por terminada la licencia solicitándolo a la Universidad por escrito. (Para el caso de los Recursos Educativos Digitales, la Licencia de Publicación será permanente).

b) Autoriza a la Universidad de Cundinamarca a publicar la obra en formato y/o soporte digital, conociendo que, dado que se publica en Internet, por este hecho circula con un alcance mundial.

c) Los titulares aceptan que la autorización se hace a título gratuito, por lo tanto, renuncian a recibir beneficio alguno por la publicación, distribución, comunicación pública y cualquier otro uso que se haga en los términos de la presente licencia y de la licencia de uso con que se publica.

d) El(Los) Autor(es), garantizo (amos) que el documento en cuestión, es producto de mi (nuestra) plena autoría, de mi(nuestro) esfuerzo personal intelectual, como consecuencia de mi (nuestra) creación original particular y, por tanto, soy(somos) el(los) único(s) titular(es) de la misma. Además, aseguro(aseguramos) que no contiene citas, ni transcripciones de otras obras protegidas, por fuera de los límites autorizados por la ley, según los usos honrados, y en proporción a los fines previstos; ni tampoco contempla declaraciones difamatorias contra terceros; respetando el derecho a la imagen, intimidad, buen nombre y demás derechos constitucionales. Adicionalmente, manifiesto (manifestamos) que no se incluyeron expresiones contrarias al orden público ni a las buenas costumbres. En consecuencia, la responsabilidad directa en la elaboración, presentación, investigación y, en general, contenidos es de mí (nuestro) competencia exclusiva, eximiendo de toda responsabilidad a la Universidad de Cundinamarca por tales aspectos.


e) En todo caso la Universidad de Cundinamarca se compromete a indicar siempre la autoría incluyendo el nombre del autor y la fecha de publicación.

f) Los titulares autorizan a la Universidad para incluir la obra en los índices y buscadores que estimen necesarios para promover su difusión.

g) Los titulares aceptan que la Universidad de Cundinamarca pueda convertir el documento a cualquier medio o formato para propósitos de preservación digital.

h) Los titulares autorizan que la obra sea puesta a disposición del público en los términos autorizados en los literales anteriores bajo los límites definidos por la universidad en el “Manual del Repositorio Institucional AAAM003”

i) Para el caso de los Recursos Educativos Digitales producidos por la Oficina de Educación Virtual, sus contenidos de publicación se rigen bajo la Licencia Creative Commons: Atribución- No comercial- Compartir Igual.

	MACROPROCESO DE APOYO	CÓDIGO: AAAr113
	PROCESO GESTIÓN APOYO ACADÉMICO	VERSIÓN: 3
	DESCRIPCIÓN, AUTORIZACIÓN Y LICENCIA DEL REPOSITORIO INSTITUCIONAL	VIGENCIA: 2017-11-16
		PAGINA: 7 de 7



j) Para el caso de los Artículos Científicos y Revistas, sus contenidos se rigen bajo la Licencia Creative Commons Atribución- No comercial- Sin derivar.



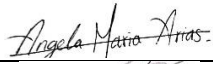

Nota:

Si el documento se basa en un trabajo que ha sido patrocinado o apoyado por una entidad, con excepción de Universidad de Cundinamarca, los autores garantizan que se ha cumplido con los derechos y obligaciones requeridos por el respectivo contrato o acuerdo.

La obra que se integrará en el Repositorio Institucional, está en el(los) siguiente(s) archivo(s).

Nombre completo del Archivo Incluida su Extensión (Ej. PerezJuan2017.pdf)	Tipo de documento (ej. Texto, imagen, video, etc.)
1. Concepciones de la escritura como herramienta epistémica en docentes de la Universidad de Cundinamarca, Seccional Girardot.2020 Pdf	Texto, gráficas, tablas.

En constancia de lo anterior, Firmo (amos) el presente documento:

APELLIDOS Y NOMBRES COMPLETOS	FIRMA (autógrafa)
Arias Barrero Ángela María	
León García Oscar Iván	

21.1-51.20.

**Concepciones de la escritura como herramienta epistémica en docentes de la
Universidad de Cundinamarca, Seccional Girardot**

**Ángela María Arias Barrero
Oscar Iván León García**

**Universidad de Cundinamarca
Seccional Girardot
Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades:
Lengua Castellana e Inglés
Girardot
Septiembre de 2020**

**Concepciones de la escritura como herramienta epistémica en docentes de la
Universidad de Cundinamarca, seccional Girardot.**

.

**Ángela María Arias Barrero
Oscar Iván León García**

**Trabajo de investigación presentado como requisito parcial
para optar al título de:
Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Humanidades:
Lengua Castellana e Inglés**

**Director
Mg. Juan Alejandro Castiblanco Salas
Directora:
Maestranda. María del Pilar Rodríguez Casallas**

**Universidad de Cundinamarca
Seccional Girardot
Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades:
Lengua Castellana e Inglés
Girardot
Septiembre de 2020**

Nota de aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Dedicatoria

A mi familia, especialmente a mis padres que con mucho amor y esfuerzo me formaron integralmente, siempre me apoyaron y acompañaron en este proceso para convertirme en una profesional.

A mi compañero de trabajo de grado, por su dedicación, compromiso y esfuerzo, que hizo posible culminar este proceso.

Ángela María Arias Barrero

Dedico especialmente este trabajo a quienes se han sacrificado, incluso hasta su vida, para defender y permitir que el pueblo tenga el derecho a educarse.

A todas las juventudes que hoy somos víctimas de estigmas y señalamientos por exigir un país que supere la política de muerte y guerra que ha perdurado en los gobiernos de derecha.

A las directivas de la Universidad, pues, pese a sus retaliaciones, obstrucciones y negativas a esta investigación, frente a nuestra oposición a su administración, hoy dejamos en sus manos un insumo para reconfigurar la escasa cultura académica de nuestra alma mater.

A mis profesores, en especial a aquellos que no titubearon ni un solo instante por alzar su voz en contra de las injusticias, que desde el ejemplo nos enseñaron que los derechos son inalienables y, sobre todo, que, a pesar de la precariedad laboral, con pundonor dieron lo mejor de sí, para formar esta generación de paz, de vida y de lucha.

Oscar Iván León García

Agradecimientos

En primer lugar, a la vida que puso las personas y los momentos precisos en mi camino; a mis padres, quienes siempre confiaron en mí y me apoyaron en todo a lo largo de la carrera, también a los amigos que me acompañaron incondicionalmente.

También un agradecimiento a los docentes que durante la carrera me formaron, especialmente a la docente María del Pilar Rodríguez y al asesor Juan Alejandro Castiblanco, con quienes logramos culminar un buen proyecto, y a los docentes de enfermería que participaron en la investigación, gracias por su compromiso y dedicación, y por supuesto gracias a mi compañero Oscar Iván León, por su entrega, compromiso y ayuda durante el desarrollo de este trabajo.

Ángela María Arias Barrero

Agradezco a mi familia, en especial a mí mamá y papá, pues fueron ellos quienes, desempeñando las labores más humildes, pero honradas, me dieron la oportunidad de tener una formación universitaria. A mí hermano mayor por darme el ejemplo al ser el primer profesional de nuestra familia. A mí hermana por enseñarme a ser fuerte y persistente sin importar a qué adversidad deba enfrentarse.

Con el mayor respeto, admiración y sobre todo agradecimiento, a mí mentora María del Pilar Rodríguez Casallas, sin ella este trabajo no se hubiese realizado, pero, además, no hubiese dimensionado las maravillas de la lectura, la escritura y la oralidad en todos los procesos de la vida.

A mí maestro Juan Alejandro Castiblanco Salas, pues me demostró que el acto más revolucionario es ser cada vez más humano. A mi compañera Ángela María Arias Barrero, a quien aprecio y respeto por tan formidable inteligencia, sencillez y compañerismo.

A los docentes del programa de enfermería, pues pese a que la Universidad nos negó formalmente las solicitudes para aplicar la investigación, se ofrecieron a participar y contribuir en este proceso.

A Samantha, Isa, Valentina, Luisa, Alejandro, Cristian, Diego, Yonny, Omar, Iván, Andersson y Felipe porque me acompañaron y me dieron ánimo en los momentos más complejos de mi etapa universitaria.

Oscar Iván León García

Resumen

El presente estudio, enmarcado en la línea de investigación “Students Approach to Learning” (SAL), de la que se desprenden los desarrollos teóricos acerca de los enfoques de enseñanza y de aprendizaje, busca establecer cuáles son las concepciones de un grupo de docentes sobre el potencial epistémico de la escritura.

Para ello, se tomaron los aportes teóricos realizados al paradigma del pensamiento del profesor y de la escritura como una herramienta epistémica. El método de investigación empleado fue la fenomenografía, apoyada con la aplicación de entrevistas semiestructuradas. Los datos fueron analizados con la ayuda del programa Atlas.ti. Con base en lo anterior, se pudo establecer que, a pesar de que existe una intuición con respecto a su función epistémica, la escritura, en el ámbito académico, se concibe, en su mayoría, desde una función instrumental y comunicativa, como un aspecto complejo para implementar en las clases, por lo cual los docentes consideran que debe ser abordada por docentes especialistas en la enseñanza de lengua (filólogos, lingüistas, docentes de español).

Palabras clave: Concepciones, escritura como herramienta epistémica, fenomenografía.

Abstract:

This investigation framed in the line of research: Student Approaches to Learning (SAL), from which the theoretical developments about teaching and learning approaches

emerge, seeks to establish what are the conceptions of a group of teachers about the epistemic potential of writing.

To do this, this research is based on theoretical contributions made to the paradigm of the professor's thought and writing as an epistemic tool. The research method is the phenomenography supported by applications of interviews as data-collection instruments. The information was analyzed through a specialized software called Atlas.ti. Based on the above, it turned out that even when teachers have an intuition about writing as an epistemic tool, it is still constructed from its instrumental and communicative function, as a complex job to use in the classroom, so teachers consider It should be addressed by people specialized in language teaching (philologists, linguists, Spanish teachers).

Keywords: Conceptions of a group of teachers, writing as an epistemic tool, phenomenography.

TABLA DE CONTENIDO

TABLA DE CONTENIDO	8
Introducción	11
Problema de investigación	13
<i>Formulación del problema</i>	<i>16</i>
<i>Objetivos</i>	<i>16</i>
Objetivo General	16
Objetivos específicos	16
Justificación	17
<i>Alcances</i>	<i>19</i>
Marco referencial	20
<i>Antecedentes</i>	<i>20</i>
<i>Referentes teóricos</i>	<i>31</i>
Concepciones de las concepciones	31
Escritura como herramienta epistémica	40
Marco Metodológico	48
<i>Método y tipo de investigación</i>	<i>48</i>
Tipo de investigación.	48

Método de investigación	49
Investigación fenomenográfica	50
<i>Población</i>	51
<i>Entrevista semiestructurada como instrumento de recolección de información.</i>	53
<i>Etapas de la investigación</i>	54
<i>Análisis de resultados</i>	55
Discusión y conclusiones	75
<i>Discusión</i>	75
<i>Conclusiones</i>	77
Referencias bibliográficas	80

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Categoría Concepción global de la escritura	56
Tabla 2. Categoría Responsabilidad ante la escritura	58
Tabla 3. Categoría Formas de abordar la escritura	62
Tabla 4. Categoría Finalidad de la escritura	65
Tabla 5. Categoría Acompañamiento docente.....	68

Tabla 6. Subcategoría Evaluación	71
---	-----------

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Categoría y subcategorías	55
--	-----------

Figura 2. Red semántica. Subcategoría, Concepción global de la escritura	58
--	-----------

Figura 3. Red semántica. Subcategoría, Responsabilidad ante la escritura	62
--	-----------

Figura 4. Red semántica. Subcategoría Formas de abordar la escritura	65
---	-----------

Figura 5. Red semántica. Subcategoría, Finalidad de la escritura	68
---	-----------

Figura 6. Red Semántica. Categoría, Acompañamiento docente	70
---	-----------

Figura 7. Red semántica. Subcategoría Evaluación.....	73
--	-----------

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Instrumento: entrevista semiestructurada para docentes	93
--	-----------

Introducción

En el contexto universitario es recurrente que los docentes manifiesten inconformidad frente a los procesos de escritura de los estudiantes. Los bajos niveles de escritura y la carencia de competencias de los estudiantes en la elaboración de textos académicos son quejas reiteradas. Así mismo, la enseñanza de la escritura a los estudiantes de educación superior es complejo y desgastante tanto para el estudiante como para el docente, por ello se toma como un proceso independiente, que se delega en los profesores de lenguaje.

Por estas y muchas otras razones la escritura ha venido siendo objeto de estudio y gran parte de las investigaciones realizadas se han enfocado en develar las dificultades que presentan los estudiantes en sus escritos, para, en algunos casos, proponer talleres y estrategias de escritura como solución a esas dificultades. Sin embargo, las investigaciones encaminadas a indagar sobre la responsabilidad que tienen los docentes en el desarrollo de las habilidades escriturales en el ámbito de la educación superior es significativamente menor.

Por este motivo, surge la presente investigación, que busca dar cuenta de las concepciones de un grupo de docentes en relación con la escritura como herramienta epistémica. Aquí se pretende profundizar en las concepciones que tienen un grupo de docentes del área de la salud, sobre el uso de la escritura para apropiar el conocimiento. Para

ello, la investigación se fundamenta desde los aportes teóricos realizados al paradigma del pensamiento del profesor y de la escritura como una herramienta epistémica.

El enfoque metodológico de investigación es de tipo cualitativo y se implementó la fenomenografía como método de investigación. Para la recolección de datos, se aplicó la entrevista semiestructurada, a fin de dar cuenta de las concepciones de los docentes alrededor del tema de la escritura como herramienta epistémica; del mismo modo se pudo establecer la relación entre las concepciones y las estrategias empleadas en la práctica docente. Este proceso se llevó a cabo con una población de docentes del programa de enfermería de la Universidad de Cundinamarca; para el análisis de los datos, se empleó el programa especializado Atlas.ti, con el fin de realizar unas conclusiones fundamentadas desde los referentes teóricos.

Así, lo que encontrará el lector será, en primer lugar, la problematización de la situación, en segundo lugar, objetivos, justificación y alcances de la investigación; en el segundo capítulo se presentan los antecedentes de investigación en torno al tema que se está estudiando, seguidos de los referentes teóricos que le dan respaldo a la propuesta; el tercer apartado corresponde al marco metodológico donde se consigan los elementos metodológicos, así como el análisis de resultados; finalmente, en el acápite cuarto la discusión y conclusiones fundamentadas.

Problema de investigación

Es habitual que los docentes manifiesten inconformismo con los estudiantes por no apropiarse el contenido específico de una disciplina, y aún más reiterativo, la denuncia de que los estudiantes no tengan las competencias suficientes para elaborar un texto académico. Sin embargo, es fundamental indagar qué responsabilidad tienen los docentes en el desarrollo de las habilidades escriturales en los estudiantes universitarios. Lo que sin lugar a duda conlleva a profundizar sobre cuáles son las condiciones reales que ofrecen los docentes para integrar la escritura en los procesos de enseñanza e identificar cuáles son las concepciones que tienen los docentes acerca de utilizar la escritura para que el estudiante apropie el conocimiento.

Por ejemplo, Paula Carlino (2006) pone de manifiesto las condiciones que ofrecen los docentes, dado que, si la función académica en la que el docente ubica al estudiante dentro de las clases es simplemente atender las explicaciones y tomar apuntes, se podría decir entonces que el docente, se concibe a sí mismo, como un transmisor de información y, a la vez, pone al estudiante en rol de receptor de información, papel que éste último termina asumiendo. El docente como transmisor de información, es quien más está aprendiendo en la disciplina o núcleo temático “ya que la mayor actividad cognitiva queda de su parte (investigar y leer para preparar las clases, reconstruir lo leído en función de objetivos propios, escribir para planificar su tarea, explicar a otros lo que ha comprendido...)” (Hogan, 1996, citado en Carlino, 2006, p. 11).

No se puede desconocer, sin embargo, que el proceso escritural de los estudiantes de educación superior se convierte en un proceso dificultoso y desgastante tanto para el estudiante, como para el docente y para la institución. Es por esto por lo que, la escritura académica se ha interpretado como un proceso independiente, donde los profesores de lenguaje son los responsables de su enseñanza. Sin embargo, es importante subrayar que el docente de lenguaje no es el único responsable de fortalecer las competencias escriturales de los estudiantes, y mucho menos puede guiar a los estudiantes con saberes específicos de todas las disciplinas, de ahí que, un curso inicial de escritura no es suficiente para que el estudiante apropie las formas específicas del conocimiento disciplinar y mucho menos que esté en la capacidad de transformarlo. Por esta razón, desde los movimientos *writing across the curriculum* y *writing across the disciplines*, se ha construido el concepto de *Literacy* cuya traducción directa al español es *alfabetización*.

