

Enseñanza y evaluación de la escritura en la universidad: análisis de prácticas declaradas de docentes franceses y colombianos*

*Teaching and assessment of
academic writing: analysis of
practices reported by French and
Colombian professors*

Dyanne Escorcía
Mayilín Moreno
Kiara Campo
Jorge Palacio

zona próxima

Revista del Instituto
de Estudios en Educación
Universidad del Norte

n° 20 enero-junio, 2014
ISSN 2145-9444 (electrónica)

zona
próxima



GISELA SAVDIE

<http://www.giselasavdie.com/when-abstract-hits-concrete.html>

* Esta investigación se hizo posible gracias al apoyo financiero de la Dirección de Investigaciones de la Universidad del Norte (Colombia), y del Grupo de Investigación en didácticas, Théodile-CIREL de la Universidad de Charles de Gaulle (Francia).

DYANNE ESCORCIA

Université de Poitiers – IUFM de Poitou Charentes / Grupo de investigación CerCA UMR-CNRS 7295. IUFM de Poitou Charentes 5 rue Shirin Ebadi-B20 86005 Poitiers. Teléfono: 06 75 85 79 68 - dyanne.escorcía@gmail.com

MAYILÍN MORENO

Universidad del Norte, Departamento de Psicología/ Grupo de investigación Psicología (COL0008693). Universidad del Norte A.A. 1569. Barranquilla (Colombia). Kilometro 5 Antigua Vía a Puerto Colombia. Teléfono: 00 + 57+ 5+ 3509291 – 332 / e-mail: mamoren@uninorte.edu.co; mayilínmoreno@gmail.com

KIARA CAMPO

Universidad del Norte-Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Departamento de Psicología. Cra 14 # 27-139 Barranquilla (Colombia). Teléfono: 3743882/ e-mail: kcampo04@hotmail.com

JORGE PALACIO

Universidad del Norte, Departamento de Psicología, División de Humanidades y Ciencias Sociales Cra.68 No.79-70 Barranquilla - Colombia Teléfono: 57-53509291 / e-mail: jpalacio@uninorte.edu.co

Este artículo presenta los resultados de una investigación que tuvo por objetivo analizar las representaciones de los docentes universitarios sobre sus prácticas de enseñanza y de evaluación de la escritura académica. Para ello, fueron realizadas entrevistas semiestructuradas a diez profesores de la carrera de Psicología en una institución colombiana y otra francesa, en torno a dos temas: los consejos dados a los estudiantes para realizar sus trabajos escritos y los criterios de evaluación para juzgar dichos trabajos. El conjunto de participantes declaró asumir diversas maneras de enseñanza de la escritura en sus asignaturas, focalizándose principalmente en una perspectiva discursiva centrada en la instrucción de ciertas normas de los escritos académicos. Igualmente, aparecen ciertas discordancias entre la enseñanza y la evaluación de la escritura en cuanto a la función cognitiva del lenguaje escrito y a su dimensión lingüística, al igual que ciertas diferencias entre las muestras con relación a los métodos para enseñar a escribir. Palabras clave: didáctica de la escritura, criterios de evaluación de textos escritos, docente en la universidad, géneros académicos	RESUMEN	ABSTRACT This paper shows the results of a research which aimed at describing the conceptions of professors concerning teaching and assessment of academic writing. Ten professors of Psychology, five working in a French university and five working in a Colombian one, were interviewed on two subjects: what are the recommendations they communicate to their students when these have to write their written tasks?, and ¿what are the criteria used to assess the academic texts produced by their students? It was found that the participants declared to be involved in teaching and assessing of academic writing, mainly through a discursive perspective which aims particularly at teaching some specific norms of academic genres in Psychology. Also, some discrepancies between assessing and teaching practices are revealed, mainly concerning epistemic function of writing and the linguistic dimension; also, a few differences between the samples are found concerning methods to teaching. Key words: didactics of writing, criteria of evaluation of written productions, professor at university, academic genres
---	----------------	---

INTRODUCCIÓN

La escritura puede definirse como una práctica social, construida históricamente, que implica generalmente una interacción conflictiva entre los saberes, las representaciones, los valores, los intereses y las operaciones de uno o varios individuos en un espacio socioinstitucional (Reuter, 1996). Estudiar las representaciones de los actores implicados en la enseñanza de la escritura, en este caso los docentes de materias disciplinarias, permite conocer las expectativas y las normas que estructuran el aprendizaje de la escritura académica y comprender algunas dificultades que confrontan los estudiantes universitarios. Las representaciones son definidas siguiendo los aportes de la psicología cognitiva (Florin & Bernoussi, 1995), como todo conocimiento que trata sobre un objeto (persona, evento...) y que es almacenado en la memoria a largo plazo con fines de conservar la información. Dichas representaciones no son necesariamente análogas al objeto representado, y pueden evocar episodios particulares vividos por el sujeto o eventos más generales.

Las representaciones de los actores, docentes o estudiantes, han interesado en las décadas más recientes al campo de la didáctica de la escritura, particularmente en los contextos francés y colombiano durante los últimos 15 años. A pesar de que se han comparado las características de la didáctica de la escritura académica en contextos anglosajón y sudamericano (Carlino, 2005), al igual que en países de habla inglesa y francesa (Donahue, 2008), no se conocen estudios formales en que se haya establecido una comparación entre la enseñanza y la evaluación de la escritura en contextos sudamericano y francés. Además de compensar este vacío de conocimiento, estudiar en paralelo dichos contextos resulta pertinente puesto que Francia y Colombia

comparten una problemática que interesa tanto a educadores, como a investigadores y administradores de la educación, relativa al fracaso masivo de los estudiantes universitarios, dificultades en las que las falencias en escritura juegan un rol importante.

