



PRODUCIR TEXTOS ACADÉMICOS EN LA PRÁCTICA DOCENTE. ESCRITURA Y CONCEPTUALIZACIÓN EN ESTUDIANTES DOCENTES

Emilia Márquez

Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela
emipau1512@hotmail.com

Resumen

El estudio tiene como propósito potenciar en los estudiantes de docencia la producción de textos académicos, orientando la estructuración de producciones escritas como herramientas de pensamiento y aprendizaje. Se presenta desde esta perspectiva el análisis de algunas producciones realizadas en el marco de desarrollo de las prácticas docentes de estudiantes de Educación Básica, dentro del proyecto de investigación cualitativa, que estudia el registro escrito docente como instrumento favorecedor de competencias en lectura y escritura académicas. Las producciones seleccionadas para organizar por los informantes, constituyen textos significativamente importantes desde la función docente que deben desempeñar, además, desde la cátedra de práctica docente, se brindan apoyos para ir entretejiendo conocimiento disciplinar y elaboración de los textos. El análisis preliminar de algunas producciones como el informe diagnóstico de aula, deja ver el carácter especulativo de los mismos, demandando la necesidad de vincular el diálogo con otros textos, lectura de fuentes que le permitirán revisar sus

propios marcos conceptuales para apoyar su identidad, posicionamiento y voz de autor en coordenadas epistemológicas fundadas en el conocimiento organizado desde las áreas disciplinares.

Palabras claves: Escritura académica, informe diagnóstico de aula, práctica docente, textos académicos.

Producing academic texts in the teaching practice. Writing and conceptualization of student teachers.

Abstract

The study aims to promote prospective teachers in the production of academic texts, guiding the structuring of written work as a thinking and learning tool. It presents from this perspective the analysis of some productions carried out under the development of teaching practices in the Basic Education students, within the qualitative research project that examines the written records favoring instrument teaching reading skills and academic writing. The productions selected by the informants to organize are significantly important texts from the teaching role to be played, as well as from the chair of teaching practices supports for more interwoven discipline knowledge and processing of texts are provided. The preliminary analysis of some productions like the diagnosis report of the classroom, reveals the speculative nature of the same, claiming the need to link the dialogue with other texts, reading sources for check their own conceptual frameworks to support their identity, positioning and coordinates authorial voice epistemological-founded in organized knowledge from disciplinary areas.

Keywords: academic Writing, classroom diagnostic report, teaching practice academic texts.

Introducción

Una informante, estudiante de docencia, da cuenta de su práctica en aula a partir de la presentación de un registro de ejecución, el cual constituye una exigencia de producción de escritura y valoración evaluativa de la asignatura Práctica Docente III, mención formativa de la carrera universitaria en Educación, mención Básica Integral, junto con la planificación de lo que desarrollará didácticamente en sus clases como pasante.

Hoy desarrollé el tema de las medidas de longitud, para ello quise mostrarles a los alumnos un mapa de Venezuela elaborado con material reciclable, en el cual revisamos los estados del país y los sitios turísticos que ellos han visitado. Durante el abordaje de la actividad fui estableciendo relaciones con el tema de las exposiciones que los niños de este cuarto grado, han venido realizando a lo largo del mes de mayo. Relaciones que parten desde los límites del país, Cordillera de los Andes, recursos naturales de Venezuela, ubicación de las sierras y llanuras, vegetación de cada región y finalmente ubicación y distancia entre los sitios turísticos visitados por los niños... (Extracto de registro, Informante 1)

En la producción escrita de esta informante podemos observar, en un primer momento, el desarrollo de su práctica pedagógica, considerando además el esquema de planificación o previsión realizado antes de su clase, en el cual se advierte el contenido definido mediante su intervención y la estrategia utilizada. Este extracto nos permite mirar la forma en que organiza las ideas en la escritura e ir proporcionando el apoyo docente necesario para superar la complejidad del proceso de escribir, teniendo en cuenta que en el ámbito universitario hay necesidad de aprender a producir textos con un nivel académico propio del entorno (Carlino, 2005; Castelló, 2009).