La alfabetización académica es 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, 2006, p. 13). Entendida de esta manera, la alfabetización académica es fundamental para que los profesionales en formación accedan a las formas de pensamiento propias de cada disciplina. Dada la ausencia de esta alfabetización, un gran porcentaje de estudiantes no apropia, de forma profunda, las formas discursivas de cada disciplina. En consecuencia, la universidad precisa integrar la producción de textos en los procesos de enseñanza de todas las disciplinas.

A pesar de que diferentes investigadores, centros académicos, institutos de evaluación, ministerios de educación, universidades, etc. han problematizado los bajos

niveles de escritura en la formación académica universitaria, el énfasis en la mayoría de las investigaciones está en diagnosticar las dificultades de los estudiantes para realizar sus escritos (Pérez y Rincón, 2013) y no se aborda la problemática del potencial epistémico de la escritura académica.

No está de más recalcar que, la enseñanza de la escritura en el ámbito académico no se puede reducir al simple ejercicio de enseñar a escribir o de escribir por escribir. Por el contrario, se debe enseñar a los estudiantes que la escritura académica es una herramienta de adquisición, análisis, interpretación, transformación y producción de conocimiento, lo que se ha denominado como función epistémica de la escritura. Así las cosas, el no uso de la función epistémica de la escritura en la formación de estudiantes de pregrado, redundaría en que el estudiante no pueda acceder a las comunidades académicas requeridas en cada disciplina ni a los nuevos tipos de discurso, lógicas, y metodologías indispensables en la formación de los estudiantes.

Dado este panorama, cabe resaltar que la escritura es uno de los procesos de formación intelectual más importantes. Aitchison, Ivancic y Weldon (1994) plantean que “escribir exige poner en relación lo que uno ya sabe con lo que demanda la actual situación de escritura [...] lo que implica construir un nexo entre el conocimiento viejo y el nuevo” (citados en Carlino, 2006, p. 24). A su vez, el ejercicio de planificación, revisión, elaboración y re-elaboración del escrito académico, posibilita que el estudiante pueda profundizar en los conocimientos o discursos específicos de cada disciplina. Ahora bien, para que el estudiante adquiera esta cultura, es indispensable que el docente sirva de lector de esos textos, brinde el acompañamiento y en especial, guíe al estudiante a enfatizar en el contenido sustancial de la

disciplina. De hecho, no se trata solo de enseñar a escribir, ni tampoco se limita a aprender especificidades de la disciplina, sino que, además, se le está brindando al estudiante estrategias de aprendizaje. Y aunque existen diversas investigaciones relacionadas a esta problemática, pocas se han centrado en develar el rol, o la implicación, del docente en la promoción de la escritura como herramienta epistémica. Es por estas razones que conviene formular la siguiente pregunta de investigación:

Formulación del problema

¿Cuáles son las concepciones que tienen un grupo de docentes de la Universidad de Cundinamarca seccional Girardot acerca de la escritura como herramienta epistémica?

Objetivos

Objetivo General

Determinar, a través de la fenomenografía, las concepciones de un grupo de docentes universitarios acerca de la escritura como herramienta epistémica.

Objetivos específicos

- Identificar de qué manera emplean los docentes la escritura epistémica en sus clases.
- Determinar en qué medida los docentes consideran que la escritura epistémica contribuye con los procesos de enseñanza.

- Caracterizar las concepciones que tienen los docentes sobre el uso de la escritura en los procesos de enseñanza.

Justificación

Los bajos niveles de escritura de los estudiantes en el ámbito universitario, son una queja reiterada por parte de los profesores. Por este motivo, una parte significativa de investigaciones se han enfocado en develar las dificultades que presentan los estudiantes en sus escritos, proponiendo talleres, programas, cursos y estrategias que permitan mejorar los niveles de escritura de los estudiantes. Sin embargo, en Colombia, muy pocas investigaciones han centrado su interés en la responsabilidad que tienen los docentes en el desarrollo de las habilidades escriturales de los estudiantes. En ese sentido, cobra relevancia la presente investigación, pues, entre otras cosas, pretende establecer las concepciones de un grupo de docentes universitarios acerca de la escritura como herramienta epistémica, lo que, sin lugar a dudas, permitirá trascender el enfoque investigativo en las consecuencias y encaminarlo hacia las posibles causas de los bajos niveles de escritura.

Con lo expuesto, la investigación toma una especial relevancia no solo porque permitirá conocer las concepciones de los docentes universitarios con respecto a la escritura, algo que resulta innovador en la Universidad de Cundinamarca, sino que, además, develará la expresa necesidad de centrar el interés en un proceso tan esencial para el aprendizaje y la producción del conocimiento como lo es la escritura. Llegados a este punto, conviene resaltar que, dimensionar el potencial epistémico de la escritura implica trascender paradigmas que hasta hoy se han naturalizado. Por ejemplo, la escritura como mecanismo de calificación, la

escritura como castigo, la escritura como obligación y necesidad. Una investigación de estas características, entonces, propiciará el escenario ideal para repensar lo que hasta ahora se ha naturalizado como escritura en el ámbito universitario.

Cabe mencionar que el presente estudio hace parte de un proyecto macro, en desarrollo, por parte de estudiantes de la Maestría en Educación de la Universidad Nacional de Colombia, el cual se enmarca en la línea de investigación Student Approaches to Learning (SAL) y de enfoques de aprendizaje y de enseñanza. En relación con las líneas de investigación del programa, se articula con la línea de investigación Educación y Pedagogía cuyo propósito es “profundizar, construir y desarrollar procesos de divulgación de conocimientos relacionados con la pedagogía y la educación, a fin de contribuir a la formación y perfeccionamiento de los educadores que, por oficio o profesión desempeñan esta actividad y de los educadores en proceso de formación”. De esta manera, se espera que los resultados y las conclusiones obtenidas sean un insumo importante para la Universidad de Cundinamarca, especialmente para el programa y la Facultad de Educación, toda vez que, existe una proyección y un interés por mejorar los procesos en lectoescritura, lo cual, como se deja claro a lo largo de la investigación, es una responsabilidad compartida por la institución, los docentes y los estudiantes.

Finalmente, es un propósito de la presente investigación, mostrar el potencial de aporte a los procesos de enseñanza y aprendizaje que tiene un programa como el de enseñanza del español e inglés y el impacto que podría llegar a tener, no solo en nuestro ámbito de estudio sino en la educación en general.

Alcances

La presente investigación identifica las concepciones que tiene un grupo de docentes universitarios con respecto a la escritura como herramienta epistémica. Para ello, se realizaron una serie de entrevistas a partir de las cuales se sustrae la información necesaria para realizar los respectivos análisis y conclusiones. Con lo anterior, la investigación muestra, por una parte, si los docentes incluyen la escritura en sus procesos de enseñanza y, por otra, las ideas, representaciones y creencias que tienen con respecto a la escritura como una herramienta de producción de conocimiento. Es decir, se visibiliza una necesidad latente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que servirá, entre otras cosas, como un insumo para futuras investigaciones.

Marco referencial

Antecedentes

El creciente interés por investigar los procesos relacionados con el aprendizaje, enseñanza y producción escrita en el ámbito de la educación superior ha posibilitado la creación de diferentes semilleros, grupos y redes de investigación que establecen como un marco común la escritura en la universidad. La presentación de los antecedentes se dará bajo la categoría de la escritura como herramienta epistémica. Los antecedentes revisados fueron extraídos de diversas bases de datos; se consultó el repositorio institucional de la Universidad de Cundinamarca, se consultó la biblioteca virtual de la institución, y se accedió a las bases de datos Scopus, Redalyc, Scielo y Google académico.

Hernández (2012) en el artículo *Las concepciones de los docentes de primaria sobre la escritura y su enseñanza* presenta la caracterización de las concepciones predominantes en los docentes de primaria de un colegio público de la ciudad de Bogotá (localidad Usme) sobre la enseñanza de la escritura a partir de la convergencia entre el discurso y la práctica pedagógica. Metodológicamente, la investigación se aborda desde el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo, para ello, se implementaron instrumentos como cuestionarios, revisión documental, observaciones, grabaciones y transcripciones de las clases. Las concepciones identificadas que se presentan son producto de la lectura del contexto que se configura en el decir-hacer del maestro. Los resultados de este proyecto develan una fuerte pervivencia de las concepciones tradicionales, en las que se privilegia la enseñanza del código escrito y sus aspectos gramaticales, como principios indispensables

para promover ejercicios de escritura. Las conclusiones discuten la necesidad de plantear y desarrollar propuestas de formación docente que gestionen procesos de transformación o movilización en concepciones y prácticas pedagógicas, desde otras alternativas con propósitos auténticos y formativos.

Por su parte, Peña (2017) en su tesis titulada *Una mirada interpretativa de las concepciones docentes de escritura en ciclo uno, un estudio de caso* busca analizar, comprender e interpretar las concepciones docentes sobre escritura en ciclo uno de enseñanza básica primaria, y reflexiona sobre las relaciones que se establecen entre las concepciones y los procesos de enseñanza y evaluación de la escritura al interior de la escuela. Para este fin, el ejercicio de investigación se desarrolló a través de un estudio de caso con dos docentes, iniciando con la selección y definición del caso, pasando por la elaboración de la lista de preguntas, localización de las fuentes de datos, el análisis e interpretación, hasta la elaboración del informe final, en donde se presentan tanto el análisis y conclusiones como algunas recomendaciones para abordar la escritura desde la perspectiva sociocultural. Los datos se recogen con entrevistas semiestructuradas, diarios de campo, observaciones no participantes y análisis de documentos. Los hallazgos dan cuenta de la discrepancia entre el decir y el hacer de estas dos docentes, así como la relación directa que existe entre las concepciones, el proceso de enseñanza y la evaluación.

Palacios y Riascos (2017) en la tesis *Concepciones de la escritura como proceso: un estudio en docentes focalizados por el programa “todos a aprender” de la institución educativa Alfredo Bonilla Montaña* plantean el objetivo de identificar las concepciones que tienen los docentes sobre la escritura, analizar las reflexiones que ellos tienen sobre su propio

proceso como escritores y valorar las repercusiones de las concepciones y la relación con la escritura en las prácticas pedagógicas. Se trata de un estudio de carácter cualitativo, donde las autoras tienen un acercamiento a un fenómeno específico y desde allí identifican, comprenden, analizan y valoran ciertos aspectos dentro del proceso, ofreciendo elementos de reconocimiento de situaciones que emergen de las realidades de los docentes, quienes fueron la fuente primaria de información.

En términos metodológicos, las investigadoras seleccionaron la secuencia didáctica para gestar las condiciones suficientes para que los docentes reflexionaran sobre sus procesos de escritura personales, sobre las concepciones que tienen acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura, y analizar los estados de la escritura como proceso. Con la intervención se logró la identificación de fortalezas y debilidades en sus propias prácticas de escritura, así como desde las concepciones que se tienen de la escritura para iniciar el proceso de movilización y transformación de estas. De igual manera, los resultados mostraron que los docentes reconocieron su rol como mediadoras en el proceso escritor de sus estudiantes, elemento que posibilita el desarrollo de actividades y experiencias significativas que vinculan directamente la escritura con las necesidades, intereses y potencialidades de los estudiantes.

En el ámbito de la educación superior, Molano y López (2007) en el artículo *Concepciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en la Universidad Icesi*, exploran las concepciones que este grupo tiene sobre la escritura académica. Para este fin, utilizaron tres instrumentos de recolección de datos: 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. De acuerdo con los

investigadores, el estudio permitió corroborar resultados de estudios anteriores que muestran cómo 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. Una de ellas es la resistencia de los profesores al solicitar la observación directa de sus clases, además, según los autores, la práctica de escritura más común es la socialización académica y por lo tanto se evidencia un mínimo porcentaje para hacer de la escritura una herramienta para la construcción de conocimiento.

Seguidamente, Seide y Natale (2017), en el artículo *Concepciones de la escritura y de la alfabetización académica en devoluciones escritas de docentes universitarios*, presentan un estudio contrastivo, de carácter exploratorio, sobre las concepciones de la escritura y de la alfabetización académica que se construyen y reproducen en los comentarios escritos de dos profesoras universitarias. A partir de la selección de dos casos, las investigadoras se enfocan en el examen de los aspectos que se constituyen en objeto de atención en los comentarios de dos docentes, una de Brasil, que orienta una asignatura inicial y otra de Argentina, a cargo de una materia de final de carrera. Estos datos los complementaron con entrevistas semiestructuradas a las profesoras que participaron del estudio. Los resultados muestran que, según el análisis de los comentarios, más allá de algunas coincidencias, las concepciones de escritura y de alfabetización académica de las docentes son distintas. Sin embargo, la puesta en relación de esos datos con los recolectados en las entrevistas evidencia visiones comunes. Asimismo, se encontró que las diferencias en

los resultados iniciales se correlacionan con los objetivos de las asignaturas y con distintas necesidades de los estudiantes.

De manera análoga, Guerrero (2016) en el artículo *Concepciones sobre escritura académica de dos profesoras universitarias, un estudio de caso* se analizan las concepciones sobre la escritura académica de dos profesoras universitarias no especialistas en la enseñanza de la lengua. Para tal fin, la investigadora adoptó el concepto de alfabetización académica y para el estudio de las concepciones abordó la perspectiva de las teorías implícitas. Los resultados revelaron que ambas docentes desarrollan las prácticas de escritura conforme a sus experiencias pasadas como estudiantes, lo que las lleva a ver a sus alumnos como únicos responsables en el proceso de aprendizaje, y a concebir la escritura como registro de información y medio de evaluación, desconociendo la función epistémica y social de este proceso.

A partir del análisis de los resultados, la investigadora concluye que urge la formación docente en alfabetización académica, y que, además, esta debe pensarse a partir de un trabajo basado en la colaboración, y sobre todo en la reflexión, lo que permitirá que haya una reestructuración en las teorías implícitas de los docentes sobre la escritura en el contexto universitario.

Rubio (2011), en el artículo *Concepciones sobre la producción escrita en académicos que forman profesores básicos*, indaga las concepciones de académicos sobre la producción escrita en la formación inicial docente. Para tal fin, el investigador efectuó un estudio de orden cualitativo sobre la base de entrevistas semiestructuradas a 10 académicos que

imparten diferentes asignaturas, en las cuales la producción escrita juega un rol importante. Los resultados indican que predomina una concepción centrada en la dimensión comunicativa de la escritura, concebida desde los procesos internos que vive el escritor. Si bien dicha concepción se acerca a una orientación de carácter cognitivo muy amplio, no resulta significativa para orientar la producción escrita de los futuros profesores. Por otra parte, la valoración de la escritura que hacen los entrevistados es alta en términos de su desarrollo profesional. Sin embargo, estos no participan en la elaboración de textos relativamente especializados.

Carlino, Iglesia y Laxalt (2013) en el artículo *Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas*, examinan las concepciones de lectura y escritura de profesores terciarios argentinos. Para ello, aplicaron encuestas a profesores universitarios de diversas asignaturas en cincuenta instituciones que forman a los futuros docentes secundarios. Los resultados indican que muchos docentes declaran ocuparse de la lectura y/o escritura en sus materias y predominan quienes manifiestan intervenir sólo al inicio de estas tareas (solicitando trabajos, dando instrucciones, enseñando técnicas) o al final (corrigiendo producciones de los alumnos). Una proporción menor de docentes expresan que median los procesos de leer o escribir durante las clases. Algunos de ellos manifiestan asimismo promover la interacción entre profesor y alumnos y/o entre pares, a través de la discusión sobre lo leído o lo escrito. De estas respuestas las investigadoras establecen dos modalidades con que los profesores incluyen la lectura y/o escritura en sus materias: una “periférica” y otra “entrelazada”. Además, discuten la incidencia que estas prácticas tendrían sobre la formación de los futuros profesores.