ASPECTOS TEÓRICOS

Didáctica de la escritura en la universidad: situación en Francia y Colombia

En el contexto francés, el tema de la enseñanza de la escritura en la universidad se ha desarrollado principalmente como respuesta a las altas cifras del fracaso masivo de los universitarios (Dabène & Reuter, 1998). Delcambre y Jovenet (2002) y Laborde, Boch y Reuter (2004) observan que después de haberse focalizado en el análisis de técnicas de escritura, la didáctica del lenguaje escrito en la universidad ha tomado nuevas orientaciones: ella se interesa cada vez menos en prescribir metodologías para escribir, centrándose más bien en analizar los lazos entre la escritura y la construcción de saberes. Son consideradas las especificidades de la situación de comunicación donde la escritura tiene lugar, las funciones que ejerce el lenguaje en dicho contexto, el rol de cada participante del discurso (emisor, receptor), todo esto puesto en relación con las características de la disciplina en cuanto a la manera de concebir y de producir el conocimiento.

En Colombia, por su parte, a pesar de que a lo largo de varias décadas el interés por trabajar en el desarrollo de las capacidades de lectura y escritura fue reducido a una sola asignatura, denominada Español o Castellano, centrándose en los planteamientos de la Lingüística (Murillo, 2005; González & Vega, 2010) se han venido dando adelantos investigativos en torno a la

lectura y la escritura que han llevado a sostener la necesidad de abordar otros aspectos como los géneros discursivos presentes en la universidad (Arévalo, Campo, Choís, Escobar, Ordóñez, Ortega, Sandoval & Valencia, 2008). En este contexto, se considera que para aprender a escribir, es preciso que los estudiantes recurran a textos modelo que sirvan como referentes para sus propias producciones; se argumenta también la idea de que más que centrarse en el texto como producto, es necesario asumir la producción textual como un proceso, de manera que el docente debe generar espacios para la planificación, textualización y revisión, y ofrecer apoyo en cada una de estas etapas. Este auge investigativo y reflexivo a favor de la enseñanza de la escritura contrasta con la tendencia subrayada por Delgado (2002) y por López (2011): considerar la escritura como asunto de niveles inferiores de educación y no de la universidad. Sin embargo, pueden citarse algunas características de la didáctica de la escritura en contexto universitario colombiano.

De acuerdo con Pollet (2001), los diversos dispositivos desarrollados en las universidades francesas, ya sean asignaturas, programas de ayuda dedicados a la escritura o metodologías integradas en los diferentes cursos del programa de estudios, presentan tres modalidades: una centrada en el sistema lingüístico, otra focalizada en las técnicas de escritura, y una última que toma en cuenta los aspectos discursivos. En la primera, numerosos manuales pedagógicos, programas de ayuda, capacitaciones específicas, ponen de manifiesto la importancia del manejo de las reglas lingüísticas para escribir bien en la universidad. Con una perspectiva diferente, la segunda modalidad da prioridad al desarrollo de competencias metodológicas consideradas como transversales y útiles para todos los géneros textuales (toma de apuntes, resúmenes, síntesis). Sin embargo,

estas dos maneras de enseñar la escritura parecen poco aptas para fomentar la aculturación del estudiante a los discursos universitarios (Pollet, 2001). La tercera tendencia, basada en una perspectiva discursiva y comunicacional, supone que todo escrito es producido por un escritor que se dirige a un lector, inscribiéndose así en un proceso de comunicación que se da en un espacio y tiempo determinado. Sin embargo, esta modalidad es puesta en práctica principalmente por docentes especializados en la enseñanza de la escritura dentro de programas de ayuda o de asignaturas específicas (Colletta, 1998), lo cual enfatiza la visión de la escritura como una materia aparte y no necesariamente como una actividad transversal que puede ser enseñada en todas las asignaturas en la universidad.

En Colombia, en cambio, predomina un enfoque funcional y discursivo, pero se enfatiza poco en el uso del lenguaje y de los textos para aprender (Pérez, Barrios & Zuluaga, 2010). Por otra parte, se sigue creyendo que para familiarizar a los estudiantes con la cultura escrita en las disciplinas, es necesario el aprendizaje indirecto, además de que la lectura y la escritura siguen siendo actividades trabajadas principalmente en las asignaturas de Español. Así lo constatan Patiño y Castaño (2005) quienes agregan que dicha tendencia ha limitado las posibilidades formativas de la escritura y ha originado dificultades de los estudiantes para expresar sus ideas por escrito. Igualmente, González y Vega (2010) revelan que para los docentes, el desarrollo de la capacidad escritural y el rol de la escritura en la universidad son asuntos de primer orden. Sin embargo, a pesar de que se percibe la importancia del tema en todos los campos, se considera que su cuidado escapa a las posibilidades de la cátedra. Esta situación es similar a la observada en otros contextos sudamericanos, en Argentina particularmente (Carlino, 2005), donde a pesar

de mostrarse preocupados por la enseñanza de la escritura en la universidad, los docentes incluyen poco este tema en sus propias asignaturas.

En síntesis, en ambos países la enseñanza de la escritura no parece totalmente incluida en las prácticas de los docentes de materias disciplina-rias. Sin embargo, se ha observado una tendencia a reconocer y a ejercitar una perspectiva que favorezca el aprendizaje de los estudiantes a través de la escritura, en las diferentes materias, y teniendo en cuenta un enfoque discursivo. Las características de la enseñanza de la escritura presentadas corresponden a los tres enfoques de las investigaciones sobre la escritura, reseñados por Arroyo González (2006): un enfoque centrado en el producto (en particular, en los aspectos lingüísticos del texto); un enfoque que tiene en cuenta los procesos cognitivos y meta-cognitivos implicados en la composición escrita; y un enfoque que se interesa en la función social y cultural del texto.

Objetivos de la investigación

A partir de la pregunta ¿cuáles son las particularidades de las prácticas de evaluación y de enseñanza de la escritura académica?, la investigación aquí reseñada tuvo como objetivo principal analizar las representaciones de los docentes colombianos y franceses en cuanto a sus prácticas de enseñanza y de evaluación de la escritura, determinando precisamente la importancia que ellos atribuyen a los siguientes aspectos: los géneros académicos, las intenciones comunicativas del escritor, las estrategias de escritura de los estudiantes, las normas lingüísticas y la función de la escritura como instrumento para aprender. Se espera, así mismo, determinar si existe una congruencia entre las diferentes maneras como los docentes orientan a sus estudiantes para escribir y las formas de evaluar sus textos.