En el ámbito educativo la producción escritural debe potenciar en los estudiantes de docencia la explicitación de conocimientos y creencias que fundamentan sus acciones, la revelación de la forma como abordan o determinan los problemas a los que se ven enfrentados en la complejidad de su práctica docente y en forma subyacente el significado de lo que llevan a la práctica, sus convicciones y saberes involucrados en la realidad del aula.

Es de hacer notar, con respecto a este posicionamiento sobre la escritura en estudiantes de docencia, que se plantea otra perspectiva acerca de la tarea de escribir, contrapuesta a las rutinas de escritura demandadas en la institución educativa. Márquez (2012) lo puntualiza en un trabajo sobre el tema:

...desde la cultura institucional en la que se insertan estos estudiantes en formación y los profesionales que ya ejercen su labor docente, se imponen requerimientos en la organización de las tareas, los cuales consisten en llevar recaudos administrativos para la planificación y evaluación, siempre ajustados a formatos en los que pensar o reflexionar para escribir o elaborar ideas sustentadas en teorías claramente definidas no se observa (pp.145-146).

Escribir el registro como sistematización de lo que se ejecuta en el aula, le permite tomar conciencia acerca de su propia práctica, retornar a ella mediante la revisión de lo escrito, reconstruirla pensando y escribiendo. La escritura consigue hacer perceptible el pensamiento, generando la reflexión; en palabras de Petit (1999): “mientras más capaces seamos de nombrar con el lenguaje las experiencias que vivimos, tanto más capaces seremos para vivirlas y para transformarlas”(p.45).

Este estudio forma parte de un trabajo de investigación iniciado ya hace algunos años. En términos generales su propósito es determinar el registro escrito docente como instrumento que permite el desarrollo de competencias de lectura y escritura académica en estudiantes de práctica docente. En esta investigación, particularmente, se pretende revisar informes diagnósticos escritos por un grupo de estudiantes de Práctica Docente III, de la mención Básica Integral. Las categorías de análisis las constituyen la dimensión epistémica relacionada con el tipo de conocimientos a explicitar y la dimensión comunicativa, ajustada a los elementos formales de presentación expuestos en el informe escrito. El estudio, además, permite mirar cómo el registro escrito funciona, o no, como fuente de datos para la producción de textos académicos requeridos desde la práctica docente, como lo es la presentación escrita del informe diagnóstico del aula del grupo clase, donde el estudiante pasante realiza sus prácticas docentes.

La exigencia en la producción de textos para la práctica formativa que realizan, les permite a los estudiantes familiarizarse con los procesos involucrados en esta tarea de escritura e implica conocer y regular procesos de razonamiento, tales como definir propósitos, activar información relacionada con el tema, adecuarse a la estructura textual, organizar jerárquicamente las ideas, revisar y releer el texto producido, comprender y organizar información vinculada con el contenido tratado desde variedad de fuentes.

La metodología seguida es cualitativa y plantea describir y analizar, en informes escritos diagnósticos presentados por diez estudiantes del penúltimo semestre de la licenciatura de Educación Básica, su aproximación a textos académicos luego de plantearles tareas en la práctica como las siguientes: la observación en el aula, el registro escrito de las incidencias en la misma, la reflexión en clase a partir de lo explicitado en sus escritos, la aplicación de un plan diagnóstico diseñado por los participantes, la lectura y discusión de textos que les permitan aclarar algunas nociones en las áreas a ser diagnosticadas y la escritura de, al menos, dos versiones o borradores del informe a presentar.

En los resultados iniciales del estudio se deja ver el carácter especulativo de los informes presentados por los estudiantes y la ausencia de registros escritos producto de observaciones puntuales que respalden la información presentada, lo cual les demanda la necesidad de vincular las situaciones de la realidad observada con ideas y nociones apoyadas en fuentes de lecturas. Estas vinculaciones les permitirán conectar y revisar sus propios marcos conceptuales para apoyar su posicionamiento y voz de autor en coordenadas epistemológicas fundadas en el conocimiento organizado desde las áreas disciplinares.