A nivel de postgrados, Difabio (2013) en el artículo denominado *Evaluación de las concepciones de escritura académica en doctorandos en educación* presenta una escala orientada a evaluar las concepciones de escritura académica de estudiantes de doctorado. La escala está compuesta por treinta y tres ítems que se refieren a la naturaleza y función de la escritura, así como también a las estrategias recursivas de planificación, textualización y revisión de los escritos. La investigadora establece dos subescalas: escritura como elaboración y como reproducción. Los hallazgos demuestran que las concepciones de escritura ejercen un papel fundamental en los procesos cognitivos-lingüísticos y repercuten en las actitudes hacia la escritura y en la motivación que influyen en las actividades escriturales.

Concluyendo la categoría de las concepciones acerca de la escritura académica, Villalón (2010) presenta la tesis doctoral titulada *Las concepciones de los estudiantes sobre la escritura académica* donde explora las concepciones sobre la escritura de estudiantes de educación secundaria y universitaria. Para tal fin, el investigador realizó tres estudios: el primero indagó las concepciones de los estudiantes a través de un cuestionario. El segundo investigó la relación de las concepciones con las creencias de autoeficacia como escritores y el rendimiento académico. El último estudio analizó las relaciones entre las concepciones de los alumnos, la calidad de los escritos y el aprendizaje que lograron al elaborar una tarea que implicaba escribir para aprender.

Los resultados indican que, aunque los universitarios poseen una concepción más sofisticada que los alumnos de secundaria, ambos están lejos de alcanzar una concepción epistémica de la escritura. Además, el segundo estudio reveló que las concepciones sobre la

escritura y las creencias de autoeficacia como escritores predicen el rendimiento académico y que la relación entre las concepciones sobre la escritura y los resultados académicos está parcialmente mediada por las creencias de autoeficacia. El tercer estudio puso de manifiesto el impacto de las concepciones de los alumnos en la calidad de los productos escritos que elaboraron y de ésta en el aprendizaje que alcanzaron al realizar la tarea.

Explorando la categoría de la escritura como herramienta epistémica, Serrano (2014) en el artículo *La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas* presenta una reflexión desde el enfoque sociocultural que permite visibilizar las construcciones entre los procesos de comprensión y producción de la escritura para pensar y conocer. En ese sentido, la investigadora introduce consideraciones sobre la función epistémica de la lectura y la escritura para examinar cómo en la enseñanza disciplinaria se pueden favorecer experiencias con potencial epistémico. Finalmente, se plantean implicaciones pedagógicas de la función epistémica de la lectura y la escritura para la construcción de ciudadanía.

Un estudio muy exhaustivo lo presenta Russell (2013) con el artículo *Contradicciones acerca de cómo promover la escritura epistémica en las disciplinas: lo que hemos aprendido de Estados Unidos*. Allí, se describe la tradición de la investigación de América del Norte acerca del rol de la escritura en la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior. La tradición de investigación está asociada con un movimiento de reforma de la educación denominado “escritura a través del currículo” (Writing Across the Curriculum; WAC) y “escritura en las disciplinas” (Writing in the Disciplines; WID). La investigación desarrollada bajo los movimientos WAC y WID utiliza métodos propios de la

investigación educativa para comprender los roles que juega la escritura en el trabajo y la formación disciplinar. Los resultados revelan seis contradicciones estructurales e institucionales en la educación superior de los EEUU: 1) la escritura como herramienta transversal frente a la escritura especializada, 2) la concepción del género como un contenedor de contenido –dualismo forma/contenido- versus su concepción como acción social, 3) la escritura como medio para evaluar el aprendizaje de contenidos frente a la escritura como una herramienta de desarrollo intelectual, profesional o personal, 4) la escritura para conseguir la meta social de la escolarización (epistémica) versus escribir para contribuir a la meta social del trabajo (pragmática), 5) las tesis de máster o doctorado como el último obstáculo educativo versus su consideración como la primera actuación profesional, 6) y la escritura (y su enseñanza) para la reproducción social y/o disciplinar versus la escritura (y su enseñanza) para el cambio social y/o disciplinar.

Por su parte, Cordero y Carlino (2019) en el artículo *El análisis de la actividad docente: un medio para reflexionar sobre el uso epistémico de la escritura en una asignatura de ingeniería* presenta los resultados de una investigación que examinó la actividad de enseñanza de un profesor de métodos numéricos de una universidad pública de Ecuador, quien diseñó una secuencia didáctica centrada en la escritura. Mediante registros de clase contruidos a partir de videograbación y toma de notas, los investigadores analizaron cómo el docente fue modificando su práctica de enseñanza para permitir mayor participación de los estudiantes al trabajar con la escritura. Los resultados muestran que las transformaciones más significativas de su práctica docente se dieron entre la primera y la segunda implementación. La distancia entre lo planificado y lo realizado en clase durante la primera implementación se volvió observable para el docente en la posterior entrevista de auto

confrontación, permitiéndole ajustar su práctica en la segunda implementación, y estabilizarla en la tercera. Las reflexiones del profesor en la tercera entrevista evidenciaron su preocupación por el costo que representa la participación de los estudiantes con relación al tiempo invertido en clase. Estos resultados se tornan relevantes al momento de pensar en el diseño de dispositivos de formación para ayudar a los profesores a integrar la escritura en sus materias.

De acuerdo con Silva y Limongi (2016) en el artículo *Escritura epistémica en contextos académico-profesionales: desafíos de investigación educativa, cognitiva y neurocientífica* presentan una conceptualización pluridisciplinaria de la escritura epistémica. Para ello, las investigadoras visibilizan algunos desafíos para investigaciones futuras relacionadas al tema de la escritura epistémica. De igual manera, demuestra que los efectos de la escritura sobre la cognición pueden ser observados no solo en las clases, sino también en ambientes controlados, por ejemplo, un laboratorio de psicología experimental. En última instancia, sustenta que la escritura epistémica tiene efectos a largo plazo en el cerebro y que estos efectos pueden ser observados a través de métodos neurofisiológicos como la resonancia magnética y modelos matemáticos. A manera de conclusión, las investigadoras sugieren que, las teorías sobre la escritura epistémica en los contextos académicos integren el conocimiento adquirido desde las perspectivas y niveles de análisis esbozados en el artículo.

Otra investigación relevante se encuentra en el artículo, Villavicencio y Molina (2017) *La escritura epistémica: experiencia en la asignatura narrativa latinoamericana*. Allí presentan el diseño, la aplicación y análisis de una secuencia didáctica centrada en la escritura

de tres géneros académicos: resumen, reseña y ensayo. Para ello, realizaron una investigación de syllabus, revisaron la secuencia didáctica, documentaron la experiencia y optimizaron la página en Facebook donde se visibilizaban los poderes epistémicos de la escritura en la asignatura. Los marcos teórico y metodológico son la didáctica profesional, los géneros académicos y las corrientes “Aprender en las disciplinas” y “Escribir para aprender”. Los resultados indican que la participación de los estudiantes se incrementó y se observó un cambio de comportamiento positivo en las clases. En especial, la disposición de aprendizaje y el interés por abordar a los autores de los textos durante la escritura de los diferentes borradores.

Lo que se puede decir a manera de conclusión sobre los estudios de escritura en la universidad es que, pese al incremento de dichas investigaciones, gran parte de estos trabajos se han ocupado de establecer las dificultades que tienen los estudiantes en sus ejercicios de escritura con un porcentaje del 77%, ya sea por factores cognitivos, sociales o culturales. En un porcentaje menor, 23%, se estudia a los profesores como autores, motivadores y responsables de un mejor aprendizaje de la escritura (Pérez y Rincón, 2013). Con respecto a la escritura como herramienta epistémica, se identifica que todas las investigaciones parten desde los postulados anglosajones de la escritura a través del currículo y escribir en las disciplinas. En Latinoamérica, es un campo de investigación relativamente novedoso y varias instituciones manifiestan un interés investigativo para fortalecer la escritura en las disciplinas y la calidad educativa. En gran medida, estas investigaciones son desarrolladas por magister y candidatos a doctorado, y no es común que se aborden por estudiantes de pregrado.

Referentes teóricos

En la línea de investigación que se enmarca la presente investigación cobra una especial relevancia el papel del estudiante en sus procesos de formación. Conducir los procesos de enseñanza y aprendizaje en este sentido, orientar al alumno en esta dirección es un rol que ha de asumir el docente. Se convierte esto en una responsabilidad compartida que va a depender, en gran medida, de las concepciones que ambos tengan del acto educativo.

Este estudio, como se ha señalado, busca dar cuenta de las concepciones de un grupo de docentes en relación con la escritura como herramienta epistémica. En ese orden de ideas, tanto el concepto de concepción como el de función epistémica de la escritura son dos constructos teóricos de cierta complejidad que han sido abordados por diferentes autores que se irán referenciando en el presente apartado, por tratarse de elementos medulares para la presente investigación.

Concepciones de las concepciones

Como se acaba de mencionar la enseñanza y el aprendizaje, si bien son dos procesos diferenciados claramente, están íntimamente correlacionados. Desde el punto de vista del aprendizaje, Giordan (1989) retoma aspectos fundamentales de las teorías del aprendizaje significativo, particularmente de los trabajos de Ausubel (1968) y Novak (1976) al establecer que el aprendizaje de nuevos conocimientos se da como una integración de una estructura cognitiva previa al anclaje de nueva información. Es decir, para Giordan “los alumnos poseen

previamente a las enseñanzas sistemáticas sobre un objeto de estudio, un cierto número de ideas que denominamos concepciones” (Giordan, 1996, p.4.). Dicho de otra forma, cuando Giordan (1996) habla de concepciones, no alude a simples recuerdos, ni reflejos de los contextos, se trata más bien de producciones originales, saberes acumulados ya sean conscientemente científicos o no que sirve de referencia.

Por tal motivo, el autor subraya que el principio fundamental de los procesos de enseñanza, es decir, el punto de partida de los docentes deben ser las concepciones de los estudiantes. De lo contrario, esos saberes previos o ese universo de significados construidos se convierten en un obstáculo en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Ahora bien, al profundizar en la construcción teórica de las concepciones, ya no desde la perspectiva del aprendizaje, sino de la enseñanza, se encuentran tres conceptos que guardan cierta relación con éstas, a saber, creencia, representación y pensamiento del profesor.

Las creencias y su relación con las concepciones han sido trabajadas desde la psicología, la epistemología y la educación. Llinares, (1991) no considera que las creencias se fundamenten en una racionalidad “sino más bien sobre los sentimientos, las experiencias y la ausencia de conocimientos específicos del tema con el que se relacionan, que las hacen ser muy consistentes y duraderas para cada individuo” (p. 37). Sin embargo, Ponte (1992) asegura que, la distinción entre creencia y concepción radica, básicamente, en que las creencias son conocimientos poco elaborados que se modifican o preservan en la socialización del individuo y, por lo general, se deben a una herencia cultural muchas veces inconsciente. Esa herencia cultural se reproduce a través de las diferentes instituciones

socializadoras: familia, escuela, Iglesia, etc. Pajares (1992) no obstante se encuentra la misma línea argumental de Llinares, cuando sostiene que, las creencias, más allá de ser una herencia cultural, se convierten en verdades personales incontrovertibles, idiosincrásicas, con mucho valor afectivo y componentes evaluativos. Dicho valor afectivo convierte a las creencias como factores inamovibles.

En el caso de las representaciones Rodrigo y Correa (2005) las definen como procesos cognitivos producidos en la mente que dan cuenta de la realidad, aún en ausencia del objeto o la situación que la originan, conformándose como estructuras cognitivas de sentido personal las cuales se evidencian en esquemas o modelos mentales. Los esquemas y modelos se diferencian en que, los esquemas están ligados a representaciones semánticas, estáticas y fijas, en tanto los modelos hacen parte de representaciones episódicas, dinámicas e incrementales. En definitiva, las representaciones constituyen procesos fundamentales en la consolidación de las concepciones, puesto que, la información organizada a través de esquemas o modelos mentales fortalece los procesos de construcción conceptual y, por tanto, representa la base mental de una concepción.

En relación con el pensamiento del profesor, varias investigaciones (Pérez y Gimeno, 1988; Marsellés, sf; Marcelo, 1985; Serrano, 2008) remontan su origen a la conferencia *National Institute of Education* que tuvo lugar en Estados Unidos. Allí se cuestionó el modelo positivista didáctico de los modelos conductistas y, además, se volcó la atención en un nuevo paradigma investigativo denominado, en principio, como *el profesor como un agente clínico*. Lo clínico se atribuyó a que el docente diagnostica, analiza, razona y toma decisiones que repercuten en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en un contexto específico.

De acuerdo con Pérez y Gimeno (1988) el paradigma del pensamiento del profesor indaga los procesos mentales de los profesores desde dos enfoques. El primero, un enfoque cognitivo que a su vez se subdivide en dos modelos; por una parte, el procesamiento de la información que estudia los procesos de pensamiento del profesor, observables en la planificación, interacción, creencias y acciones y, por otra parte, la toma de decisiones de los profesores y sus efectos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El segundo, un enfoque alternativo que propende reivindicar los métodos de las ciencias sociales desde las bases conceptuales con que se aborda el paradigma, cambiando las concepciones acerca del hombre, la enseñanza, la epistemología, el aprendizaje y la función del profesor desde perspectivas fenomenológico-cualitativas y ecológico-naturalista.

En otras palabras, los procesos de pensamiento del profesor no son construcciones aisladas que carezcan de fundamento. Por el contrario, se construyen desde procesos cognitivos tales como las creencias, teorías implícitas, representaciones, etc. También se generan desde un contexto ecológico que representa el medio físico y psicosocial de las relaciones e interacciones de los individuos involucrados (Clarck y Yinger, 1979. Citados en Marsellés).

Desde esa perspectiva, para Angulo (1999) y Marrero (2009, 2010) “las investigaciones desarrolladas sobre el conocimiento docente pueden agruparse en cuatro categorías: la planificación, la toma de decisiones, las teorías o creencias y en la diferencia entre profesorado novato y experto” (Citados en Garrido, et al. 2017). En el caso de la toma de decisiones, la actividad cognitiva del docente está en el procesamiento de la información,

la interacción y la ejecución de las decisiones, conscientes o inconscientes, que determinan cada acto de enseñanza. Las teorías y creencias se conciben como la red ideológica, implícita o explícita, de teorías, creencias, representaciones y concepciones que determinan el accionar del profesor dándole el sentido a su práctica profesional. Finalmente, la diferencia entre profesor novato y experto corresponde a que este último, ha logrado realizar una construcción de rutinas, teorías y creencias que estructuran su actividad de enseñanza, por lo general, a partir de construcciones sólidas que no presentan grandes variaciones. En cuanto al profesor novato, este se encuentra en un ejercicio de exploración práctica sobre los fundamentos teóricos adquiridos en su formación profesional, sus construcciones se ven constantemente modificadas en la medida que interactúa con el contexto de enseñanza (Pérez y Gimeno, 1988).

De ese modo, las concepciones se vinculan al grupo de teorías y creencias de los profesores. Para Ponte (1992,1994) “la concepción se puede entender como una base conceptual que interviene en el pensamiento y la acción, proporcionando puntos de vista del mundo y a modo de organizadores de conceptos”. Esta definición muestra la capacidad que tienen las concepciones para intervenir en el pensamiento del profesor. Simultáneamente, Thompson (1992) proporcionó una definición más específica, al considerar las concepciones como una organización macro de carácter cognitivo que organiza implícitamente los conceptos y que abarca las creencias, los significados, conceptos, las proposiciones, reglas, las imágenes mentales, las preferencias y gustos. Todo esto influye implícitamente en la manera como el profesor percibe las situaciones en el contexto académico y en los procesos mentales que lleve a cabo. Las concepciones son el conjunto de experiencias y conocimientos conscientes e inconscientes fundamentales en la construcción de conocimiento significativo

tanto para el estudiante como para el docente; allí subyacen los fundamentos discursivos que intervienen en el acto educativo. Así las cosas, en la práctica docente se ven reflejados los planteamientos, o estructuras mentales del maestro, contruidos a partir de su percepción e interpretación del mundo.

Es decir que, la relación entre los diferentes elementos que definen el paradigma del pensamiento del profesor y direccionan sus procesos cognitivos, en las diferentes situaciones de enseñanza y aprendizaje, se enmarca en un contexto psicológico y ecológico (Clarck y Yinguer, 1979). Dentro del contexto ecológico, se evidencia la interacción social y cultural de una población diversificada que influye en los resultados de aprendizaje. En el contexto psicológico, se inscriben las *teorías implícitas* que se asumen como un producto cognitivo a partir de las representaciones de la realidad y se consolidan con las concepciones del profesorado.