METODOLOGÍA

Método e instrumento

Se utilizó una metodología cualitativa basada en entrevistas semidirectivas realizadas por dos investigadoras coautoras del presente estudio. Dichas entrevistas duraron en promedio 30 minutos, y contaron con una lista de preguntas en torno a dos temas. Se preguntó a los docentes qué consejos recomiendan a sus estudiantes para redactar sus trabajos escritos y qué criterios utilizan para evaluar los textos de estos últimos. Ambas preguntas son coherentes con los objetivos de investigación en la medida que las entrevistas se focalizaron en los enfoques y elementos a los cuales los docentes atribuyen alguna importancia ya sea para enseñar o evaluar los escritos académicos.

Indagar a los participantes sobre sus consejos para escribir en la universidad permite obtener informaciones sobre la manera como ellos se representan sus prácticas de enseñanza de la escritura considerándolas como todo tipo de orientaciones dadas a los estudiantes cuando se trata de producir textos en el marco de sus estudios universitarios. Por otra parte, se prefirió examinar los criterios de evaluación pues dan información pertinente sobre lo que los docentes valoran en los textos de los estudiantes al poner en juego sus maneras de evaluar la escritura.

Se prestó atención a no orientar las respuestas de los docentes solicitándoles detallar sus respuestas. En ocasiones, los participantes citaban ejemplos precisos de situaciones de enseñanza y de evaluación, momentos que fueron propicios para completar y profundizar la descripción de sus prácticas pedagógicas. Así por ejemplo, se preguntó a un docente: "¿Tiene algún ejemplo de una situación reciente, o una situación que le

haya quedado en su memoria, en la cual usted evaluó textos de estudiantes; tal vez en dicha experiencia usted tuvo en cuenta criterios para evaluar, cuáles fueron dichos criterios?"

Selección de participantes

Fue constituida una muestra de diez docentes (cinco por universidad) que se entrevistaron durante el primer semestre de 2010. Ellos respondieron afirmativamente a una solicitud enviada por correo electrónico a todos los profesores de los programas de Psicología de Uninorte y de la Universidad Charles de Gaulle para hacer parte de la investigación.

Como se observa en la tabla 1, los participantes de ambas muestras difieren en cuanto a la edad, los años de experiencia en la docencia y el tipo

de institución, siendo los franceses funcionarios públicos, tienen mayor edad y acumulan una mayor experiencia que los colombianos. A pesar de estas diferencias, las dos muestras son similares en cuanto a las materias enseñadas ya que en sus temas de enseñanza se encuentra representada la diversidad de enfoques y de campos de aplicación de la Psicología. Además, ninguno de estos docentes enseña materias propiamente focalizadas en la enseñanza de la escritura, ni fueron seleccionados en sus instituciones con relación a este criterio. De la misma manera, los docentes no habían participado, al momento del estudio, en formaciones iniciales o continuadas enfocadas en la didáctica de la escritura. En fin, los programas de estudio no proclaman oficialmente pautas específicas para la enseñanza o la evaluación de la escritura académica.

Tabla 1. Descripción de la muestra

Muestra	Sexo	Edad	Experiencia	Asignaturas enseñadas*	Seudónimo del docente
Francia	Masculino	50	17	PG S, PL	Min
		47	21	PCM, E,	Tom
	Femenino	38	7	M, S, PG, PP, PE, E	Dir
		48	21	EN, PG, PE, PD	Tea
		59	32	PC, PE	Pin
Colombia	Masculino	41	10	PD, PL	Ant
		49	7	PE, PD	Can
		29	5	PME, PE	Mae
		34	2	EP, NP	Net
	Femenino	40	10	AP, PC	Pau

* Abreviaturas: PG (Psicología general), S (Estadística), PL (Psicología y lenguaje), M (Matemática), PP (Psicopatología), PE (Psicología de la educación), E (Ética), EN (Psicología infantil), PC (Psicología cognitiva), PCM (Psicología del comportamiento), PD (Psicología del desarrollo), PME (Psicología, memoria y aprendizaje), EP (Evaluación y psicología), NP (Neuropsicología), AP (Atención y percepción).

Método de análisis de datos

Para el análisis de las respuestas, se procedió de manera inductiva. Una vez transcritas integralmente las entrevistas, se realizó un procedimiento de lecturas detalladas que sirvieron para identificar categorías temáticas, seleccionar segmentos de las entrevistas relacionados con dichas categorías, identificar subcategorías temáticas y contabilizar los fragmentos seleccionados. En cuanto a los consejos para escribir, las frases que fundamentan los resultados hacen alusión a estas expresiones: “dar ciertas informaciones a los estudiantes”, “pedirles que estén atentos a tal aspecto”, “que sigan ciertas pautas”, “que no olviden tal norma”. Por otra parte, los criterios de evaluación fueron identificados en los discursos de los docentes al utilizar frases como “yo estoy pendiente de”, “miro si los textos son/tienen”, “cuando leo los textos me pregunto si”. A con-

tinuación se presentan las categorías temáticas resultantes.

RESULTADOS

Fueron identificados 32 segmentos correspondientes a los consejos que los docentes dicen dar a sus estudiantes. A partir de estos, resultan cuatro categorías temáticas que reflejan diferentes tipos de consejos tal como aparece en la tabla 2. En cuanto a los criterios para evaluar los textos, fueron extraídas en total 71 afirmaciones que después de ser analizadas y categorizadas permitieron identificar siete clases de criterios descritos en la tabla 3. Serán presentados primero los análisis correspondientes a la muestra de participantes franceses, y luego los colombianos, indicando las representaciones de la enseñanza de la escritura y luego las modalidades de evaluación de las composiciones escritas de los estudiantes.