El problema de la escritura en la universidad

A partir de diversas investigaciones se vienen confirmando las dificultades que tienen los estudiantes universitarios para elaborar textos académicos especializados. Al respecto, Serrano, Duque y Madrid (2012) concluyen, en un estudio realizado acerca de las prácticas de escritura que hacen los estudiantes

en diversas disciplinas del currículo del Ciclo Básico de la carrera de Ingeniería, que las mismas demandan recuperar información, más que construirla y transformarla, lo cual incide en el aprendizaje y en el manejo del conocimiento de la disciplina. Del mismo modo, ratifican la necesidad de generar prácticas de lectura y escritura que les provean a los estudiantes situaciones para enfrentar y manejar los géneros discursivos, específicamente con aquellos textos científicos auténticos que circulan en los ámbitos donde les corresponderá interactuar profesionalmente.

Esta problemática relacionada con la escritura puede ser trasladada a otros niveles del sistema educativo y a las diversas carreras de formación del ámbito universitario, en las cuales se declina la responsabilidad que como docentes tenemos al no promover actividades de escritura como herramienta potencial de construcción de conocimiento, de aprendizaje de contenido discursivo y disciplinar (Carlino, 2005; Aguilera y Boatto, 2013). Los escritos académicos, según Tapia, Burdiles y Arancibia (2003), constituyen una expresión de habilidades complejas y son “el resultado de la puesta en acción de una serie de estrategias de tipo cognitivo que corresponden a un repertorio de procesos mentales de diversa complejidad” (p.4). Estas tareas, arguyen las autoras, requieren una dinámica equilibrada entre habilidades cognitivas y habilidades comunicativas.

En el caso de los estudiantes universitarios de docencia en el nivel tres de Práctica Docente, la responsabilidad para ayudarlos a escribir desde esta representación académica es doble pues, no solamente debemos confrontarlos con una visión del proceso de escritura diferente a la que han elaborado desde niveles anteriores y en el transcurso de la propia carrera universitaria sino que, además de aprender sobre la escritura y sobre el tema que se escribe, deben reflexionar acerca del acompañamiento o mediación a propiciar en las aulas de clase donde interactúan como docentes pasantes para formular en sus planificaciones, estrategias y actividades de escritura significativas y pertinentes desde lo cognitivo-procedimental abordando, además, el proceso desde su función epistémica.

Partiendo de lo anteriormente expuesto y de la reflexión acerca de la orientación que debe darse a los estudiantes universitarios en práctica docente para estructurar textos escritos como herramientas de pensamiento y aprendizaje, se explicitan reflexiones sobre el desarrollo de la investigación, soportes teóricos y sus principales hallazgos.

¿Cuáles textos académicos escribir para la práctica docente?

En una primera aproximación al estudio sobre el registro docente como texto académico, se propuso un acercamiento a la producción escrita de los informantes, proponiéndoles a estos la elaboración de un registro de ejecución que tomara en cuenta los eventos de su propia clase como pasantes en aula y sujetos a una planificación previa. Sin embargo, en principio, la incorporación en el espacio del aula exige a los estudiantes la aplicación de un plan diagnóstico que debe verse reflejado en un informe diagnóstico escrito, mediante el cual ubicará pedagógicamente al grupo de estudiantes que va a acompañar.

Es a partir de esta exigencia de escritura que se observa la necesidad de revisar cuáles serían los textos académicos a producir en el aula universitaria, con estudiantes de docencia, durante un semestre. Una primera configuración nos sitúa frente a la propia definición de escritura académica y, aunque las actividades discursivas en la universidad parecieran ser variadas, un ámbito amplio nos permitiría considerarla como las prácticas de escritura que se producen y tienen sentido en el contexto académico.

Al respecto, Camps y Castelló (2013) puntualizan que la organización de la escritura debe tomar en cuenta la elaboración de textos de investigación pero, de igual modo, los textos propios del “quehacer profesional”:

En los sistemas de actividad vinculados a la docencia y el aprendizaje altamente formalizados como las que caracterizan los contextos universitarios, el sentido y el significado de la escritura acostumbra a estar vinculados a elaborar, construir —y reflexionar sobre— el conocimiento o a dar cuenta de lo

aprendido. Pero además, en múltiples ocasiones, a esta función epistémica de la escritura, hay que sumarle una función de aprendizaje de las formas comunicativas propias de las comunidades profesionales, lo que convierte a los textos que se producen en metatextos puesto que estos ya no tienen el sentido que les sería propio sino que se escriben también con la finalidad de que los estudiantes aprendan a dominar las claves que los definen (por ejemplo cuando se enseña a redactar un informe de un paciente)(p.25).