Las teorías implícitas, que son en últimas el fundamento teórico de la presente investigación, surgen de una serie de investigaciones sobre el pensamiento del profesor. Se trata de “teorías pedagógicas personales, reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica educativa” (Marrero, 1993, p. 245). Estas teorías pedagógicas personales, son el conjunto de representaciones que consciente o inconscientemente intervienen, derivando, el proceso de resolución de problemas en las distintas situaciones de enseñanza y aprendizaje a las que se enfrenta el profesor.

Entonces, hablar de concepciones requiere también profundizar en los estudios sobre teorías implícitas, pues están inmersas en la estructura macro que constituyen las concepciones, dentro del pensamiento del profesor y, son producto de la apropiación de conocimiento. Además, se elaboran con fines pragmáticos de utilidad dentro de determinados contextos culturales.

En primer lugar, la Teoría directa hace énfasis en los resultados, sin considerar los procesos que intervienen antes y durante el aprendizaje

Bajo esta teoría, las personas asumen, desde un punto de vista epistemológico, un realismo ingenuo. Se considera que un alumno aprende cuando puede representar en su estructura cognitiva una imagen del objeto de aprendizaje tal cual es, lo que implica que en todo aprendizaje hay un único resultado posible: el óptimo, el que se corresponde con la realidad. (Vilanova, Mateos-Sanz y García, 2011, p. 55-56)

Los resultados de aprendizaje son valorados en una lógica de todo o nada, es decir, el alumno aprende o no lo hace. Ontológicamente se argumenta que el aprendizaje es un resultado independiente sin relación con algún tipo de procesos o circunstancias contextuales. Desde lo psicológico, como se había mencionado, se asume un cierto determinismo, al considerar que siempre se obtienen los mismos resultados y no se tienen en cuenta los procesos mentales implicados en el acto de aprender. Aquí, las condiciones externas a la estructura cognitiva son factores decisivos que afectan el aprendizaje.

En segundo lugar, la categoría interpretativa explica el conocimiento como un proceso lineal, sigue manteniendo, desde una mirada epistemológica, una postura realista del

aprendizaje, aunque reconoce la participación de los procesos cognitivos y las acciones del aprendiz como intermediarios del aprendizaje. Ontológicamente se sustenta en que el aprendizaje se presenta como un proceso que se adquiere con la práctica y el tiempo sugieren que aquí:

(...) Se asume que el aprendizaje es un proceso que exige una actividad mental por parte del aprendiz, ubicándose así en una postura realista crítica: el aprendizaje tiene por meta imitar a la realidad, pero esto casi nunca es posible con exactitud, ya que requiere la puesta en marcha de complejos procesos mediadores por parte del aprendiz (atención, memoria, inteligencia, motivación, etcétera). (Vilanova, et al., 2011, p. 56)

Por último, la teoría constructiva sustenta que cada sujeto puede construir un significado diferente ante un mismo contenido, que no solo los esquemas conceptuales del aprendiz se van modificando como producto de la interrelación entre éste y el contenido de aprendizaje, sino que también se presenta una transformación del contenido original. Se hace énfasis en el proceso cognitivo, en las capacidades metacognitivas y su autorregulación, que permiten seleccionar la información más adecuada respecto a un mismo contenido, dentro de varias opciones.

En esta categoría, se considera “el conocimiento como una construcción contextualizada y por lo tanto relativa (...) hunde sus raíces epistemológicas en un relativismo moderado: resulta imposible acceder a la realidad tal como es ya que, el solo hecho de

conocerla, implica modificarla” (Vilanova, et al. 2011, p.56). La teoría constructiva admite la existencia de saberes múltiples, resultados cualitativamente diferentes y, desde el punto de vista psicológico, la participación del sujeto en el aprendizaje es imprescindible.

Asimismo, dentro de las categorías mencionadas se encuentran unos niveles funcionales, cuya distinción es de vital importancia: las síntesis de conocimiento y las síntesis de creencia (Rodrigo, 1993 citado en Jiménez y Correa, 2002). Por un lado, las síntesis de conocimientos o representaciones, se refiere al repertorio de teorías culturales o científicas disponibles sobre un mismo dominio. Por otro lado, el nivel de las síntesis de creencia o atribucionales, comprende las versiones de las teorías culturales sobre un ámbito, que se asumen como propias y pueden ser una combinación de las teorías del nivel representacional (el nivel de las síntesis de conocimientos) o bien una síntesis de estas (Jiménez y Correa, 2002). Además, este último nivel tiene lugar en los escenarios socioculturales.

Lo anterior supone que el concepto de teorías implícitas es una integración entre cognición, procesamiento de la información, prácticas culturales e interacción, lo que en últimas se convierte en un proceso llamado socioconstructivismo (Jiménez y Correa, 2002, p. 529,) y tiene soporte en el propio sujeto. Este modelo socioconstructivista de las teorías implícitas sugiere que los sujetos no construyen su conocimiento en relación con el sistema social general, sino a través de su pertenencia a un contexto. Aquí, la mezcla entre teorías, el nivel de formación, la clase social y las concepciones, constituyen dichos escenarios socioculturales que determinan cuáles de las teorías disponibles a nivel representacional, pueden pasar a tener entidad atribucional (Jiménez y Correa, 2002).

Visto de ese modo, “conocer el pensamiento de los docentes es esencial para comprender la práctica educativa, para mejorar la conexión entre la realidad educativa y sus prácticas, para orientar los procesos de formación del profesorado y para favorecer los procesos de innovación educativa” (Jiménez, 2002). En igual sentido, al estudiar en profundidad el pensamiento del profesor, se puede encontrar que los elementos que intervienen en este proceso (creencias, concepciones, teorías implícitas), reconocen la existencia de un conocimiento en acción, que se relaciona directamente con las situaciones académicas y admiten un saber de carácter implícito en la práctica docente; se ponen en uso una serie de conceptos, experiencias, teorías, creencias, etc. en un contexto específico. Por esto se considera que, la aplicación del modelo de Teorías Implícitas, al estudio del pensamiento del profesorado, puede contribuir a la identificación de las características de los procesos de enseñanza de los profesores y a conceptualizar de formas particulares la propia enseñanza. Dicho de otra manera, a identificar las formas cualitativamente diferentes que tienen los docentes de experimentar el acto educativo.

Escritura como herramienta epistémica

El estudio de la escritura concita el interés y la preocupación de profesores y estudiantes de las diversas áreas del conocimiento e involucra los elementos que intervienen en este proceso. Dichos elementos son causantes, a su vez, de los desafíos epistemológicos y metodológicos que se presentan, en este caso, en el ámbito de la educación superior. Así, desde diferentes campos disciplinares, el concepto de escritura ha recibido numerosas aportaciones teóricas, generando una transición hacia una significación que se aleja y se

opone a la escritura tradicional, estática y de transcripción. Se ha ido dimensionando la escritura, no solo como instrumento de comunicación y transmisión de conocimiento, sino, además, como un proceso que permite la transformación del saber de quien la utiliza. Se sugiere, entonces, que, durante la escritura, los sujetos realizan una transformación conceptual, lo que permite potenciar el valor epistémico de la escritura.

En ese orden de ideas, el concepto de función epistémica atribuida a la práctica de escritura, constituye un objeto de interés para los estudios cognitivos y pedagógicos, en la medida en que posibilita la comprensión de los procesos, no solo de composición, sino también, de estructuración de los conocimientos. Escribir implica una actividad cognitiva, pues se requiere de estrategias que desempeñen un papel relevante en la estructuración del pensamiento, en su transformación para propiciar el aprendizaje. En esta transformación se ponen en juego diversos recursos para reorganizar, especificar o resignificar la información (Silvestri, 2004).

El ejercicio de la escritura implica la transformación del pensamiento. Dicho de otra forma, escribir no es una actividad eminentemente instrumental, sino que, además, se convierte en una acción de estructuración y regulación del pensamiento, procesos que implícitamente generan nuevo conocimiento. “La escritura es, en este caso, una epistemología, una forma de aprendizaje” (Giroux, 1990, p. 104).

Ahora bien, la epistemología en la escritura “forma parte de la definición de ‘paradigma’, en el entendido de que este representa un conjunto entrelazado de supuestos que conciernen a la realidad (ontología), conocimiento de esa realidad (epistemología) y

formas particulares para conocer la realidad (metodología)” (Guba, 1990, p. 55. Como se cita en MarinKovich y Córdova, 2012, p.43). En ese sentido, la escritura se considera como una forma de aprendizaje, debido a que, por un lado, evidencia la apropiación de significados y, por otro, orienta la actividad cognitiva de organización de conocimientos para producir nuevos. Es un proceso que interviene y repercute en la conciencia del sujeto, en la medida en que genera dinámicas relacionadas con la evaluación de los saberes previos y los nuevos.

Entonces, la escritura posee un potencial epistémico en tanto que, no solo cumple la función comunicativa y de registro de información, sino que, al mismo tiempo, sirve como herramienta para revisar y transformar el propio saber, haciendo énfasis en el diálogo de saberes, autorregulación intelectual, y “(...) en último término, como instrumento para el desarrollo y la construcción del propio pensamiento” (Emig, 1977, Olson, 1977, Applebee, 1984. Citados en Miras, 2000, p.67). Así mismo, lo epistémico comprende las maneras en cómo se usa el lenguaje escrito. Es decir, las operaciones cognitivas que se emplean al hacer uso del lenguaje para pensar, descubrir, transformar, crear y construir el conocimiento.

Sin embargo, si bien esta dialéctica entre pensamiento y escritura es ampliamente reconocida, pareciera que no siempre, cuando se escribe, se logra sacar partido de la función epistémica de la escritura. Hay formas de escribir que no llevan a transformar el conocimiento de quien redacta, sino que, simplemente se transcribe. Para explicar lo anterior, es relevante mencionar los procesos que siguen los escritores expertos y novatos y sobre lo cual se han desarrollado dos modelos denominados, decir el conocimiento y transformar el conocimiento, donde el paso de un modelo al otro se considera un proceso de aprendizaje que permite la construcción de una estructura cognitiva (Scardamalia y Bereiter, 1992).

En primer lugar, el modelo *decir el conocimiento* comienza cuando al escritor se le propone un tema o tópico y un género discursivo conocido; quien escribe recupera de su memoria lo que sabe sobre un tema y lo expresa en el texto. Lo principal de este modelo es que la escritura de dicho texto no se realiza a partir de una decisión deliberada sobre lo que el escritor conoce del mundo o del género en cuestión, sino de la aplicación automática de los procesos de escritura (Bereiter y Scardamalia, 2004). Este proceso automático exime al escritor de un plan coherente o de la necesidad de control de la escritura.

En segundo lugar, en el modelo *transformar el conocimiento*, quien escribe considera la situación retórica en la que produce su texto, es decir, analiza para qué lo hace (qué quiere lograr con ello) y los rasgos de su destinatario. Este modelo contiene al anterior como un subproceso, introduciéndolo dentro de un proceso complejo de solución de dos clases de problemas o espacios-problema: el contenido y el retórico. La transformación del conocimiento se produce dentro del espacio del contenido, pero para que esta se realice, debe haber una interacción entre el espacio del contenido y el retórico. Frente a esto, Serrano (2014) afirma que:

El modelo “transformar el conocimiento” de Scardamalia y Bereiter (1992) quizás es el que tiene mayor impacto en la explicación de la función epistémica de la escritura, debido a que al escribir se produce una transformación del conocimiento a partir de la interacción dialéctica entre el espacio del contenido y el espacio retórico que da como resultado un cambio en los conocimientos, mayor consciencia de las estrategias

y operaciones de composición y, en consecuencia, modificación y renovación del pensamiento. (p.111)

Es precisamente la transición del primer modelo al segundo lo que constituye la principal preocupación y obstáculo en los procesos de escritura en el ámbito académico. Llegar al segundo modelo en la educación superior es una tarea intrínseca de la alfabetización académica. Se entiende por alfabetización académica como 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, 2006, p. 13).

La alfabetización académica devela el grado en que, profesores y estudiantes se comunican, comparten y se enriquecen potenciando las funciones epistémicas de la escritura. Sin embargo, mucho del potencial de esta habilidad se pierde al no enfrentar las deficiencias que se presentan con una postura adecuada; los docentes universitarios tienen la idea de que la escritura se aprende siempre en otro lugar, normalmente en la secundaria, por lo cual no es su responsabilidad. Al respecto Rusell (1990, como se cita en Carlino, 2003) sugiere que:

Es difícil combatir la idea de que la escritura es una habilidad generalizable, aprendida (o no aprendida) fuera de una matriz disciplinaria -en la escuela secundaria o al comienzo de la universidad- y que no relacionada de modo específico con cada disciplina. [...] La escritura suele ser considerada una técnica separada e independiente [de la enseñanza y aprendizaje de una disciplina], algo que debería

haber sido aprendido en otra parte, enseñada por otro -en la secundaria o al entrar en la universidad-. De aquí surge la casi universal queja [de los profesores] sobre la escritura de los estudiantes y el también omnipresente rechazo a hacerse cargo de su enseñanza. (p. 53-55)

La alfabetización académica es un proceso de constante aprendizaje, implica reinventarse continuamente, dependiendo del contexto y de los patrones cognitivos que requiera, no se trata de una habilidad adquirida definitivamente, fuera de una disciplina; de ahí que, la oportuna intervención de los maestros en los diferentes campos disciplinares para el desarrollo del ejercicio de escritura sea fundamental (Carlino,2004).

En ese orden de ideas se puede afirmar que, la escritura, en el ámbito de la enseñanza, se divide en dos categorías: la categoría conductista y la categoría constructivista. La primera se visibiliza con frecuencia en la educación superior. Y se manifiesta cuando los maestros exigen producción escrita a los estudiantes sin dedicarse a enseñar el ejercicio y, además, lo convierten simplemente en un mecanismo de evaluación, su único fin es calificar el estudiante, dejando a un lado lo que subyace en el ejercicio.

A pesar de su potencial epistémico, con frecuencia la escritura ha sido usada como un mecanismo de evaluación más que como un instrumento para descubrir ideas y pensar críticamente. Por ello, un reclamo central de los impulsores de Escribir a través del Currículum es transformar las prácticas de corrección por parte de los docentes, quienes sugieren que es preciso retroalimentar las producciones de los alumnos antes de asignarles una calificación. (Carlino, 2004, p.2)

Desde esta primera categoría, la escritura se entiende como un proceso de reproducción de datos e información, en donde el estudiante plasma sus “conocimientos”; información adquirida en clase o presentada por el docente, sin tener en cuenta aspectos retóricos, al destinatario, ni su habilidad argumentativa dentro de la composición. Este tipo de perspectiva indica un bajo nivel de compromiso cognitivo por parte de los individuos durante el proceso de escritura. Freire (1968) denominó a este proceso como una educación bancaria.

Al respecto, Paula Carlino (2006) considera que, si la función académica en la que el docente ubica al estudiante dentro de las clases es simplemente atender a las explicaciones y tomar apuntes, el docente, se concibe a sí mismo, como un transmisor de información y, a la vez, pone al estudiante en un rol de receptor de información, papel que él termina asumiendo.

Otra consideración propuesta por Carlino (2004) consiste en la ausencia del acompañamiento docente en el proceso de elaboración de textos de los estudiantes, llevándolos a tal punto de realizar ejercicios escriturales sin una planificación. En ese caso, se descarta la interacción del texto con el lector, se desconoce la posibilidad dialógica y retórica del escrito, y, por consiguiente, el estudiante no toma distancia de su escrito para realizar una revisión del documento. Esto último se relaciona con la revisión superficial del escrito, tanto del estudiante (autor) como del docente (revisor). Las observaciones superficiales corresponden a un sencillo ejercicio de revisión de forma, descartando así la posibilidad de repensar lo escrito, debatir la información consignada, pero, sobre todo, de

aprender. En otras palabras, se asume la escritura como un instrumento sin reflexión, aprendizaje ni producción de conocimiento.

En segundo lugar, la categoría de la escritura desde una perspectiva más compleja, la constructivista, se enfoca en una escritura transformadora del conocimiento, en donde se tienen en cuenta las distintas variables que intervienen en la composición de un texto escrito, para lograr un aprendizaje significativo.

Aquí se realiza la transición del modelo *decir el conocimiento* al de *transformarlo*, por medio de procesos que estimulan el análisis crítico con respecto al propio saber. Tales procesos se llevan a cabo como resultado de enfrentarse a la escritura de manera más compleja, debido a que su beneficio no es una consecuencia intrínseca, sino que, desde esta naturaleza, el ejercicio de escritura tiene el poder de estructurar las ideas y transformarlas (Carlino, 2004). Dentro de esta categoría, la escritura resulta ser una de las actividades más complejas; esto, en parte, porque el lenguaje escrito implica la puesta en marcha de una amplia gama de habilidades cognitivas situadas en un contexto sociocultural y sus prácticas.