Tabla 2. Categorización de los consejos para escribir

Tipo de consejo	Contenido	Fra.	%	Col.	%
Normas y particularidades de los textos académicos	Respetar las normas de citación y presentación de bibliografías, la estructura de los textos.	4*	22%**	8	58%
Estrategias para escribir	Realizar esquemas, releer el texto, construir progresivamente el texto, redactar la introducción al final.	10	56%	1	7%
Nivel de reflexividad	Mostrar reflexividad, distancia y argumentación en los escritos, apoyarse en la teoría y en resultados de experiencias.	2	11%	3	21%
Longitud de los escritos	Respetar un cierto número de páginas.	2	11%	2	14%
	Total	18	100%	14	100%

* Indica el número de afirmaciones emitidas por los docentes haciendo alusión al tipo de consejo “normas y particularidades de los textos académicos”.

** Indica la proporción que representa este tipo de afirmaciones sobre el conjunto de declaraciones emitidas por la muestra haciendo alusión a los consejos para escribir. Similar para las tablas 2y 3.

Consejos y criterios de los docentes franceses

Las categorías de consejos plasmadas en la tabla 2 emergen principalmente de la lectura inductiva de las entrevistas. Ellas reflejan en cierta medida los enfoques de la didáctica de la escritura explicados en la parte teórica, a saber: una perspectiva centrada en los productos (y sus aspectos formales), otra focalizada en la transmisión de estrategias o procedimientos de escritura y una óptica que da prioridad a los procesos de pensamiento. Veamos esto en detalle.

Como aparece en la tabla 2, los docentes franceses expresaron que recomiendan principalmente emplear ciertas estrategias para escribir trabajos en la universidad (10/18¹). Para ellos, resulta más importante dictar una serie de métodos que facilitarán la producción de textos en la universidad: realizar esquemas antes de escribir o releerse varias veces antes de entregar sus deberes.

“Yo les pido, no necesariamente redactar completamente la introducción, sino al menos un esquema detallado de sus textos, y a partir de este comienzo a corregirlos” (Mae, 152)²

Según este tipo de recomendaciones, la etapa inicial de preparación de los escritos parece tener un rol esencial en la escritura, pues ella permite al docente sugerir ajustes desde fases tempranas de la elaboración del texto del estudiante. Además de indicar métodos precisos de planificación de textos, las declaraciones revelan que los docentes asignan un rol clave a la relectura.

¹ Indica que se trata de 10 declaraciones sobre las 18 contabilizadas en los consejos de los docentes.

² Se señala el seudónimo del participante, y la línea de la entrevista transcrita de donde se extrajo la frase analizada.

“La relectura debe hacerse de tal manera que haya un momento para tomar distancia luego de haber escrito una primera versión del texto (...) una relectura que se realiza una semana después, tiempo que permite clarificar las ideas” (Tom, 212)

Se muestra así un interés especial por dirigir y apoyar concretamente a través de herramientas precisas, diciendo cuándo y por qué aplicar los procedimientos sugeridos. El hecho de poner en evidencia dichas estrategias de escritura resalta la idea que escribir es un proceso que se construye en diferentes etapas, y que por lo tanto es reversible y sujeto a evolución permanente. Así, para elaborar informes de prácticas profesionales se aconseja *“tomar notas desde el comienzo (...) e ir construyendo el informe con nuevas reflexiones que surgen poco a poco”* (Tom, 307). Y cuando se trata de una monografía, es preferible escribir la introducción al final *“cuando uno ya tiene suficiente distancia crítica sobre el trabajo realizado”* (Tom, 339).

Las orientaciones de este grupo de participantes no se limitan a sugerir métodos para escribir. Ellos dicen dejar claras las normas de los textos académicos (4/18), tanto en aspectos formales referidos a la manera de citar autores o de elaborar las referencias bibliográficas, como en la identificación de las partes que deben incluir ciertos tipos de textos. Estas sugerencias son más frecuentes cuando se habla de las reglas de la escritura de artículos científicos, los cuales son presentados por estos docentes como modelos para realizar escritos tales como las monografías o los informes de experimentos.

Así se indica la estructura que deben presentar los trabajos escritos (comenzar por una introducción, seguida por las secciones teórica, metodológica, empírica, y una última de discusión y conclusiones), sin olvidar la cuestión de las normas de

citación, *“todas las normas, es decir, que se les pide respetar las reglas para citar a los autores, por ejemplo cuando se cita se pone entre comillas, etc.”* (Tom, 174).

Por otra parte, pocos segmentos analizados muestran que se recomienda poner a prueba capacidades de reflexión y de toma de distancia al escribir (2/18). En este caso, se sugiere *“extraer las ideas principales de lo leído”* (Tom, 99), *“tener un punto de vista descentrado sobre lo escrito”* (Pin, 339), todo ello combinado con una capacidad de análisis, es decir, habilidades que permitirán al escritor evaluar su texto en cuanto al contenido y a la forma esperada. Son igualmente escasos los comentarios de los docentes que sugieren a los estudiantes el número de páginas por realizar (2/18).

En cuanto a los criterios de evaluación (tabla 3), este grupo de participantes evoca principalmente la capacidad del estudiante para realizar textos reflexivos (11/45) al igual que el respeto de las normas específicas de la escritura académica en Psicología (11/45). Es así como ciertos seg-

mentos analizados reflejan la importancia dada a la escritura como herramienta para ir más allá de la simple transcripción de conocimientos aprendidos en el aula de clases, como lo dice un docente: *“lo que me interesa es la reflexión de los estudiantes (...) no tanto que me digan lo que vimos en clase (...) es más su habilidad para estructurar las ideas que para recitarme conocimientos”* (Min, 161-169). Dicha destreza para aportar una crítica sobre lo que se aprende conjuga con la expectativa que ciertos docentes manifiestan al citar la exigencia de producir ideas nuevas. Para los docentes, la actitud reflexiva y el acatamiento de las normas formales de presentación van de la mano. Al hablar de normas se trata principalmente del *“manejo de las referencias bibliográficas”* (Tom, 566) y de la estructura del texto. Dichos imperativos son, según un participante, más fuertes a partir del cuarto año de universidad. En últimas, resulta interesante apreciar que estos dos aspectos, las normas formales y la calidad reflexiva de los textos, aunque evalúan cualidades diferentes de los trabajos escritos tuvieron una recurrencia comparable en los discursos de los docentes franceses.