Las afirmaciones de las autoras mencionadas dan base a la selección de textos a producir en este estudio, específicamente a la experiencia de escritura con estudiantes próximos a egresar de las dos últimas prácticas docentes. Desde el punto de vista metodológico fueron seleccionados diez informantes participantes como estudiantes pasantes en aula y, para el estudio en general, sus producciones de textos significativamente importantes para la función que ejercen, como son el informe diagnóstico del aula, el registro de ejecución o diario docente y el estudio de un caso en aula. En este artículo en particular, solamente reflejaremos lo relacionado con el análisis del informe diagnóstico del aula.

Esta selección de textos a analizar apunta a lo aportado por Camps y Castelló (2013) en su estudio acerca de los géneros académicos en función del sentido y exigencia de promoción de unos géneros y prácticas discursivas frente a otros en el espacio universitario. En este sentido, los textos elegidos para elaborar en la práctica docente por los estudiantes, responden a la necesidad de retomar el dominio de conocimientos implicados en el campo del saber de la docencia y que deben reflejarse en la situación práctica del aula en la cual los estudiantes se verán inmersos.

Del mismo modo, cumplen la función de insertar a los estudiantes en el sentido de las prácticas de escritura que efectúan. Algunos estudios demuestran que son diversas las atribuciones de sentido que tanto profesores y alumnos confieren a las tareas de escritura realizadas en el aula, sin embargo, en este caso particular, enfrentarlos a la tarea de producir textos es una manera de ajustar los modos de desarrollar su actividad pedagógica y reflexionar acerca de lo que se va generando desde esta sistematización. También pudiera proporcionarles una visión organizada y técnica acerca de su tarea. Esta condición se desmarca del enfoque que muestra la actividad docen-

te como artesanal y simple, sin mayor demanda profesional para quien la asume.

En palabras de Lieberman (2013) estamos haciendo evidente que “...cuando se tiene una experiencia cotidiana en el aula y no se escribe, esta se va. Pero si la escribes, tú la contienen, puedes mantenerla y conceptualizarla”. (p.81). La posición de esta autora, además, nos introduce en un tema importante con respecto a la profesionalización docente: el de la identidad como profesionales, favorecida a partir de los conocimientos que puede conceptualizar mediante la escritura que realiza.

Desde el punto de vista educativo, escribir les confiere identidad como autores, pero también autoridad y esto ubica a los estudiantes docentes desde un posicionamiento epistemológico que implica tener en cuenta el conocimiento generado en sus escritos. Para Lieberman (2013), este aspecto es central. Como investigadora en el campo educativo, en sus proyectos reconoce la importancia de propiciar la escritura de los docentes en el aula, configurando desde la experiencia escrita la complejidad de los problemas que enfrenta y cómo se posiciona, los identifica y resuelve. Apunta hacia los propósitos de escritura diferentes entre docentes e investigadores:

...Si queremos mejorar las cosas tenemos que saber qué es la enseñanza desde las perspectivas de los profesores, no desde el punto de vista de los investigadores...Por ejemplo, cuando se enfrentan a la complejidad de las clases numerosas, a los diferentes tipos de alumnos. Y creo que este conocimiento solo puede ser obtenido cuando los profesores lo expresan. Si bien la escritura no es la única manera, es una muy buena. Los investigadores escriben porque quieren compartir su conocimiento asociado a su investigación. Los profesores escriben porque quieren compartir su conocimiento asociado a la enseñanza (p.82).

En nuestro caso, esta posibilidad de escribir como parte de su perfil profesional en la práctica docente, les exige ir más allá del conocimiento de los elementos discursivos válidos para cada situación de escritura, les asigna un posicionamiento como autor, una voz e identidad, además del requerimiento de un diálogo con otros textos y autores, lo que debe verse sustentado en el dominio de las disciplinas previstas en su componente formativo.