Del mismo modo, la categoría constructivista, expone que la capacidad de aprendizaje implica el desarrollo de habilidades cognitivas para resolver problemas y atribuir un significado a aquello que es objeto de estudio. En el ejercicio de escritura, este proceso se lleva a cabo cuando el escritor se basa en sus conocimientos e incorpora lo aprendido a sus esquemas conceptuales, readaptando y reorganizando su pensamiento, estableciendo relaciones no arbitrarias entre lo que ya sabe y lo que se aprende.

Marco Metodológico

Para dar cuenta de los objetivos propuestos, el estudio se ha de realizar siguiendo el enfoque de la investigación cualitativa, pues la naturaleza del objeto de trabajo lo requiere. Para establecer las concepciones que tienen los docentes acerca de la escritura como herramienta epistémica, es necesario aproximarse al discurso de los informantes tratando de intervenir desde el punto de vista interpretativo sin condicionar o signar las opiniones y posturas de los docentes.

Método y tipo de investigación

Tipo de investigación.

Teniendo en cuenta la profundidad de análisis de los estudios cualitativos y según el conocimiento que se desea alcanzar, el tipo de investigación pertinente para este trabajo es la investigación descriptiva y sincrónica. En primer lugar, como su nombre lo indica, los estudios descriptivos se centran en la descripción de la información; consiste esta en conocer el fenómeno, a través de la descripción exacta de las prácticas observadas, parte de la realidad y se caracterizan por llevar un control y registro detallado de manera sistemática. Sin embargo, su finalidad no es única y exclusivamente la recolección de datos, sino que pretende predecir e identificar las relaciones que existen entre dos o más variables, para así extraer generalizaciones significativas que contribuyan al conocimiento (Taylor y Bogdan, 1984).

En segundo lugar, según las investigaciones que están determinadas por el tiempo, la estructura sincrónica estudia fenómenos que se dan en un periodo corto de tiempo y toma en consideración los rasgos sociales y psicológicos característicos del ser individual y del ser colectivo que realiza la tarea investigativa en el ámbito espacio-temporal; en este tipo de investigación existe un sistema de conceptos lógicos, los cuales pueden ser desarrollados por uno o más investigadores dentro de un contexto sociológico de tiempo y espacio definido e independiente (Reyes, 2017).

Método de investigación

Según Aguilera (2013), los métodos se definen como:

Herramientas que posibilitan indagar, esclarecer y categorizar segmentos de la realidad que se han definido como problemas. Los métodos de investigación pueden valorarse como un conjunto de procedimientos ordenados que permiten orientar la agudeza de la mente para descubrir y explicar una verdad. Su utilidad consiste en que tienden al orden para convertir un tema en un problema de investigación y llevar a cabo la aprehensión de la realidad. (p. 86)

En términos generales, el método se define como el camino específico que permite acceder al análisis de los distintos elementos, de un fenómeno que se pretenden investigar. Además, abarca todas las operaciones y actividades que posibilitan el conocimiento y su posterior análisis para comprender la realidad de los procesos.

En ese orden de ideas, la investigación se lleva a cabo con un método inductivo; se centra en la aplicación de entrevistas, con el propósito de recolectar información relacionada con la población para así establecer las particulares concepciones e interpretaciones que tienen en relación con sus prácticas. Con base en ello se implementó la investigación fenomenográfica.

Investigación fenomenográfica

La investigación fenomenográfica tiene como foco de estudio el conjunto de formas cualitativamente diferentes de experimentar un fenómeno, de ahí la importancia de indagar las experiencias de la población objeto de estudio.

Para González (2014), el eje de la investigación fenomenográfica no es, por lo tanto, el fenómeno que se investiga o las personas que lo experimentan; lo que se estudia es la relación entre ambos, es decir, cómo es experimentado (comprendido o percibido) el fenómeno en cuestión. Dall'Alba (2002) indica que este supuesto se basa en el principio fenomenológico de la intencionalidad, que establece que:

La experiencia no puede ser separada de lo que es experimentado: la experiencia es siempre la experiencia de algo. En este sentido, es un enfoque de segundo orden, pues no investiga el fenómeno como es, lo que implicaría una perspectiva de primer orden, sino cómo el fenómeno es experimentado, una perspectiva de segundo orden. (Como se cita en González, 2014, p. 144)

Entonces, éste trabajo de investigación pretende por medio de la fenomenografía, abordar el fenómeno; las concepciones de un grupo de docentes del área de salud sobre la escritura como herramienta epistémica, desde la posición de los sujetos que lo experimentan, orientando a la descripción que las personas realizan sobre sus experiencias y poniendo entre paréntesis las experiencias del investigador.

Población

La población es el conjunto de informantes que tienen una o más características en común y puede ser finita, accesible o infinita. La población de una investigación está compuesta por todos los elementos que participan del fenómeno que fue definido y delimitado en el análisis del problema de investigación. Resulta importante mencionar que, elegir a los participantes de una investigación cualitativa, se determina bajo el criterio de que el elemento o, en este caso, los informantes, brinden la mejor información posible para dar respuesta a la pregunta de investigación.

En ese sentido, el muestreo por conveniencia, que se fundamenta en consideraciones de tipo práctico como cercanía, contactos, voluntad de colaboración, accesibilidad, cantidad potencial de informantes, etc., resultó ser el más apropiado para la selección de los participantes de esta investigación, pues, a través de este criterio “se busca obtener la mejor información en el menor tiempo posible, de acuerdo con las circunstancias concretas que rodean tanto al investigador como a los sujetos o grupos investigados” (Patton 1988, como se cita en Quintana y Montgomery, 2006. p.59).

En la presente investigación, la población sujeto de estudio son los docentes del programa de Enfermería de la Universidad de Cundinamarca, seccional Girardot; si bien toda la población es susceptible de participar, se tomó como criterio que el número de participantes estuviera entre 4 y 10 que es la cantidad adecuada permitida para el estilo grupos de discusión. Cabe mencionar también que se eligió el programa de Enfermería porque, por una parte, se pensó que el tema sería del interés del programa, pero no fue así; pese al rechazo recibido por parte de la decanatura del programa, se optó por continuar con este grupo, pues algunos docentes mostraron interés en participar voluntariamente. Además, vale la pena aclarar que la presente investigación no se realizó con los docentes del programa de licenciatura por cuanto los datos no serían objetivos, debido a que se trata de un tema que, al menos en teoría, los docentes conocen.

En el presente estudio, entonces, participaron cuatro docentes, encargados de orientar diferentes asignaturas en el programa de enfermería. De los docentes seleccionados, dos son mujeres y dos son hombres, sus edades oscilan entre los 30 y 58 años respectivamente; cuentan con un perfil académico de pregrado en enfermería, con especializaciones, posgrados y maestrías en antropología, salud ocupacional, seguridad industrial y educación, además de más de 8 años de experiencia en el contexto universitario en promedio.

Entrevista semiestructurada como instrumento de recolección de información.

El instrumento de recolección de datos consistió en una entrevista semiestructurada; este tipo de entrevista se define como un estilo de conversación que pretende recolectar información a partir del acto comunicativo; se entiende como “la comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio, a fin de obtener respuestas verbales a los interrogantes planteados sobre el problema propuesto” (Canales, 2006, p.164). De manera general, existen tres tipos de entrevistas: estructurada, no estructurada y semiestructurada.

La entrevista semiestructurada corresponde a los intereses que ésta investigación presupone, además porque ofrece la ventaja de “adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos” (Díaz, Torruco, Martínez y Varela, 2013). Es decir, se parte de unas preguntas pre-establecidas que no comprometen el desarrollo general de la entrevista. En cambio, posibilita generar nuevas preguntas a partir de las respuestas del entrevistado y establecer focos de interés en temas polémicos que surjan de la entrevista.

La entrevista fue diseñada para recoger las concepciones de los docentes respecto a la escritura académica, es una herramienta en profundidad estandarizada de carácter semiflexible, que consiste en establecer una conversación con cada uno de los entrevistados, siguiendo un guion de preguntas que, de acuerdo al informante cambia de orden o profundidad. Las preguntas se elaboraron con base en la conceptualización

realizada a partir del marco teórico a partir del cual se establecieron las categorías y subcategorías por la que se pretendía indagar.

Al cuestionario de la entrevista semiestructurada se le realizó la validación cognitiva en la que participaron 2 docentes universitarios externos, a fin de hacer una primera revisión y evaluación léxica y semántica. La aplicación de la validación, evidenció que las preguntas al ser evaluadas fueron comprendidas por la mayoría de los participantes, sin embargo, algunos términos fueron modificados para una mejor comprensión. De igual forma, en la ejecución de las respuestas, en general fueron respondidas conforme con lo que se preguntaba. (Ver Anexo 1).

Etapas de la investigación

Dados los objetivos trazados para la investigación se realizaron las siguientes etapas:

Etapa I:

Diseño de entrevista semiestructurada compuesta de siete grupos de preguntas, relacionadas con la escritura, su concepción y abordaje en el ámbito académico universitario.

Etapa II:

Durante la etapa de aplicación de la entrevista semiestructurada, esta se llevó a cabo por medio de la herramienta Microsoft TEAMS, en donde se entrevistaron los 4 docentes participantes del programa de enfermería.

Etapa III:

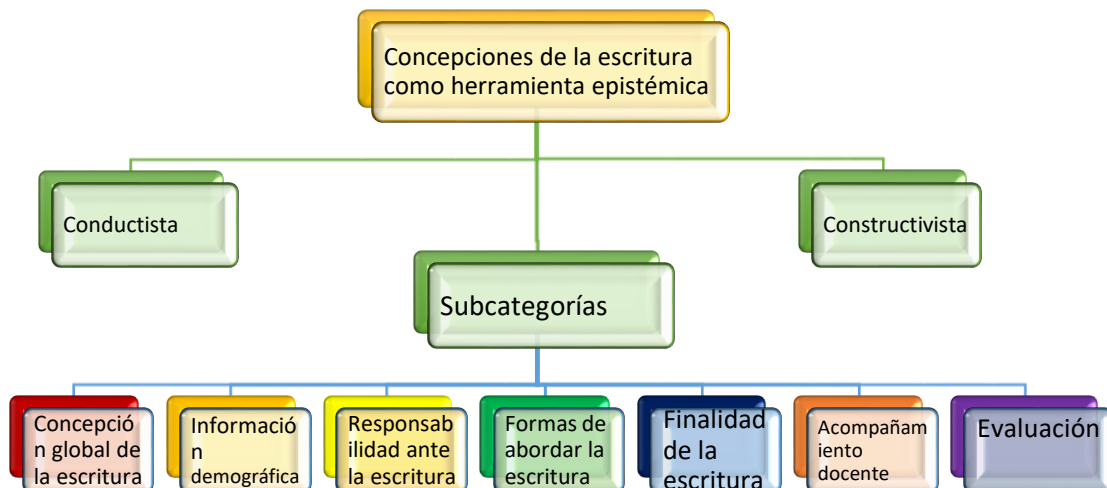
El análisis de los datos obtenidos en la entrevista se realizó a través del software Atlas ti. Una vez identificadas las categorías de análisis, se procedió a determinar las concepciones de los docentes acerca de la escritura como herramienta epistémica, poniendo a discusión la teoría y la información recolectada.

Análisis de resultados

Para realizar el análisis de los resultados, en primer lugar, se tuvo en cuenta la composición de las categorías y subcategorías a partir de las cuales se formularon las preguntas de la entrevista semiestructurada. Como categorías generales, están la *Constructivista* y la *Conductista*. De ellas, se desprenden seis subcategorías, *Concepción global de la escritura, finalidad de la escritura, responsabilidad ante la escritura, acompañamiento docente, formas de abordar la escritura y evaluación*, como se puede ver en la figura 1. Cabe resaltar que, aparte de las categorías y subcategorías ya mencionadas, se concretaron dos categorías emergentes producto de los resultados obtenidos, que son: *Intuición sobre la escritura epistémica y capacitación docente*.

Figura 1

Categoría y subcategorías



Fuente: Elaboración propia

La presentación de los resultados se realiza de manera progresiva de acuerdo con el orden que se estableció en el diseño de la entrevista. Para ello, se pone a disposición del lector una serie de cuadros que reúnen las preguntas correspondientes a cada subcategoría, acompañados de una presentación puntual de los resultados obtenidos.

Tabla 1

Categoría Concepción global de la escritura

Concepción global de la escritura	
Descriptor	Pregunta

<p>Concepción general del docente con respecto a la escritura en el nivel universitario</p>	<p>1. ¿Cuál considera que es la utilidad de la escritura en la universidad?</p>
---	---

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la concepción global de la escritura, los resultados indican que hay una inclinación de los profesores a concebir la utilidad de la escritura como un mecanismo de comunicación o transmisión de información (Ver figura 2).

Diálogo 7.4: “el papel fundamental de la escritura es precisamente podernos comunicar”.

Diálogo 7.5: “el papel fundamental de la escritura es, pues, comunicar todos los hallazgos científicos que se pueden llegar a dar al interior de una universidad” y

Diálogo 8.4: “radica de que es la forma en cómo nos podemos comunicar de forma remota con los estudiantes”.

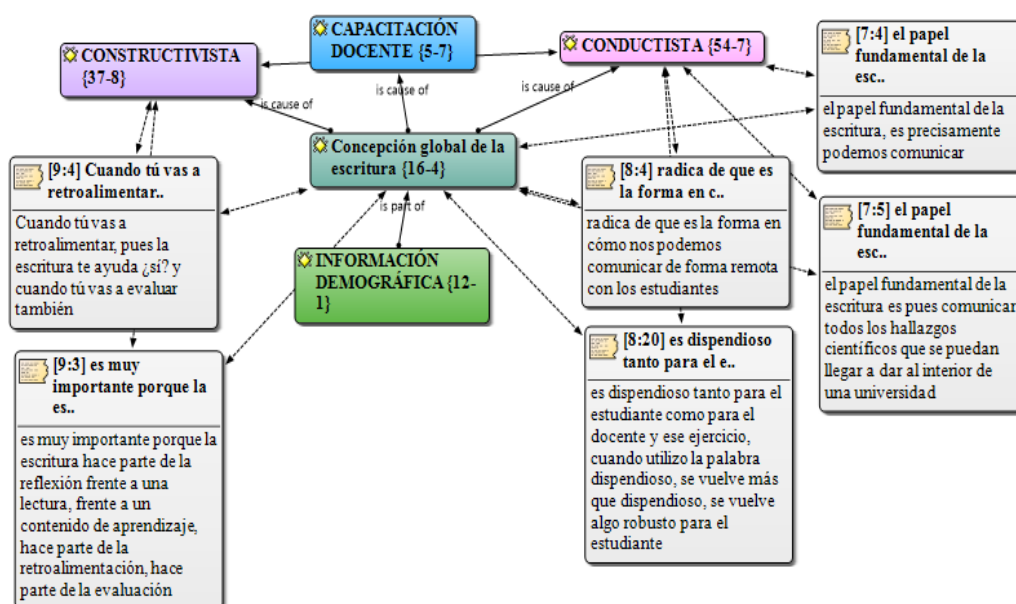
Sin embargo, una de las respuestas indica un acercamiento a concebir la escritura como una herramienta para revisar y transformar el propio saber:

Diálogo 9.3: “es muy importante porque la escritura hace parte de la reflexión frente a una lectura, frente a un contenido de aprendizaje, hace parte de la retroalimentación y hace parte de la evaluación”.

De lo anterior, se establece una relación que, a lo largo de las entrevistas, se hace explícita entre la lectura y la escritura. En términos generales, se evidencia una mayor inclinación a una concepción conductista de la escritura que a una constructivista.

Figura 2.

Red semántica. Subcategoría, Concepción global de la escritura



Fuente: Elaboración propia

Tabla 2.