Tabla 3. Categorización de los criterios de evaluación de textos

Tipo de criterio para evaluar	Contenido	F	%	C	%
Normas de los textos universitarios propias a la Psicología	Manejo de referencias bibliográficas según las recomendaciones de APA respeto a la organización (secciones) de los textos	11	24%	5	19%
Manejo del idioma	Respeto de reglas de ortografía, gramática y puntuación, selección de palabras, estilo de escritura, fluidez	6	13%	6	23%
Capacidad de reflexión y de toma de distancia	Habilidad de espíritu crítico	11	24%	5	19%
Legibilidad de los escritos	Claridad, coherencia, lógica del discurso	8	18%	3	12%
Expresión y manejo de los conocimientos teóricos	Capacidad de mostrar lo que se aprendió	5	11%	5	19%
Pertinencia de la respuesta	Congruencia entre la consigna del trabajo o examen, y la respuesta escrita o el trabajo del estudiante	2	5%	1	4%
Motivación	El esmero puesto para realizar el trabajo	2	5%	1	4%
	Total	45	100	26	100

Otro criterio citado con cierta frecuencia es la necesidad de construir textos coherentes y comprensibles (8/45): *“cuando se trata de exámenes, yo pongo al menos dos puntos a la organización de las ideas (...) y a partir del tercer año de la Licencia insisto más en el encajamiento lógico de las mismas”* (Min, 134). Dicha exigencia de claridad refleja la importancia dada al contexto de la comunicación y a la necesidad de tener en cuenta al lector. Según un docente, esta cualidad es indispensable para los psicólogos, en especial cuando sus escritos se dirigen a públicos no especialistas en los temas abordados. Entonces, la coherencia del discurso sería no solo un reflejo de la organización del pensamiento del escritor, sino también un requisito para establecer un verdadero acto de comunicación a través del lenguaje escrito.

Consejos para escribir y criterios de evaluación de los docentes colombianos

A partir de la tabla 2, sobresale que las recomendaciones para escribir buscan principalmente orientar a los estudiantes para que escriban según determinadas reglas de los escritos científicos (8/14). Así, un docente dice aportar guías metodológicas o textos de expertos que sirvan como modelos para identificar las partes del escrito y las normas que los estudiantes deben respetar.

De esta manera, se insiste en la adecuación de la estructura del texto en función del género textual (informe de laboratorio, ensayo, análisis crítico de un artículo), y del nivel de estudio del estudiante. Tal parece que durante los primeros semestres estos docentes son más flexibles en relación con el respeto de las normas, mientras que en los niveles superiores se pide a los estudiantes adaptar lo más posible sus textos a los de autores expertos. La manera de enseñar estas formalidades combina tanto la lectura de

guías metodológicas, así como el diálogo en el aula de clases en torno a las expectativas del docente. Tal como lo explica un participante: *“les doy una ayuda desde lo conceptual, y les hago el modelamiento desde la práctica”* (Pau, 77).

Con menos frecuencia, estos docentes declaran que explican a los educandos las cualidades que deben cumplir las ideas expresadas en los escritos, enfatizando así en la capacidad de expresar reflexiones distanciadas y personales con relación a las referencias teóricas consultadas (3/14). Parece importante desarrollar la habilidad de poner en relación ideas diferentes, reflexionando en sus puntos de encuentro y de desacuerdo. Por encima de una *“copia de lo que aparece en las fuentes”* (Ant, 107), lo que cuenta aquí es elaborar una reflexión personal que englobe los conocimientos extraídos de lecturas diversas. En este sentido, se espera que a través de la producción de escritos los estudiantes sean capaces de revelar cualidades de pensamiento que van más allá de la simple restitución de saberes adquiridos.

Por otro lado, en menos ocasiones (2/14) se enfatiza en el número de páginas de los textos. Dicha recomendación indica en cierta forma la cantidad de trabajo intelectual que se necesita, exigencia que puede variar según el tipo de texto y sus partes. Para terminar, se recomienda emplear métodos para escribir (1/14), tales como realizar esquemas conceptuales o mapas gráficos, enfatizando así en el rol de la planificación de los textos.

En cuanto a los criterios de evaluación utilizados por estos docentes, un cierto número de declaraciones pone en relieve el respeto de las normas lingüísticas (6/26). Dicho criterio es considerado como esencial, como una cualidad consustancial al manejo del idioma que se espera tengan los estudiantes.

Focalizándose igualmente en las características de los textos, otras afirmaciones muestran la importancia del respeto de las normas de los escritos académicos (6/26). Este criterio de evaluación varía en función de las particularidades de la disciplina y del nivel de estudios. Así, la exigencia aumenta a medida que el estudiante avanza en su carrera: *“En los primeros trabajos que hacían no tenía en cuenta la forma sino sobre todo el contenido, entonces las normas APA no las tenía en cuenta, pero a partir del tercer semestre ya voy aumentando, bueno ya comienzo a mirarlas”* (Mae, 252). Este criterio reviste el carácter de un deber que, en caso de no ser cumplido, puede llevar a una cierta forma de sanción.