El Informe diagnóstico de aula en clave académica

Uno de los textos a producir por los estudiantes de Práctica Docente III, de la mención Básica Integral, en el cual debe reflejar actitudes científicas de observación sistemática y la selección de instrumentos adecuados para la recolección de información en el aula, es el informe diagnóstico. La escritura del mismo, además, permite ver la competencia de estos participantes como escritores, por una parte el manejo del género discursivo y, por la otra, el uso de un discurso coherente sustentado en nociones teóricas que explican las descripciones o hallazgos que realizan en torno al grupo de alumnos de la clase.

El informe diagnóstico pedagógico desde la práctica docente es considerado como el producto escrito resultado de la recolección, análisis y valoración de información relevante relacionada con distintos elementos intervinientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta investigación en el aula permite situar al grupo clase en torno a las áreas pedagógicas, se centra en el alumno, pero también se adentra en la situación del grupo en general, en el nivel evidenciado o desfases de los estudiantes teniendo en cuenta aspectos cognitivos, sociales y académicos.

El informe debe puntualizar, a partir de las observaciones y registro escrito del estudiante pasante, en líneas generales, la descripción del grupo en sus aspectos físicos, las producciones de los niños en términos de expresión de pensamiento, lenguaje oral, lectura, escritura y matemática; desempeño en el currículo escolar, la adaptación grupal en un aspecto ubicado como emocional social y las estrategias, ritmos de aprendizaje o estilos para aprender. En esta actividad evaluativa también se van a identificar algunas necesidades comunes de los grupos clase, pero también se harán visibles las manifestaciones particulares y específicas.

La indagación realizada por el estudiante pasante constituye una actividad evaluativa que le permite ir hacia el reconocimiento de la singularidad de cada estudiante desde una concepción abierta sobre diversidad, pero que a su vez le demanda poner en marcha un sistema de inferencias encuadradas en un marco conceptual ya configurado. Este conjunto de rela-

ciones aquí explicitadas, observación-abstracción de elementos observados e inferencias relacionales, hará posible un cierre inicial del proceso diagnóstico (en opinión de algunos autores este siempre queda abierto) para iniciar su intervención pedagógica.

Las situaciones determinadas mediante la aplicación de un plan diagnóstico permiten tejer una trama mediante una serie de relaciones establecidas por el estudiante-observador creando, de acuerdo con su marco conceptual referencial, explicaciones que ordenan y resignifican los datos obtenidos. Cuando decidimos ver unos elementos y no otros y, además, los significamos, estamos atendiendo a unas nociones conceptuales que se suponen han sido meditadas y configuradas en el curso de la formación como estudiantes de docencia.

Al respecto, si estamos tratando de ubicar el proceso de escritura, y desde los marcos conceptuales de los estudiantes, escribir es solamente copiar o reproducir escritos y leer es decodificar correctamente; es a partir de este modelo referencial sobre el cual “recortará la realidad” y su interpretación, obviando otras perspectivas que “no ve” porque no están sustentadas en sus marcos referenciales. Muchas aseveraciones encontradas en los diagnósticos de aula expresadas como “no saben leer” o “leen mal”, además de ser enunciadas como juicios de valor sobre el proceso que viven los escolares, no hacen visibles las teorías científicas que los estudiantes pasantes en este momento deberían manejar y argumentar para explicar, en este caso, el nivel en el proceso de construcción de la lengua escrita por el que seguramente los alumnos del grupo clase están transitando.

El hecho de acercarse al grupo de aula para ubicarlo diagnósticamente en un primer momento, implica tener en cuenta unos aspectos técnicos y de contenido que permitirán aproximarse a la realidad. Este conocimiento debe verse sustentado, no solo en la elección adecuada de instrumentos y técnicas para monitorear los procesos vividos por los niños subyacentes en la práctica pedagógica, sino que además debe verse demostrado en las acciones, observaciones, preguntas, hipótesis que van surgiendo durante la tarea diagnóstica en un registro escrito. Muchas formulaciones expresadas en los informes presentados por los estudiantes, además de carecer de la base teórica expuesta en el párrafo anterior, no obtienen respuesta cuando se les interpela acerca de ¿Cómo sabes esto? ¿En qué momento observaste

esta situación? ¿Qué crees que está ocurriendo en el alumno? ¿En cuál circunstancia recogiste este dato?