Categoría Responsabilidad ante la escritura

Responsabilidad ante la escritura	
Descriptor	Preguntas

<p>Posición del docente con respecto a la responsabilidad ante la escritura</p>	<p>1. Una queja reiterada por parte de los docentes universitarios es el bajo nivel de escritura que tienen los estudiantes ¿Cómo considera usted que es el nivel de escritura de los estudiantes cuando llegan a la universidad?</p> <p>2. ¿Usted cree que los estudiantes deberían llegar con un mejor nivel de escritura de la secundaria o considera que la Universidad debería hacerse cargo de desarrollar esta habilidad?</p> <p>3. ¿De qué manera o qué medidas piensa usted que debería tomar la universidad para mejorar los niveles de escritura de los estudiantes?</p>
---	---

Fuente: Elaboración propia

Con respecto a la responsabilidad ante la escritura, se encontró que todos los docentes consideran que los bajos niveles de escritura de sus estudiantes obedecen a una débil formación básica, es decir, a los niveles de formación primaria y secundaria. En otras palabras, los profesores universitarios consideran que la escritura no es una responsabilidad propiamente de sus disciplinas, sino que debe ser el producto de la formación inicial del estudiante (Ver Figura 3).

Diálogo 8.9: “eso que debería traerse en la formación escolar empieza a construirse aquí”.

Diálogo 7.9: “el ideal sería que eso se desarrollara en las etapas previas a la universidad”.

Diálogo 6.34: “Yo si estoy completamente convencido de que llegan con un nivel muy bajo, sobre todo porque es que no se le da a la escritura donde se le debe dar la fuerza, que es en la parte de la básica”.

Otro de los hallazgos indica que los profesores consideran que los estudiantes no presentan una disposición favorable ante la escritura. Lo anterior se establece en las siguientes afirmaciones:

Diálogo 6.31: “usted sabe que el estudiante trata de ser un poco...es decir, trata de estar en una zona de confort”.

Diálogo 9.21: “a veces el muchacho repele un poco el escribir”

Sin embargo, se manifiesta un notable interés por mejorar los procesos de escritura de los estudiantes y de asumir, de alguna manera, una responsabilidad ante los procesos de escritura como se puede evidenciar en las siguientes afirmaciones:

Diálogo 9.26: “eso lo perdemos a medida que...porque creemos que no hace parte del concepto de mi clase”

Diálogo 9.23: “pero sí me preocupa por eso, porque al menos se interese”.

Lo anterior, posibilitó la concreción de la categoría emergente denominada *capacitación docente*. De acuerdo con las respuestas de los profesores, si bien persiste un interés por mejorar los procesos de escritura en sus clases, se pone de manifiesto un desconocimiento de cómo enseñar a escribir, cómo usar la escritura para la enseñanza de

una disciplina y cómo mejorar, a partir de la escritura, los procesos de enseñanza y aprendizaje. También, se visibiliza un distanciamiento entre los profesores y la escritura académica como se ve a continuación:

Diálogo 8.23: “pues ¿dónde queda un legado? Si se preguntan cuántos artículos se han escrito en el programa de enfermería de la facultad de Girardot, nos los podemos contar con los dedos de la mano en 40 años de programa”

Diálogo 9.15: “también se fortalezca al docente porque te voy a decir tristemente, a veces uno mismo tiene fallos de escritura”.

Dada esta situación, los profesores consideran como estrategias que debería adoptar la universidad en aras de mejorar los procesos académicos, la capacitación docente en procesos de escritura y la oferta de cursos nivelatorios o remediales para los estudiantes que, además, consideran deberían ser dirigidos por un experto en escritura:

Diálogo 9.13: “los niveladores pues deben ser expertos”

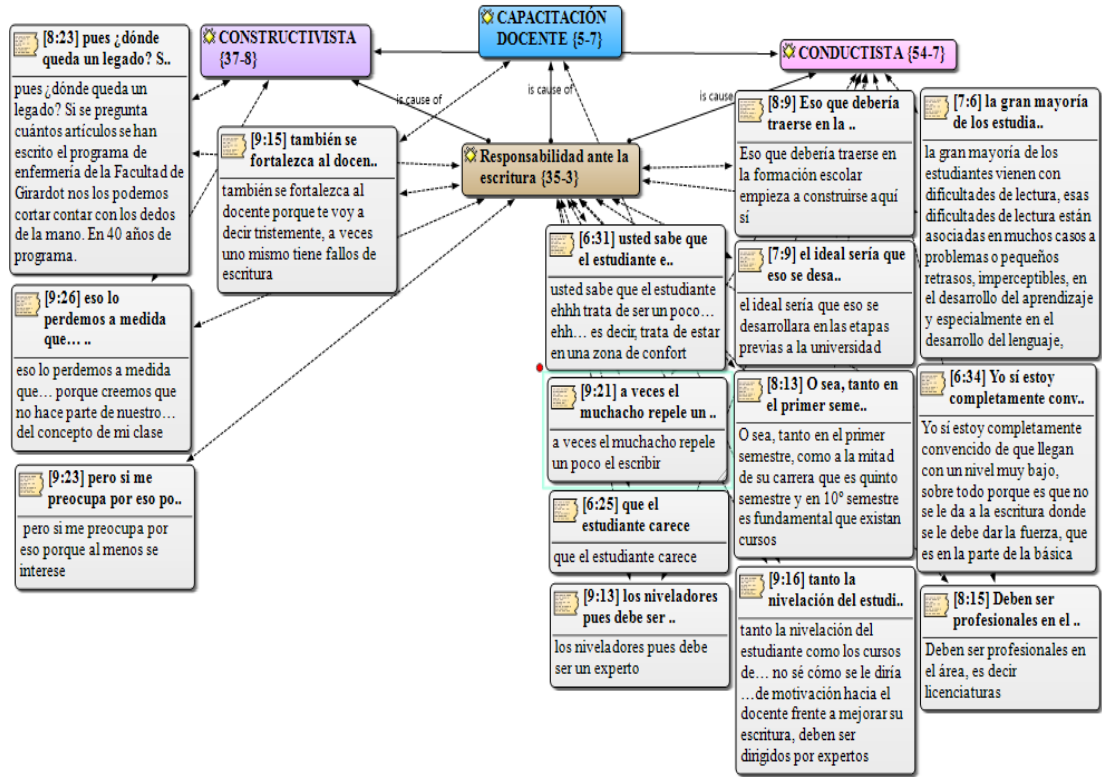
Diálogo 8.13: “o sea, tanto en el primer semestre, como a la mitad de su carrera que es quinto semestre y en décimo semestre, es fundamental que existan cursos”

Diálogo 9.16: “tanto la nivelación del estudiante como los cursos de...no sé cómo se le diría...de motivación hacia el docente frente a mejorar su escritura, deben ser dirigidos por expertos”

Diálogo 8.15: “deben ser profesionales en el área, es decir, licenciaturas”

Figura3.

Red semántica. Subcategoría, Responsabilidad ante la escritura



Fuente: Elaboración propia

Tabla 3.

Categoría Formas de abordar la escritura

Formas de abordar la escritura	
Descriptor	Preguntas

Formas de abordar la escritura	
Formas en que el docente aborda la escritura dentro de sus clases	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Dentro de su programa o syllabus, incluye ejercicios de escritura? 2. ¿Considera importante que el estudiante participe en la elección de los tipos de textos que se van a realizar durante el semestre 3. ¿Cree que sería importante que los estudiantes participaran en la estructuración de los criterios de evaluación del escrito? 4. ¿Usted le dedica tiempo de su clase a la enseñanza de la escritura?

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con las respuestas de los profesores, se evidencia una disposición para incluir la escritura dentro de los núcleos académicos que dirigen, sin embargo, no lo establecen de forma explícita en sus programas, sino que la utilizan a lo largo del curso. También, se hace evidente que los profesores abordan la escritura de una manera instrumental, centran su interés en lo formal de la escritura y muestran la relevancia de la escritura como una herramienta para evitar futuros problemas legales. (Ver figura 4)

Diálogo 6.27: “de muchos elementos importantes de la escritura y pues no cumple con ciertos argumentos y criterios de la escritura como es: los signos de puntuación, la coherencia, cohesión, la ilación de ideas, el argumentar un párrafo o una idea principal, en ese mismo párrafo lograr estructurar unas ideas secundarias, etc.”

Diálogo 8.14: “pero que haya una apropiación del estudiante frente a este conocimiento y las reglas que se deben asumir cuando yo aprendo a escribir. Porque es que en primero no sabemos, pero en quinto tampoco sabemos y en décimo tampoco. Entonces no sabemos qué es un ensayo porque un ensayo lo confundimos con un resumen, no sabemos organizar disertaciones y, entonces, estos elementos pienso que si los asume la universidad deben ser primordiales.

Diálogo 8.31: “entonces para mí eso es lo más importante y eso le puede salvar la vida a mi futuro colega en una demanda por alguna situación de enfermería que se presente. Por eso es necesario una buena redacción de una nota de enfermería”

Para el caso de si se dedica, o no, tiempo a la enseñanza de la escritura, se muestra una intención en mejorar los procesos de escritura de los estudiantes. Pero, se deja claridad que se ve el ejercicio de escritura como una actividad dispendiosa y tortuosa para los estudiantes. Además, la escritura se asocia específicamente con los núcleos de investigación. Aun así, se evidencia una intención en hacer partícipe a los estudiantes en los procesos de elección de textos:

Diálogo 8.20: “es dispendioso tanto para el estudiante como para el docente y ese ejercicio, cuando utilizo la palabra dispendioso se vuelve más que dispendioso, se vuelve algo robusto para el estudiante”.

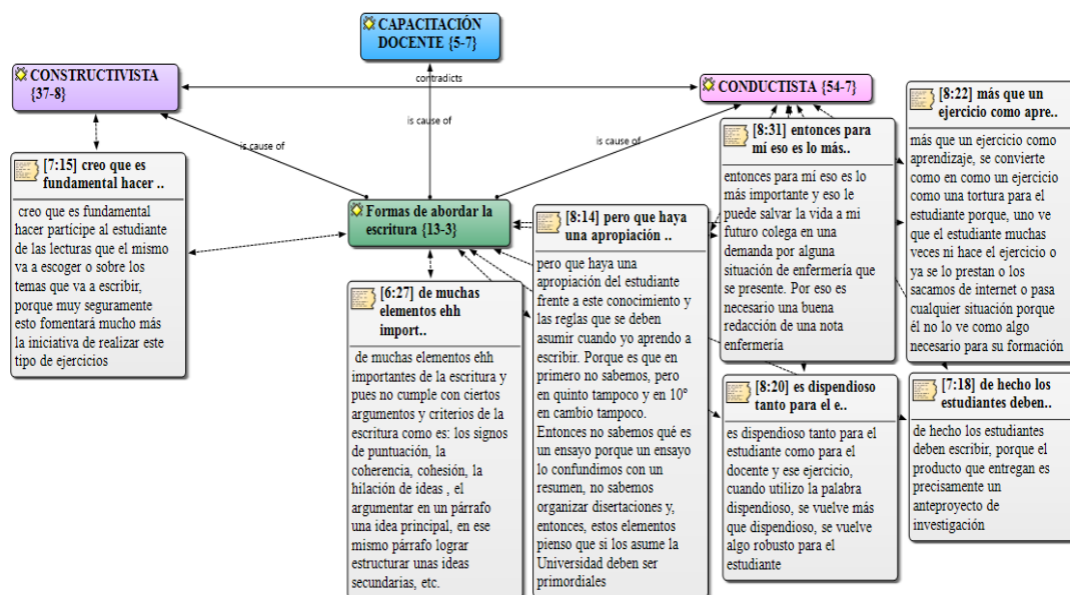
Diálogo 8.22: “más que un ejercicio como aprendizaje, se convierte como en un ejercicio...como una tortura para el estudiante, porque uno ve que el estudiante muchas veces ni hace el ejercicio, o ya se lo prestan, o los sacamos de internet o pasa cualquier situación porque él no lo ve como algo necesario para su formación”.

Diálogo 7.18: “de hecho los estudiantes deben escribir, porque el producto que entregan es precisamente un anteproyecto de investigación”.

Diálogo 7.15: “creo que es fundamental hacer partícipe al estudiante de las lecturas que él mismo va a escoger o sobre los temas que va a escribir, porque muy seguramente esto fomentará mucho más la iniciativa de realizar este tipo de ejercicios”

Figura 4.

Red semántica. Subcategoría Formas de abordar la escritura



Fuente: Elaboración propia

Tabla 4.

Categoría Finalidad de la escritura

Finalidad de la escritura	
Descriptor	Preguntas
Cuáles son los objetivos al momento de proponer, a los estudiantes, la elaboración de un escrito. Fin último de la escritura	<p>1. ¿Qué tipo de textos o ejercicios de escritura les propone a sus estudiantes? (Ej.: parciales, ensayos, ponencias, talleres, etc.)</p> <p>2. Si la respuesta anterior es afirmativa ¿Cuál es el propósito de los tipos de textos asignados a sus estudiantes?</p> <p>3. Cuando solicita un escrito ¿es claro con sus estudiantes acerca de los fines de dicha tarea?</p>

Fuente: Elaboración propia

Los hallazgos indican que algunos profesores conciben la escritura como algo puramente instrumental que les permite a los estudiantes llenar los formatos clínicos. En ese sentido, consideran relevante que el estudiante dimensione que una buena escritura en los registros clínicos puede librarlos de futuros procesos legales. Razón por la cual varios docentes manifiestan profundizar aspectos de gramática y redacción en los estudiantes, es decir, lo formal en la escritura (Ver figura 5).

Diálogo 6.21: “digamos que, básicamente, la escritura que se produce ahí es la del registro clínico del paciente, donde básicamente existen unos esquemas que le permiten al estudiante, a partir de ellos, pues estructurar la información y poderla traducir a la escritura”

Diálogo 8.16: “entonces si un elemento que se llama la nota de enfermería, donde nosotros le exigimos al estudiante que redacte, que tenga los elementos de la escritura, el último que es la edición, que tenga en cuenta la gramática, la ortografía y los signos de puntuación, la coherencia, el vocabulario para nosotros en enfermería es muy importante”

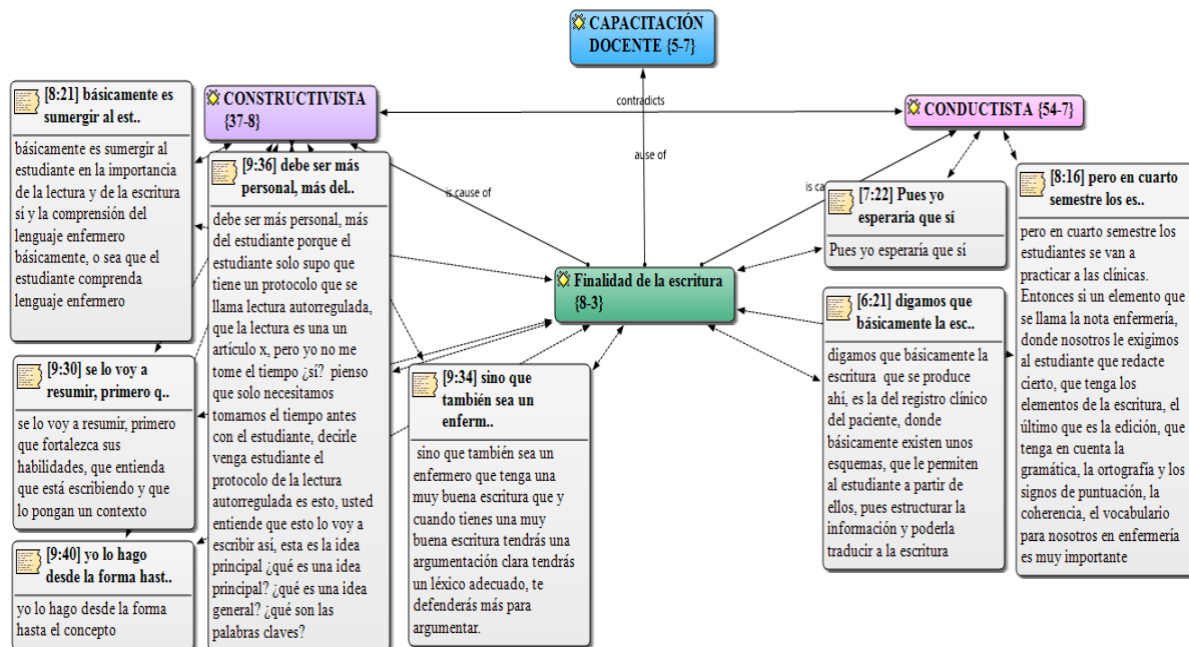
Sin embargo, algunos docentes demuestran tener una intuición en el uso de la escritura como una herramienta de enseñanza y aprendizaje, estableciendo, además, como fines de la escritura, acercar al estudiante a los conocimientos específicos de la disciplina y como un proceso de formación en el estudiante:

Diálogo 8.21: “básicamente es sumergir al estudiante en la importancia de la lectura y la escritura y la comprensión del lenguaje enfermero básicamente, o sea, que el estudiante comprenda el lenguaje enfermero”.