Al evaluar el respeto de las normas para citas y referencias, se juzga también si los textos presentan las partes de los escritos que recuerdan principalmente el modelo de los artículos científicos. Juzgar los trabajos lleva entonces a establecer en qué medida las producciones de los estudiantes son similares a las realizadas por investigadores expertos, como lo expresa un docente en referencia a la estructura de los escritos que siguen el modelo IMRYD (Introducción, Metodología, Resultados, Análisis, Discusión):

“Lo que espero entonces es centrarme más que todo en la discusión, en lo que podría llamar yo un apartado de discusión que es la integración de los resultados cualquiera que hayan sido (...) hacer introducción o una presentación como tal de los resultados, a ese tipo de cosas sí les asigno un valor” (Mae, 234)

De igual manera, este grupo evalúa la capacidad del estudiante para expresar sus saberes a través de los escritos (5/26). Se juzga entonces qué tanto aprendieron los educandos, por lo cual la escritura aparece como un elemento central para establecer la eficacia del aprendizaje: *“A mí fundamentalmente me interesa que la persona*

domine los temas que se le están solicitando cuando uno envía un trabajo (...) lo que más me interesa es que los contenidos que espero se presenten en ese trabajo estén en el mismo” (Net, 419). A través de este criterio se pretende observar la habilidad de los educandos para asimilar contenidos teóricos o prácticos y para restituirlos cuando es necesario. Sin embargo, a pesar del carácter indispensable que parece tener este criterio, su importancia puede variar de acuerdo con el tipo de texto: *“Pues al criterio que más le doy importancia es a ese, al contenido, entonces en los otros soy un poco más flexible (...) pero dependiendo también del tipo de trabajo porque por ejemplo en un ensayo ya todos, ya los criterios, los criterios empiezan a tener un peso más o menos similar”* (Net, 250).

La importancia del género académico determina igualmente otro criterio de evaluación. En este sentido, la capacidad de tomar distancia y de expresar reflexiones y análisis personales parece ser más o menos importante según el texto de que se trate (5/26). La reflexión que se espera por parte del estudiante aparece como una cualidad necesaria para explotar las fuentes teóricas y para analizar las experiencias y observaciones en el marco de su formación profesional. Se constata entonces que tanto la habilidad para expresar el conocimiento como la destreza para utilizar saberes teóricos y experienciales son tenidas en cuenta en la evaluación de los escritos de manera variable de acuerdo con el tipo de trabajo.

DISCUSIÓN

El objetivo de esta investigación fue analizar las representaciones de los docentes colombianos y franceses en cuanto a sus prácticas de enseñanza y de evaluación de la escritura. Al respecto, los resultados ponen en evidencia ciertas particularidades en las prácticas pedagógicas descritas;

también se logró determinar la existencia de ciertas discordancias y congruencias entre las recomendaciones para escribir y los criterios de evaluación de textos.

Los participantes franceses dan prioridad a plantear una serie de estrategias para escribir, enfatizando en la planificación y la revisión de los escritos, lo cual les brinda más opciones para elaborar diversos tipos de textos, y muestra el carácter transversal de dichas estrategias de escritura. Situación diferente se sugiere en cuanto al respeto de las normas para escribir, ya que son más ligadas por los docentes a ciertas clases de escritos académicos. En cuanto a los criterios para evaluar los textos de los estudiantes, estos docentes juzgan principalmente la expresión de habilidades mentales (sentido crítico, análisis, creatividad...), al igual que la capacidad de adoptar ciertas reglas específicas establecidas por la comunidad disciplinar en Psicología. Estas características indican que los docentes franceses asumen de alguna manera la enseñanza de la escritura académica en sus asignaturas, lo cual contradice en cierta medida las observaciones de Colleta (1998) en cuanto a la tendencia a relegar la pedagogía de la escritura a otras materias independientes de las asignaturas disciplinarias. La modalidad que parecen adoptar estos docentes fluctúa entre tener en cuenta estrategias transversales, acción pedagógica que según Pollet (2001) hace más difícil la aculturación de los estudiantes a los discursos académicos y promover una perspectiva discursiva focalizada en el respeto de las normas de los textos académicos.

Por su parte, los docentes colombianos declaran dar prioridad a la emulación de ciertas particularidades de los escritos académicos y, al igual que lo expresan los participantes franceses, dichas especificidades se refieren principalmente a ciertas normas que varían según la tipología de los textos

y que son exigidas en función del nivel del estudiante. Sus criterios de evaluación van igualmente en este sentido, ya que parecen centrados tanto en los aspectos normativos, incluyendo el respeto de las reglas lingüísticas y de ciertos estándares de los discursos académicos, como en las cualidades del pensamiento del escritor que pueden ser inferidas a través de la producción escrita. Contrariamente a observaciones realizadas por Delgado (2002) y López (2011) en diferentes universidades colombianas, y Carlino (2005) en contexto argentino, este grupo da cuenta de métodos para enseñar la escritura en sus asignaturas, asumiendo principalmente las particularidades de la escritura académica según los géneros de que se trata. Se observa además la tendencia, notada por Murillo (2005) y González y Vega (2010), a considerar el desarrollo de la escritura bajo la óptica de los aspectos lingüísticos.

Esta visión sintética de los resultados de cada muestra permite analizar en qué medida la manera de enseñar la escritura y los criterios de evaluación de los textos son congruentes. En primer lugar, aparece una discordancia en relación con el reconocimiento de la función cognitiva de la escritura, puesto que un número relevante de afirmaciones sobre la evaluación de textos pone de relieve la capacidad de reflexión y de toma de distancia, pero los datos muestran que se resalta poco esta dimensión cuando se trata de representar las recomendaciones dadas a los estudiantes. En el caso de los docentes colombianos, esta falta de coherencia confirma los hallazgos de Pérez, Barrios y Zuluaga (2010), quienes constatan que docentes de varias universidades colombianas reconocen el potencial epistémico de la escritura (término que alude a la posibilidad de desarrollar el pensamiento a través de la escritura), pero al mismo tiempo declaran pocas estrategias pedagógicas para ejercer esta cualidad. Un resultado similar lo constatan Solé,