La situación antes señalada nos lleva a deducir la necesidad de fomentar la tarea de escritura mediante el registro docente, como base para que los estudiantes pasantes realicen luego su informe escrito de una forma contextualizada, acopiando información, pero también realizando esta tarea cognitiva de reflexión acerca de lo que este bagaje informativo le expresa.

Es de este modo como el estudiante de docencia podrá elaborar representaciones más amplias relacionadas con ciertas situaciones que en algunos casos van más allá de su observación de lo que el alumno hace en clase. Para muchos estudiantes que reportan en sus informes en el área de escritura solo la copia como actividad de escritura, no hay inquietud reflexiva acerca de ¿Qué representaciones sobre la escritura subyacen o sostienen las tareas de escritura que el docente asesor propone? y, por tanto, en función de esta realidad ¿Cuáles serían las actividades de escritura que él debería plantear? teniendo en cuenta nuevas concepciones manejadas en el entorno universitario sobre el proceso de escribir, incidentes en los diseños de intervención que como pasante debe realizar posteriormente.

Metodología de la investigación

Fueron seleccionados para esta investigación diez informantes, estudiantes de la Licenciatura en Educación, mención Básica Integral de la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, pertenecientes a la Práctica Docente III, ubicados en el penúltimo semestre, durante el periodo “A”, año 2014; además de sus respectivas producciones escritas. Los participantes también asisten con regularidad a las clases de práctica y se muestran responsables en los tiempos pautados para la entrega de los escritos exigidos desde la asignatura.

Las producciones de estos informantes serán analizadas a partir de las siguientes dimensiones: la dimensión epistémica relacionada con el tipo de conocimientos a explicitar y la dimensión comunicativa, ajustada a los elementos formales de presentación del informe escrito. Esta última es el resultado de la adaptación de la pauta de informe escrito de las investigadoras Tapia, Burdiles y Arancibia (2003).

La metodología se ajusta a la perspectiva cualitativa, pretende describir y analizar en los informes escritos de los estudiantes los aspectos anteriormente señalados en función de su aproximación a textos académicos, a la relación que establecen entre los conceptos y las nociones elaborados desde el contenido teórico de las asignaturas y al manejo de aspectos lingüísticos discursivos propios de estudiantes universitarios, próximos a egresar como profesionales docentes. La fundamentación teórica del estudio se basa en una perspectiva en el uso de la lectura y escritura concebida más allá de la respuesta a parámetros evaluativos cerrados, con un acercamiento a la relación entre lectura y escritura como soporte del desempeño oral y académico, más cercana a un empleo dirigido a resolver problemas ubicados en el campo profesional donde, muy pronto, los participantes deberán interactuar.

La metodología seguida se inscribe en el contenido del plan de estudio de la materia Práctica Docente III, estructurada en el siguiente procedimiento para ser desarrollada por los informantes:

- Inclusión en un aula de práctica docente del subsistema de Educación Básica, nivel primaria, en diferentes grados (de primero a sexto), durante tres jornadas, es decir, 15 horas semanales en la institución educativa.
- Producción de un registro de observación de las diversas interacciones en el aula, monitoreadas a partir de su incursión en la misma.
- Diseño y producción de un plan diagnóstico para aplicar en el aula bajo la orientación del docente de práctica de la universidad.
- Lectura, análisis y discusión de textos y bibliografía relacionados con los temas: diagnóstico en el aula, la evaluación, el registro escrito docente, el manual del docente, técnicas para interactuar en clase, estrategias creativas que facilitarán la labor del docente, la lectura y escritura, dinámicas de grupo entre otros temas.
- Elaboraciones escritas con base en el análisis de bibliografía de apoyo a contenidos o temas mencionados con anterioridad.

-Elaboración escrita y revisión de la versión del informe diagnóstico, organizado bajo un esquema pautado en clase.