Diálogo 9.30: “se lo voy a resumir, primero que fortalezca sus habilidades, que entienda qué está escribiendo y que lo ponga en un contexto”

Figura5.

Red semántica. Subcategoría, Finalidad de la escritura



Fuente: Elaboración propia

Tabla 5.

Categoría Acompañamiento docente

Acompañamiento docente	
Descriptor	Preguntas
Qué tipo de acompañamiento y retroalimentación hace el docente a sus estudiantes en	<p>1. Los escritos que realizan sus estudiantes ¿tienen entregas previas o una única entrega?</p> <p>2. ¿Realiza retroalimentación a los escritos que solicita?</p>

los procesos de escritura	3. Si la respuesta anterior es afirmativa ¿Qué mecanismos de retroalimentación emplea en los escritos de sus estudiantes?
---------------------------	--

Fuente: Elaboración propia

Los profesores manifiestan ofrecer un ejercicio de acompañamiento con el estudiante en la elaboración de sus textos, para ello, solicitan al estudiante entregas previas o avances de los textos con el objetivo de realizar sugerencias o retroalimentación. Sin embargo, las observaciones que se realizan, por lo general, se enfocan en aspectos formales de la escritura. Es decir, en la ortografía, la redacción, la cohesión, entre otras. Aunque, algunos profesores demuestran tener una intuición en realizar retroalimentación del contenido del texto, más allá de los aspectos formales de la escritura. No obstante, dejan la claridad de no tener el tiempo suficiente para desarrollar los procesos de escritura (Ver figura 6).

Diálogo 9.39: “yo prefiero para tener un muy buen producto tener al menos dos revisiones, dos acciones antes para yo poder saber, venga, por acá no es. Si yo dejo hasta el final, ahí es cuando el golpe es duro tanto para el docente como para el estudiante y, entonces, empieza el fracaso”.

Diálogo 6.62: “y después les doy la oportunidad de ir y volver conmigo, a partir de unas asesorías personalizadas”

Diálogo 9.42: “para mí es tan importante la presentación como la cohesión del texto”

Diálogo 9.40: “yo lo hago desde la forma hasta el concepto”

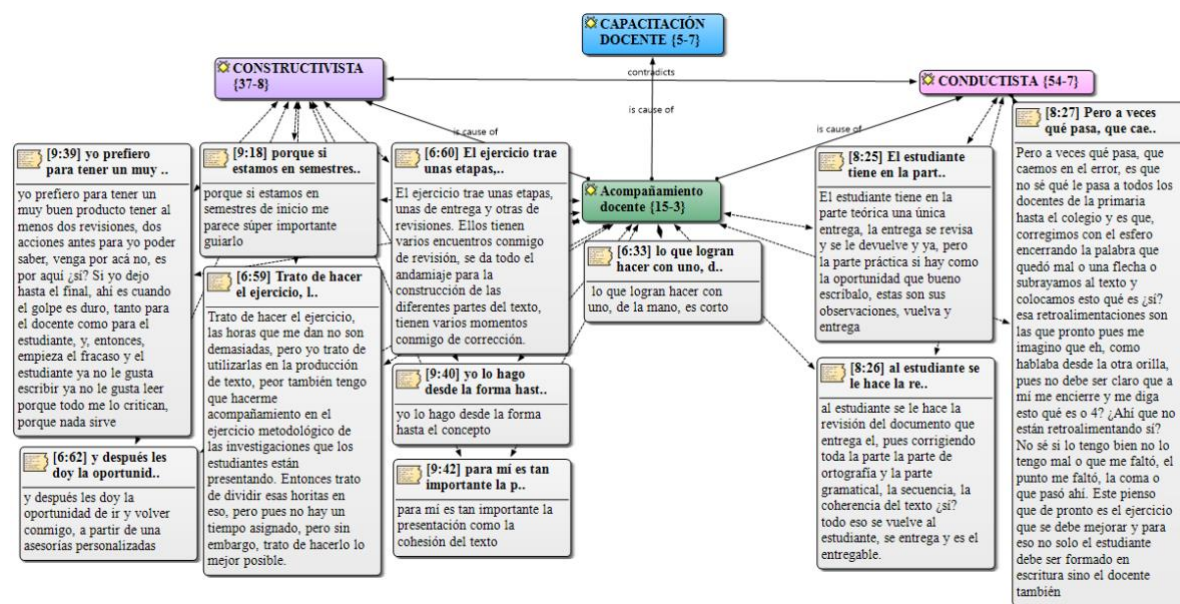
Diálogo 8.26: “al estudiante se le hace la revisión del documento que entrega, pues corriendo toda la parte de la ortografía, la parte gramatical, la secuencia, la coherencia del texto. Todo eso se devuelve al estudiante, se entrega y es el entregable”

Diálogo 6.59: “trato de hacer el ejercicio, las horas que me dan no son demasiadas, pero yo trato de utilizarlas en la producción de texto...”

Diálogo 6.33: “lo que logran hacer con uno, de la mano, es corto”

Figura6.

Red Semántica. Categoría, Acompañamiento docente



Fuente: Elaboración propia

Tabla 6.

Subcategoría Evaluación

Evaluación	
Descriptor	Preguntas
Qué tipo de evaluación realiza el profesor a los escritos de sus estudiantes	<ol style="list-style-type: none">1. ¿Cuáles son los aspectos más importantes a la hora de evaluar los textos escritos de sus estudiantes? (Ortografía, coherencia y cohesión, claridad de los temas, desarrollos conceptuales, etc.)2. ¿Identifica avances en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes a partir de sus escritos?3. ¿Asigna evaluación numérica (o de qué tipo) a los escritos de sus estudiantes?

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, los hallazgos con respecto a la evaluación muestran la manera en que la mayoría de los profesores centran su interés en evaluar los aspectos formales de la escritura. Además, persiste una fuerte relación con respecto a asociar la evaluación con la calificación. Por lo general, la calificación se asigna cuantificando el proceso a partir de la cantidad de errores cometidos o, en su defecto, se asignan porcentajes a los que los docentes consideran indispensables en un escrito. Cabe resaltar que, los profesores establecen la calificación como una obligación del propio sistema. Algunos de ellos tienen una intuición a realizar un ejercicio de evaluación formativa, si bien no se habla, explícitamente de evaluación formativa como método de evaluación, su características o ventajas, por eso lo presentamos como intuición. (Ver figura 7)

Diálogo 8.28: “en la práctica libre me reúno con un grupo no mayor de seis estudiantes y yo redacto el texto como debería haber quedado”

Diálogo 9.45: “lo formativo lo hago por el estudiante y, para mí, solamente parcial en la nota lo hago porque tengo que hacerlo”

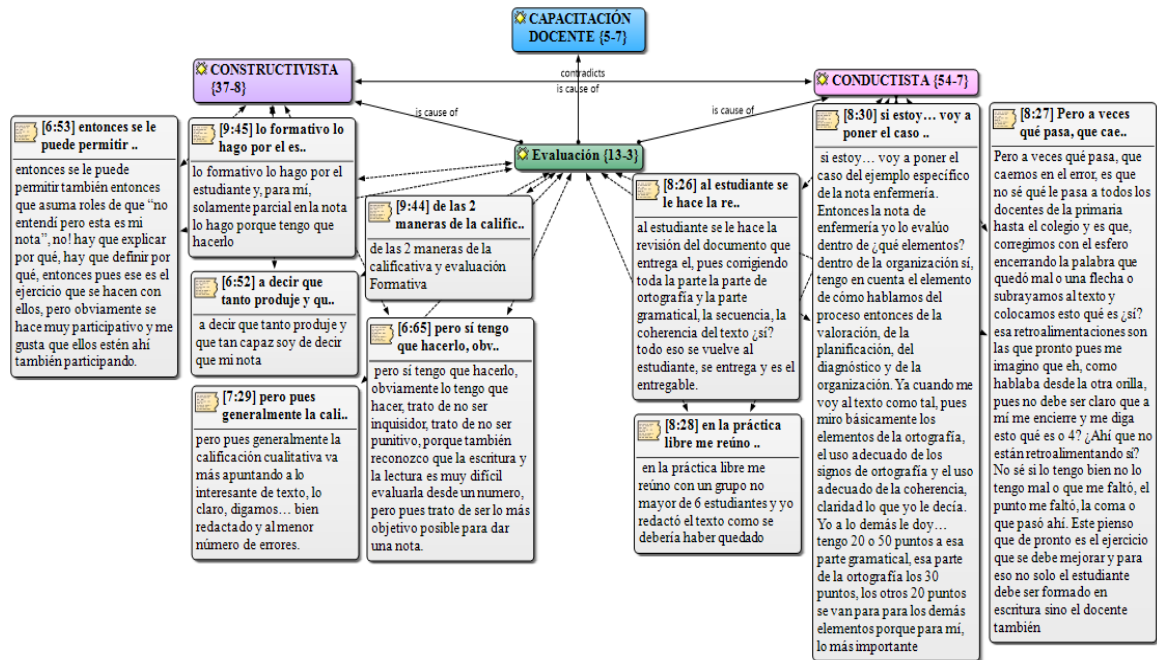
Diálogo 8.30: “...ya cuando me voy al texto como tal, pues miro básicamente los elementos de la ortografía, el uso adecuado de la coherencia...tengo veinte puntos o cincuenta puntos a esa parte gramatical, esa parte de la ortografía los treinta puntos, los otros veinte puntos se van para los demás elementos...”

Diálogo 7.29: “pero pues generalmente la calificación cualitativa va más apuntando a lo interesante del texto, lo claro, digamos...bien redactado y al menor número de errores”

Diálogo 6.53: “entonces se le puede permitir también que asuma roles de que “no entendí, pero esta es mi nota” ¡no! Hay que explicar el por qué...”

Figura 7.

Red semántica. Subcategoría Evaluación



Fuente: Elaboración propia

Teniendo en cuenta los hallazgos encontrados durante el análisis de los datos recolectados, se pudo establecer que, aunque existe cierto acercamiento a una concepción global de la escritura, desde una perspectiva constructivista, pensada como herramienta para revisar y transformar el propio saber, persiste una concepción de la escritura desde una mirada conductista, en donde se le atribuye una utilidad instrumental, se discute y evalúa meramente lo formal, entendiéndola como mecanismo de comunicación y/o transmisión de información.

Así mismo, los docentes aseguran que las falencias en las habilidades escriturales y la falta de disposición ante la escritura de los estudiantes universitarios, es producto de una mala formación inicial y, por ende, no es una responsabilidad que le corresponde a sus disciplinas.

En esa línea, los docentes no le atribuyen a la escritura, como característica principal, ser una herramienta que permita construir conocimiento nuevo, analítico en el contexto de las comunidades académicas.

A pesar de que algunos docentes demuestran tener una intuición en el uso de la escritura como herramienta de enseñanza y aprendizaje, es visible que existe un desconocimiento sobre su enseñanza y, por consiguiente, sobre el uso de esta como herramienta que propicie el aprendizaje y mejore los procesos que se llevan a cabo en el acto educativo.

La escritura y su enseñanza no se reconoce en su totalidad como un proceso que se construye de manera permanente por los agentes que participan activamente en la enseñanza y aprendizaje de disciplinas específicas. Por el contrario, se propone la asesoría de individuos aislados para la enseñanza de esta y se asume que es un proceso estático, relacionado simplemente con la competencia comunicativa y resultado de la educación.

Frente a la evaluación, aunque los docentes implementen prácticas que hacen participe al estudiante, crean un proceso y permiten la retroalimentación, en últimas, se puede evidenciar que la evaluación está diseñada para que el estudiante cumpla requisitos de evaluación y no para construir, reconstruir comprender y elaborar nuevos pensamientos y contenidos que pueda asumir como propios.

Discusión y conclusiones

Discusión

Como se presentó en los antecedentes, pese a que los movimientos anglosajones de escribir a través del currículo y escribir a través de las disciplinas son modelos con bastante trayectoria, en Colombia resulta ser un campo de investigación novedoso y se corrobora con los resultados obtenidos en esta investigación. El presente estudio proporciona información que permite dar cuenta de las concepciones del grupo de docentes investigados sobre la escritura como herramienta epistémica. Los resultados obtenidos demuestran que hay una coexistencia entre las concepciones constructivistas y conductistas, sin embargo, se identifica una mayor inclinación por esta última.

Desde la categoría conductista, “con frecuencia la escritura ha sido usada como un mecanismo de evaluación más que como un instrumento para descubrir ideas y pensar críticamente” (Carlino, 2004, p.2). En los resultados, se puede ver que la escritura es entendida desde su aspecto formal, es decir, como una herramienta instrumental de competencia comunicativa, transmisión de información y con una finalidad calificativa dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Se evidencia, además, que la escritura no se reconoce como proceso en permanente construcción. “La escritura suele ser considerada una técnica separada e independiente [de la enseñanza y aprendizaje de una disciplina], algo que debería haber sido aprendido en otra parte, enseñada por otro -en la secundaria o al entrar en la universidad-” (Russell, 1990, como se cita en Carlino, 2003,

p.53). Aunque existe una intuición acerca de su uso como herramienta epistémica, se toma como un proceso estático.

Lo anterior, se refleja en la concepción que tienen los maestros sobre el lugar en donde se aprende a escribir. Para la mayoría, la escritura es un producto que se consolida en la formación media del estudiante, por lo cual no es su responsabilidad enseñarla. Es por esto que, mucho del potencial epistémico de esta habilidad se pierde, pues los maestros no enfrentan las dificultades que se presentan, bien sea porque no se consideran expertos en la escritura o consideran que no es de su competencia. De ahí surge la reiterada queja, por parte de los docentes, sobre el bajo nivel de escritura de los estudiantes y el rechazo a hacerse cargo de la enseñanza de esta.

En ese sentido, son los mismos profesores quienes manifiestan la importancia de capacitarse en el uso de la escritura como una herramienta de enseñanza y aprendizaje. Pues, pese a su conocimiento disciplinar, consideran que la enseñanza de la escritura corresponde a profesionales o especialistas del área de lenguaje y, además, es a través de cursos remediales o nivelatorios que se pueden mejorar los niveles escriturales de los estudiantes.

Esto último, se puede contrastar a partir de lo que Carlino (2004) denominó hacerse cargo de la escritura, pues, en este proceso, la escritura no se trata de una habilidad adquirida definitivamente, fuera de una disciplina. De ahí que, la oportuna intervención de los maestros en los diferentes campos disciplinares para el desarrollo del ejercicio de escritura sea fundamental. Incluir la escritura en la enseñanza de disciplinas específicas

permite la apropiación de contenidos y se convierte en una estrategia que propicia el aprendizaje y mejora los procesos llevados a cabo en el acto educativo.

Incluso, aunque algunos profesores demuestran tener una intuición en el uso de la escritura como una herramienta de enseñanza y aprendizaje, especialmente como una forma de acercar al estudiante a los conocimientos de una disciplina, se podría potenciar este ejercicio al profundizar en la alfabetización académica, entendida como 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, 2006, p. 13).

Aun cuando alcanzar el modelo “transformar el conocimiento”, entendido este último como uno de los procesos que realiza un escritor experto, capaz de renovar el pensamiento, por medio del diálogo entre el espacio del contenido y el espacio retórico (Bereiter y Scardamalia, 1992), es una tarea propia de la alfabetización académica, sigue siendo una preocupación y obstáculo recurrente en los procesos de escritura en el ámbito universitario.

Conclusiones

En primer lugar, esta investigación proporcionó datos que permitieron cumplir los objetivos propuestos, pues se establecieron las concepciones del grupo de docentes sujetos

de estudio. Dichas concepciones se caracterizaron e interpretaron a partir de la teoría y se identificaron las formas en que los maestros utilizan la escritura en la enseñanza de disciplinas específicas. Arrojando que, aunque existe una intuición que se acerca a la categoría constructivista, estas están enmarcadas, en mayor medida, dentro de la categoría conductista.

Estas concepciones, además, visibilizan la necesidad de que la institución, y su comunidad, reconozcan la escritura académica como un proceso en constante construcción, que no es de un área académica en particular, ni tarea de agentes aislados, sino transversal y que requiere ser concebida desde su potencial epistémico, para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las disciplinas.

En ese sentido, es necesario identificar que la escritura no es una tarea que se limita exclusivamente a la transcripción de información y tiene una única función comunicativa. Esta es un proceso indefinido, cognitivo y complejo, al cual se accede a través de un proceso de integración de la comunidad académica.