Mateos, Miras, Martín, Castells, Cuevas y Gràcia (2005), al analizar las prácticas de docentes en universidades españolas. Los autores observaron que el tipo de tareas que se pide a los estudiantes no facilita el desarrollo profundo del pensamiento, puesto que se trata de textos sencillos y basados en una sola fuente, en lugar de ser complejos y fundados en varias fuentes y autores. Teniendo en cuenta estas explicaciones, se podría pensar que los docentes entrevistados en el presente estudio han integrado progresivamente la dimensión cognitiva de la escritura en sus expectativas (entendiendo por dimensión cognitiva tanto la capacidad crítica, como la exposición de generar nuevas ideas y la competencia para expresar claramente contenidos aprendidos) cuando se trata de evaluar los textos de los estudiantes; sin embargo, sus consejos para escribir no dan cuenta de herramientas tendientes a desarrollar específicamente dichas competencias. Esto puede estar ligado igualmente a una concepción de los docentes, observada por Vázquez (2005) en el caso de profesores argentinos, de su rol educativo como un ente neutral en los procesos de aprendizaje de la escritura en la universidad.

En segundo lugar, se observa que el aspecto normativo de los textos académicos juega un rol central tanto al momento de familiarizar a los estudiantes con las reglas de escritura, como al momento de juzgar sus textos; sin embargo, los docentes no hablan de cómo la utilización de dichas reglas puede contribuir al aprendizaje de la escritura de textos académicos en un contexto disciplinario específico.

La tendencia a considerar el aspecto normativo de los textos académicos podría ser reforzada por el contexto institucional de los programas académicos donde laboran los docentes entrevistados. Se observa que el desarrollo de competencias investigativas de los estudiantes aparece como

un componente esencial de los currículos, especialmente en el caso de la institución colombiana (Plan de desarrollo 2008-2012, sitio internet de la Universidad del Norte). Esta característica parece ser común a otras universidades del país, en las cuales según González y Vega (2010), se insta a los docentes a pedir a sus estudiantes realizar proyectos de investigación. Igualmente, en el caso de la institución francesa, desde el segundo semestre se enseñan los métodos de investigación en Psicología (currículo del programa, en línea). El educando es así incitado a copiar los parámetros de la comunidad disciplinar, imitando los textos de escritores expertos. Se trata aquí de las normas para citas y referencias, además del respeto de la estructura IMRYD que, como lo resalta Rinck (2010), provee un esquema para la escritura de artículos científicos tratando de emular un proceso de investigación racional.

Para terminar, resalta una diferencia entre las dos muestras, que radica principalmente en tener en cuenta los aspectos lingüísticos al evaluar los textos. Para los profesores colombianos, el respeto de las normas lingüísticas es el elemento más mencionado, pero esto no se observa en el caso de los docentes franceses. En los discursos de los primeros, se refleja una tradición histórica de la enseñanza del castellano que como se dijo antes caracteriza la pedagogía de la escritura en dicho país sudamericano. Es posible que una concepción prescriptiva y normativa del uso del lenguaje prevalezca en este contexto. En cuanto a los profesores franceses, el hecho de evocar con menos frecuencia las normas lingüísticas en las prácticas de evaluación de la escritura puede ser explicado como lo hacen LafontTerranova y Colin (2006) y Vibert (1998), al constatar que los docentes franceses han integrado el hecho de que exigir un manejo perfecto del lenguaje escrito iría contra el principio de democratización de la educación francesa, pues se perjudicaría a

ciertas poblaciones que se encuentran en desventaja sociocultural o cognitiva con relación al manejo del idioma francés.

CONCLUSIONES

Los docentes entrevistados configuran sus prácticas de enseñanza y de evaluación de la escritura teniendo en cuenta, a niveles diferentes de importancia, los géneros discursivos, las estrategias y las intenciones comunicativas del escritor, las normas lingüísticas y la función cognitiva de la escritura. Los resultados indican una coherencia de dicha práctica, y muestran ciertas similitudes y diferencias entre las muestras.

El respeto de los aspectos normativos de los textos académicos parece jugar un rol esencial cuando se trata de dar recomendaciones para escribir. Es así como los docentes describen una tendencia a estructurar sus prácticas de enseñanza y de evaluación de la escritura en torno a una perspectiva discursiva en que el cumplimiento de las normas de citas y referencias, al igual que el acatamiento de una organización predefinida de los textos, parecen ser más determinantes que el tener en cuenta las intenciones comunicativas del escritor. Se destaca igualmente una visión progresiva de la aculturación de los educandos a los discursos universitarios en función de su evolución en la carrera. Esta perspectiva, tanto de enseñanza como de evaluación de la escritura, es común a las dos muestras, por lo cual se puede suponer que el contexto disciplinar ejerce un rol importante, el cual prevalece por encima de las diferencias culturales y lingüísticas.

La escritura es representada como un instrumento para aprender puesto que permite no solamente reproducir conocimientos, sino también crear nuevos puntos de vista. Esta perspectiva configura buena parte de las expectativas de los

docentes durante la evaluación de los textos, a pesar de que no se den muestras de orientar a los estudiantes para el desarrollo de esta habilidad. Dicha ausencia de la función epistémica de la escritura en las declaraciones sobre las prácticas de enseñanza de la escritura, puede acarrear dificultades de los estudiantes que han sido reveladas por varios estudios: debilidades para producir textos argumentativos y para realizar inferencias (Barleta et al., 2002), o para participar en el trabajo de construcción de sus propios discursos (Pollet, 2001; Rick, 2006). El hecho de que los docentes entrevistados representen poco en sus discursos estrategias para fomentar la actitud reflexiva de sus estudiantes a través de la escritura, lleva a interrogar, en un contexto más global de la pedagogía universitaria, la complejidad de dicha competencia profesoral que consiste en promover en los estudiantes un razonamiento y pensamiento crítico. Esta competencia constituye, como lo muestra una investigación realizada en contexto español por González López y López Cámara (2010), una de las funciones que se espera ejecute el profesorado universitario.