Los textos producidos son elaborados y revisados en el ámbito de la Práctica Docente III, cursada por el grupo de informantes, como ya se mencionó, insertados en aulas de escuelas públicas y privadas, en diferentes grados del nivel de Educación Básica. Los informantes son acompañados desde la cátedra de Práctica Docente por el profesor mediante clases presenciales en el ámbito de la Facultad de Humanidades y Educación y por visitas de seguimiento a su práctica en aula. En la escuela cumple funciones como pasante, asesorado por el docente titular del aula quien, de acuerdo con la cultura institucional y con su concepción acerca del papel a desarrollar como asesor, brinda en la mayoría de los casos orientaciones para favorecer su inserción en el desarrollo de la dinámica del salón de clases.

Los criterios a ser valorados para la elaboración del texto denominado Informe Diagnóstico y que lucen organizados en el cuadro¹ que a continuación se explicitará, les interpela acerca de una serie de conocimientos o contenidos de otras asignaturas de la carrera que se supone ya han cursado cuando ingresan a la práctica IV, como son: Psicología del aprendizaje, procesos cognoscitivos, evaluación de aprendizajes, socio-lingüística, currículum, enseñanza de la lectura y escritura, investigación educativa, entre otras. En el siguiente cuadro se indican algunos elementos que constituyen una guía o protocolo flexible desde la Práctica Docente III sobre criterios observables a ser contenidos y/o adaptados en el desarrollo del informe diagnóstico y que además sirven de pauta para realizar la evaluación diagnóstica en el aula donde se insertan:

Elementos a tomar en cuenta para realizar el diagnóstico de aula (Cuadro 1)

Consideraciones generales:	Ámbito Cognitivo	Ámbito emocional-social	Ámbito escolar
<p>Crecimiento y desarrollo pondero-estatural: peso y talla acorde con edad del grupo clase.</p> <p>Matrícula general del grupo clase, clasificada por sexo y edad.</p>	<p>Escuchan y comprenden consignas verbales y o escritas.</p>	<p>Siguen orientaciones e instrucciones.</p> <p>Se adaptan a las normas explicitadas en el grupo clase.</p>	<p>Evidencian saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales ajustados a las diversas áreas del conocimiento.</p>
<p>Apariencia física general, cumplimiento de reglas referidas a uniforme, hábitos de aseo y presentación.</p>	<p>Expresan su pensamiento a través de ideas, argumentos, preguntas, sentimientos o deseos.</p>	<p>Requieren aprobación constante.</p> <p>Muestran autonomía y seguridad.</p>	<p>Expresan saberes ajustados al nivel cognitivo referenciado desde la teoría.</p>
<p>Nivel de promoción y repitencia en el grado o grupo clase.</p>	<p>Se ubican espacial y temporalmente.</p> <p>Identifican nociones básicas: arriba-abajo, lateralidad, derecha-izquierda, mucho-poco, más-menos, adelante-detrás.</p>	<p>Se aíslan dentro del grupo.</p> <p>El grupo clase se autorregula (positiva o negativamente).</p> <p>El grupo clase aísla a algún miembro.</p> <p>Participan con agrado en actividades lúdicas de grupo, en el aula, receso, competencias.</p>	<p>Realizan actividad escolar estructurada, responden a una tarea de planificación de aula.</p>
<p>Nivel socio-económico general.</p>	<p>Memorizan con facilidad.</p>	<p>Atienden su aseo personal y hábitos de limpieza.</p>	

	Establecen relaciones y las expresan acerca de los temas tratados.	Expresan emociones con naturalidad.	
	Expresan ideas en torno a imágenes, lecturas escuchadas o leídas silenciosamente. Imaginan y representan.	Expresan relaciones de aceptación o rechazo, agresividad o violencia.	
	Producen textos escritos: escriben oraciones, escriben párrafos, escriben textos específicos. Expresan gustos o preferencias para realizar tareas, dibujar, escribir, leer, pintar, cantar...	Se representan y definen a sí mismos gráficamente y descriptivamente. Manejan datos de identidad, nacimiento, cumpleaños. Representan su núcleo familiar. Significan su afiliación con el grupo clase.	
	Resuelven problemas y operaciones matemáticas, analizan datos, identifican operaciones a realizar.	Muestran inquietud, nerviosismo, impulsividad, descentramiento. Expresan gustos, aficiones en lo académico y personal.	
	Mantienen la atención en la tarea si es significativa.	Llaman la atención con posturas positivas o negativas. Cumplen con tareas y responsabilidades escolares.	