Sin embargo, a pesar de que esta investigación identifica las concepciones de los profesores sobre la escritura epistémica y el uso que se le da en la práctica, el estudio se puede complementar y mejorar, contrastando el discurso del profesor con las prácticas implementadas en el aula y con las concepciones que tengan los estudiantes con respecto a la escritura.

En síntesis, esta investigación contribuye al campo del conocimiento, en la medida en que es una invitación a reconfigurar las prácticas académicas de la Universidad y puede ser la base para la formulación de propuestas de intervención llevando la escritura al nivel epistémico a los procesos de formación; así mismo, posibilita espacios para futuras investigaciones, planteando indicios para la redescrición de las concepciones y la mejora de los procesos de enseñanza, aprendizaje por medio de la escritura en donde el estudiante realmente sea el centro de interés.

Referencias bibliográficas

- Aguilera, R. (2013). *Identidad y diferenciación entre Método y Metodología. Estudios políticos*. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16162013000100005&lng=es&tlng=es
- Angulo, F. (1999). *De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente*. En A. Pérez, J. Barquin & J. F. Angulo (Eds.), *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica* (pp. 261-319).
- Ausubel, D. (1968). *Educational psychology, a cognitive view*. Holt Rinehart and Winston. http://www.spkbd.com/english/art_english/art_51_030211.pdf
- Ballen, V. y Herrera, A. (2017). *Retos para los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura académica en la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá*. *Signo y pensamiento* Vol. 36 No. 111, pp. 98-111.
<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/21089>
- Bereiter, C., y Scardamalia, M. (1992). *Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita*. *Infancia y aprendizaje*. ISSN 0210-3702, ISSN-e 1578-4126,

Nº 58, 1992, págs. 43-64.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48395>

Canales Cerón M. *Metodologías de la investigación social*. Santiago: LOM Ediciones; 2006.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-50572013000300009&script=sci_arttext

Carlino, P, Iglesias, P y Laxalt, I. (s.f). *Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas*. Revista de docencia universitaria Vol. 11, pp. 105-135. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/3927>

Carlino, P. (2003). *Pensamiento y lenguaje escrito en universidades estadounidenses y australianas*. Propuesta Educativa, 12 (26), 22-33.

<https://www.aacademica.org/paula.carlino/112.pdf>

Carlino, P. (2004). *Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad*. LECTURA Y VIDA, 25 (1), 16-27

<https://www.aacademica.org/paula.carlino/125>

Clark, C. y Yinger, R. (1979). *Three studies of teacher planning*. East leasing. Institute for research on teaching.

[http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1005.8054&rep=rep1
&type=pdf](http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1005.8054&rep=rep1&type=pdf)

Díaz, L. Torruco, U. Martínez, M. Varela, M. (2013). *La entrevista, recurso flexible y dinámico Investigación en Educación Médica*. Universidad Nacional Autónoma de México Distrito Federal, México.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733228009>

Díaz, N. (s.f). *Población y Muestra. Facultad de Arquitectura y Diseño*. Administración y Promoción de la Obra Urbana. Universidad Autónoma del Estado de México.
<https://core.ac.uk/download/pdf/80531608.pdf>

Difabio, H. (2013). *Evaluación de las concepciones de escritura académica en doctorados en educación*. Revista electrónica de actualidades investigativas en educación Vol. 13, No. 3, pp. 1-21.
https://www.researchgate.net/publication/260764864_Evaluacion_de_las_concepciones_de_escritura_academica_en_doctorandos_en_educacion

Difabio, H. (2013). *Evaluación de las concepciones de escritura académica en doctorandos en educación*. Revista electrónica de actualidades investigativas en educación Vol. 13, No. 3, pp. 1-21.

<https://www.researchgate.net/publication/260764864> Evaluacion de las concepciones de escritura academica en doctorandos en educacion.

Giordan, A. (1989). *De las concepciones de los alumnos a un modelo alostérico*. Universidad de Ginebra. Investigación en la escuela No 8. <https://doi.org/10.12795/IE.1996.i28.01>

Giordan, A. (1996). *¿Cómo ir más allá de los modelos constructivistas? La utilización didáctica de las concepciones de los estudiantes*. Universidad de Ginebra. Investigación en la escuela No 28. <https://idus.us.es/handle/11441/59699>

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Funama. <http://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2017/10/Los-Profesores-como-Intelectuales.pdf>

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Funama. <http://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2017/10/Los-Profesores-como-Intelectuales.pdf>

González, C. (2014). *Investigación Fenomenográfica*. Pontificia universidad católica De chile. Santiago, chile. <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>

González-Ugalde, C. (2014). *Investigación fenomenográfica*. Revista Internacional de Investigación en Educación, 7(14), 141-158. https://www.researchgate.net/publication/287279759_Investigacion_fenomenografica/citation/download

Guerrero, R. (2016). *Concepciones sobre escritura académica de dos profesoras universitarias, un estudio de caso*. Mérida, Venezuela. Legenda Vol. 20 No 23, pp. 237-261. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/9101/9062>

Hernández, D. (2012). *Las concepciones de los docentes de primaria sobre la escritura y su enseñanza*. Bogotá, D.C. Enunciación Vol. 17 No. 1, pp. 40-54. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/4225>

Ibáñez, J. (2017). *La ciencia en Latinoamérica: tendencias y patrones*. Medellín, Colombia. Revista de la facultad de ciencias, Universidad Nacional de Colombia. Versión 7 No 1, pp. 29-31. <https://doi.org/10.15446/rev.fac.cienc.v7n1.69409>

Ibáñez, M., Silva, I y Tapia, R. (2016). *Concepciones docentes sobre la escritura en primer año de educación básica*. Santiago, Chile. Paradigma Vol. 37 No 1, pp. 46-60. Recuperado de: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512016000100004

Jiménez, A. y Correa, A. (2002). *El modelo de teorías implícitas en el análisis de la estructura de creencias del profesorado universitario sobre la enseñanza*. Revista investigación educativa. Vol. 20 No 2. Págs. 525-548. <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/45036/1/El%20modelo%20de%20teorias%20implicitas%20en%20el%20an%C3%A1lisis%20de%20la%20estructura%20de%20creencias%20del%20profesorado%20universitario%20sobre%20la%20ense%C3%B1anza.pdf>

Llinares, S. (1996). *El conocimiento profesional del profesor y la enseñanza de las matemáticas*. Sociedad Portuguesa de Ciencias de la Educación. <http://www.spce.org.pt/sem/96Llinares.pdf>

Marcelo, G. (1985). *Un enfoque cognitivo para la formación del profesorado: pensamientos, juicios y toma de decisiones*. Cuestiones pedagógicas, 2, 99-110. <https://idus.us.es/handle/11441/14260>

- Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas del profesorado: Vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza*. En M. J. Rodrigo, A. Rodríguez & J. Marrero (Eds.), *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 243-276)
- Marrero, J. (2009). *Escenarios, saberes y teorías implícitas del profesorado*. En J. Marrero (Ed.), *El pensamiento reencontrado* (pp. 8-44).
- Marrero, J. (2010). *El currículum que es interpretado ¿Qué enseñan los centros y los profesores y profesoras?* En J. Gimeno (Coord.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 221-245)
- Marsellés, M. (s.f). *Actitudes y procesos de pensamiento de los profesores de la etapa infantil ante las diferencias de sus alumnos y sus familias*. Universidad de Lleida. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8296/Tmva2de4.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Miras, M. (2000). *La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe*. Universidad de Barcelona. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48632>
- Molano, B. y López, G. (2007). *Concepciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en la Universidad Icesi*. Santiago de Cali. Universidad del Valle. *Revista Lenguaje*, pp. 119-146. <https://media.utp.edu.co/referencias->

bibliograficas/uploads/referencias/articulo/823-concepciones-de-profesores-y-estudiantes-sobre-la-escritura-academica-en-la-universidad-icesipdf-vrIt1

Natale, L. y Seide, M. (2017). *Concepciones de la escritura y de la alfabetización académica en devoluciones escritas de docentes universitarios: un estudio contrastivo*. Belo Horizonte, Brasil. Scripta Vol. 21 No 43, pp. 236-258.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6230673>

Novak, J. (1976). *Understanding the learning process and effectiveness of teaching method in classroom*. Journal of science education, 60. pp.493-512
<https://www.jstor.org/stable/1162881?seq=1>

Pajares, M. (1992). *Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct*. Review of Educational Research, 62(3), pp. 307-332.
<https://ssrbsite.files.wordpress.com/2018/02/pajares-1992-teachers-beliefs-and-educational-research-cleaning-up-a-messy-construct.pdf>

Palacios, C y Riascos, S. (2017). *Concepciones de la escritura como proceso: un estudio en docentes focalizados por el programa todos a aprender de la institución educativa Alfredo Bonilla Montaña*. Santiago de Cali. Universidad Icesi.
https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/83507/1/T01305.pdf

Peña Rodríguez, C. (2017). *Una mirada interpretativa de las concepciones docentes de escritura en ciclo uno, un estudio de caso*. Bogotá, D.C. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <http://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/5175>

Pérez Abril, M. and Rincón Bonilla, G. (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad Colombiana?* Editorial Pontificia Universidad Javeriana. <https://wac.colostate.edu/books/colombian/highered.pdf>

Pérez, A. y Gimeno, J. (1988). *Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. Infancia y Aprendizaje*. Universidad de Málaga. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48302>

Ponte, J. P. (1992). *Concepções dos professores de matemática e processos de formação*. In J. P. Ponte (Ed.), *Educação matemática: Temas de investigação* (pp. 185-239). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte>

Quintana, A. y Montgomery, W. (2006). *Metodología de investigación científica cualitativa*. Psicología: Tópicos de actualidad. Lima: UNMSM.

<http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/3634305-Metodologia-de-Investigacion-Cualitativa-A-Quintana.pdf>

Ravena, J., Córdova, A. (2014). *La escritura en la universidad: Objeto de estudio, método y discursos*. Revista signos. 47. 40-63. 10.4067/S0718-09342014000100003.
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/signos/v47n84/a03.pdf>

Reyes, D. (2017). *Investigaciones Sincrónicas y Diacrónicas*.
<https://es.scribd.com/document/364579263/Investigaciones-Sincronicas-y-Diacronica>

Rodrigo, M. (1993). *Representaciones y procesos en las teorías implícitas. Las Teorías Implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano (95-122)*. Aprendizaje Visor.

Rodrigo, M. y Correa, N. (2005). *Representación y procesos cognitivos: esquemas y modelos mentales*. En: Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. Desarrollo Psicológico y Educación. 2. Psicología de la educación escolar.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2089532>

Ros-Garrido, Alicia, & Navas-Saurin, Almudena, & Marhuenda Fluixá, Fernando (2017). *Teorías implícitas del profesorado de formación profesional para el empleo*.

Estudios Pedagógicos, XLIII (1) 269-288 [fecha de Consulta 22 de abril de 2020].

ISSN: 0716-050X. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1735/173553246016>

Rubio, M. (2011). *Concepciones sobre la producción escrita en académicos que forman profesores básicos. Literatura y Lingüística*. No 23, pp. 123- 140
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-58112011000100008

Russell, D. (2013). *Contradicciones acerca de cómo promover la escritura epistémica en las disciplinas: lo que hemos aprendido en Estados Unidos*. Revista de docencia universitaria Vol. 11, pp. 161-181.
<http://redu.net/redu/files/journals/1/articles/584/public/584-2174-1-PB.pdf>

Serrano, R. (2008). *Pensamiento del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior*. Revista de educación.
http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_12.pdf

Serrano, R. (2014). *La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas*. Universidad de los Andes. Lenguaje Vo. 42, pp. 97-122.: <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v42n1/v42n1a05.pdf>

Serrano, S. (2014). *La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas*. Mérida, Venezuela. Universidad de los Andes. Lenguaje Vo. 42, pp. 97-122. <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v42n1/v42n1a05.pdf>

Silva, A. y Roberto, L. (2016). *Escritura epistémica en contextos académico-profesionales: desafíos de investigación educativa, cognitiva y neurocientífica*. Revista educación superior y sociedad Vol 18, pp. 41-57. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261636>

Silvestri, A. (2004). *Reproducción y transformación en la práctica educativa: el caso del aprendizaje discursivo*. En Castorina, J. y S. Dubrovsky (Comp.) Psicología, Cultura y Educación. Perspectivas desde la obra de Vigotsky (pp 129-143). Buenos Aires: Noveduc. https://books.google.com.co/books?id=WAv08T0GtXwC&pg=PT130&lpg=PT130&dq=Reproducci%C3%B3n+y+transformaci%C3%B3n+en+la+pr%C3%A1ctica+educativa:+el+caso+del+aprendizaje+discursivo.&source=bl&ots=PpGksfbXNs&sig=ACfU3U0Moq5X661zK5HWLW4ToPhUq5pJ1w&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwj6zcK4y_LpAhXpnuAKHbShCSwQ6AEwAHoECAoQAQ#v=onepage&q=transformaci%C3%B3n&f=false

Taylor, S. y Bodgan R. (1984). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*.

<http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-investigaci%C3%B3n-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf.pdf>

Thompson, A. (1992). *Teacher's beliefs and conceptions: a synthesis of the research*. New York: Macmillan. En: D.A. Grouws, (Ed.), *Handbook on mathematics teaching and learning*.

Vilanova, S. Del Mar, M. Sanz, M. y Basilisa, M. (2011). *Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes universitarios de ciencias*. Revista Iberoamericana de Educación Superior. Universia, vol. II, núm. 3, pp. 53-75.
<http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/81>

Villavicencio, M y Molina, E. (2017). *La escritura epistémica: experiencia en la asignatura narrativa latinoamericana*. Acción pedagógica No 26, pp. 88-95.
<http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/44475>

Anexo 1. Instrumento: entrevista semiestructurada para docentes

*Concepciones de la escritura como herramienta epistémica en docentes de la
Universidad de Cundinamarca, Seccional Girardot*

Ángela María Arias Borrero

Óscar Iván García León

Programa Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades:

Lengua Castellana e Inglés, Universidad de Cundinamarca

Instrumento: entrevista docentes

Información demográfica

2. ¿Cuál es su pregrado y qué estudios de posgrado tiene?
3. ¿Hace cuánto tiempo es docente universitario?
4. ¿En qué área de la docencia se desempeña en el programa de enfermería?

Concepción global

5. ¿Cuál considera que es la utilidad de la escritura en la universidad?

Responsabilidad ante la escritura

6. Una queja reiterada por parte de los docentes universitarios es el bajo nivel de escritura que tienen los estudiantes ¿Cómo considera usted que es el nivel de escritura de los estudiantes cuando llegan a la universidad?

7. ¿Usted cree que los estudiantes deberían llegar con un mejor nivel de escritura de la secundaria o considera que la Universidad debería hacerse cargo de desarrollar esta habilidad?

8. ¿De qué manera o qué medidas piensa usted que debería tomar la universidad para mejorar los niveles de escritura de los estudiantes?

Formas de abordar la escritura

9. ¿Dentro de su programa o syllabus, incluye ejercicios de escritura?

10. ¿Considera importante que el estudiante participe en la elección de los tipos de textos que se van a realizar durante el semestre

11. ¿Cree que sería importante que los estudiantes participaran en la estructuración de los criterios de evaluación del escrito?

12. ¿Usted le dedica tiempo de su clase a la enseñanza de la escritura?

Finalidad de la escritura

13. ¿Qué tipo de textos o ejercicios de escritura les propone a sus estudiantes? (Ej.: parciales, ensayos, ponencias, talleres, etc.)

14. Si la respuesta anterior es afirmativa ¿Cuál es el propósito de los tipos de textos asignados a sus estudiantes?

15. Cuando solicita un escrito ¿es claro con sus estudiantes acerca de los fines de dicha tarea?

Acompañamiento docente

16. Los escritos que realizan sus estudiantes ¿tienen entregas previas o una única entrega?
17. ¿Realiza retroalimentación a los escritos que solicita?
18. Si la respuesta anterior es afirmativa ¿Qué mecanismos de retroalimentación emplea en los escritos de sus estudiantes?

Evaluación

19. ¿Cuáles son los aspectos más importantes a la hora de evaluar los textos escritos de sus estudiantes? (Ortografía, coherencia y cohesión, claridad de los temas, desarrollos conceptuales, etc.)
20. ¿Identifica avances en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes a partir de sus escritos?
21. ¿Asigna calificación numérica (o de qué tipo) a los escritos de sus estudiantes?