Los resultados de esta investigación aportan categorías de análisis que se fundamentan en los discursos de los participantes, ofreciendo así un marco comparativo entre contextos culturales y lingüísticos diferentes. A partir de estos resultados es posible contrastar las representaciones de los docentes sobre sus prácticas de enseñanza con las acciones que ellos realizan efectivamente en sus aulas y con los discursos y producciones escritas de los estudiantes. Se obtendrá así una comprensión integral de la pedagogía de la escritura en contexto universitario y de sus alcances para facilitar el aprendizaje de la escritura académica.

REFERENCIAS

- Arévalo, L.F., Campo, O.M., Choís, P., Escobar, R.A., Ordóñez, N.M., Ortega, J.O., Sandoval, C.E. & Valencia, A.M. (2008). *Lineamientos generales para los cursos de lectura y escritura*. Popayán: Universidad del Cauca. Recuperado de <http://www.unicauca.edu.co/fish/documentos/12010/LINEAMIENTOS%20CURSOS%20DE%20LECTURA%20Y%20ESCRITURA2.doc>
- Arroyo González, R. (2006). Desarrollo de la escritura en un contexto multicultural: una investigación etnográfica. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 305-328.
- Barletta, N., Bovea, V., Delgado, P., Del Villar, L., Lozano, A., May, O., Moreno, F., Ortega, V., & Rodríguez, A. (2002). *Comprensión y competencias lectoras en estudiantes universitarios*. Barranquilla: ediciones Uninorte.
- Carlino, P. (2005). *Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad: los casos de Australia, Canadá, E.E.U.U y Argentina*. Ponencia presentada en el Primer Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación. Buenos Aires, Argentina, Noviembre. Recuperado de http://www.writing.ucsb.edu/wrconf08/Pdf_Articles/Carlino_Article.pdf
- Colletta, J.M. (1998). A propos de l'enseignement-apprentissage de la production écrite. En C. Fintz (coord.), *La didactique du français dans l'enseignement supérieur: bricolage ou rénovation* (153-175). Paris: L'Harmattan.
- Dabène, M. & Reuter, Y. (1998). Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur. *Lidil*, 17, 58.
- Delcambre, I. & Jovenet, A.M. (2002). Lire-écrire dans le supérieur. *Spirale*, 29, 36.
- Delgado, A. (2002). *Pedagogía universitaria contemporánea en la perspectiva del desarrollo humano: sus horizontes críticos*. Universidad de Pamplona. Recuperado de http://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portallG/home_9/recursos/general/documentos/memorias/29072009/2002_corrientescontemporaneas.pdf
- Donahue, C. (2008). *Écrire à l'université : analyse comparée en France et aux Etats-Unis*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- González, B. & Vega, V. (2010). *Prácticas de lectura y escritura en la universidad: el caso de cinco asignaturas de la Universidad Sergio Arboleda*. Bogotá: Fondo de publicaciones Universidad Sergio Arboleda.
- Gonzalez López, I. & López Cámara, A. (2010). Sentando las bases para la construcción de un modelo de evaluación a las competencias docentes del profesorado universitario. *Revista de investigación educativa*, 28(2), 403-423.
- Florin, A. & Bernoussi, M. (1995). La notion de représentation: de la psychologie générale à la psychologie sociale et la psychologie du développement. *Enfance*, 48(1), 71-87. DOI:10.3406/enfan.1995.2115
- Laborde, I., Boch, F. & Reuter, Y. (2004). Les écrits universitaires: normes et pratiques de l'écrit dans le supérieur. *Pratiques*, 121/122, 38
- Lafont-Terranova, J. & Colin, D. (2006). La question de la norme dans les discours des enseignants de collège. *Dyptique*, 5, 105-139
- López, G. (2011). *Apuntes sobre la pedagogía crítica y el Ilesal/Unesco, y la universidad colombiana en el marco de la revolución educativa entre el 2005-2010*. Florida, Valle del Cauca: Universidad Santiago de Cali. Recuperado de <http://www.eumed.net/libros/2011a/910/910.zip>
- Murillo, M. (2005). Hacia una Didáctica de la Lengua Materna. En F. Vázquez (coord.), *La Didáctica de la lengua materna: estado de la discusión en Colombia*, (pp. 119-129). Cali: Universidad del Valle-ICFES.
- Patiño, L. & Castaño, L. (2005). La escritura de textos académicos: un elemento de formación del docente universitario, En F. Vázquez (coord.), *La Didáctica de la lengua materna: estado de la discusión en Colombia* 1(19-129). Cali: Universidad del Valle-ICFES.
- Pérez, M., Barrios, M. & Zuluaga, Z. (2010). *¿Cómo se enseña el lenguaje en Colombia?* Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

- Pollet, C. (2001). *Pour une didactique des discours universitaires*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Universidad del Norte. *Plan de desarrollo 2008-2010*. Recuperado de http://www.uninorte.edu.co/portal_estudiantes/articulos1.asp?ID=715.
- Universidad de Lille 3. *Presentación del programa de Psicología*. Recuperado de http://documents.univlille.fr/files/pub/www/formations/licences/licence_psychologi.pdf
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire: construire une didactique de l'écriture*. Paris : ESF éditeur.
- Rinck, F. (2010). L'analyse linguistique des enjeux de connaissance dans le discours scientifique: un état des lieux. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 3, 427-450.
- Solé, I., Mateos, M., Miras, M., Martín, E., Castells, N., Cuevas, I. & Gràcia, M. (2005). Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en educación secundaria y educación universitaria. *Infancia y Aprendizaje*, 28(3), 329-347. DOI:10.1174/0210370054740241
- Vázquez, A. (2005). *¿Alfabetización en la Universidad?* Colección de Cuadernillos de Actualización para pensar la enseñanza universitaria. Año 1, número 1. Disponible en: <http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/cuadernillo01.pdf>
- Vibert, A. (1998). Enseigner la norme? En C. Fintz (coord.). *La didactique du français dans l'enseignement supérieur: bricolage ou rénovation ?* (pp. 9-72), Paris: L'Harmattan.