Cuadro 1. Márquez, E. (2014)

La estructura del informe diagnóstico de aula debe presentar los elementos señalados en el cuadro 1 u otros aquí no mencionados, pero que surgen en la dinámica del diagnóstico, su observación y registro. Los mismos constituyen aspectos epistémicos a manejar, pues deben estar provistos de conceptualizaciones teóricas que expliquen los hallazgos en el grupo clase, inscritos en un cuerpo disciplinario que argumente sobre los ámbitos observables, sin parecer simples especulaciones privadas de base conceptual.

En el cuadro 2 se presentan los elementos correspondientes a los lineamientos a seguir para elaborar un informe ajustado a la situación retórica, enunciado en un registro comunicativo claro, coherente y técnicamente perfilado como un texto académico y apoyado en notas de campo o registro de observaciones, algunas producciones e instrumentos. Este esquema es proporcionado a los participantes para la producción de las versiones del mencionado escrito.

Estructura del informe diagnóstico (Cuadro 2)

1	<p>Título: presencia de palabras clave.</p> <p>Concisión sin palabras irrelevantes.</p>
2	<p>Índice: Listado jerarquizado con el uso de sistema de organización.</p> <p>Asociación de títulos y subtítulos con página respectivamente.</p>
3	<p>Introducción: Presentación del objetivo o propósito general del informe.</p> <p>Presentación general de las partes del trabajo.</p>

4	<p>Desarrollo: Ubicación de cada uno de los ámbitos señalados en el cuadro 1.</p> <p>Uso e integración de extractos de registro realizados in situ, coherentes con los criterios a justificar.</p> <p>Uso e integración de la bibliografía a través de un sistema para referenciar fuentes (APA , 2006).</p> <p>Distinción entre el discurso propio y el ajeno.</p> <p>Ordenación jerárquica de la información.</p> <p>Discurso organizado, párrafos de transición entre tópicos.</p>
5	<p>Conclusiones: Discusión sintética del contenido adecuada al marco del trabajo realizado.</p> <p>Objetividad en los comentarios.</p> <p>Proyecciones sugeridas. Nuevas hipótesis surgidas.</p>
6	<p>Bibliografía: Presentación completa de los datos de fuentes bibliográficas (Autor, año, título, lugar de edición, editorial).</p> <p>Ordenación de datos según sistema APA.</p> <p>Coincidencia entre las fuentes señaladas en la bibliografía y el cuerpo del trabajo.</p>

7	<p>Calidad del escrito: Corrección gramatical.</p> <p>Uso adecuado del léxico (precisión, registro formal).</p> <p>Ordenación coherente de ideas.</p> <p>Uso adecuado de conectores intra y extraoracionales.</p> <p>Puntuación</p> <p>Ortografía.</p>
8	<p>Anexos: Algunas producciones o muestras seleccionadas según criterios de los participantes del grupo clase, registro escrito, bitácora, o extracto de notas tomadas en el curso del diagnóstico, instrumentos aplicados.</p>

Adaptado de Tapia, Burdiles y Arancibia (2003).

Una vez cumplido el lapso para aplicar el plan diagnóstico-que generalmente es de un mes-, los estudiantes pasantes producen el informe diagnóstico en su primera versión o borrador, se revisa de acuerdo con la matriz delimitada en los párrafos anteriores mediante discusión en clase acerca de sus hallazgos y la forma como se explicitan, se favorece el ajuste y elaboración de una versión final que dará base a la planificación curricular que el estudiante debe ejecutar en el aula donde desarrolla su práctica.

Discusión de los hallazgos

El estudio acerca de los hallazgos preliminares de esta investigación, con base en el análisis de los escritos de algunos de los participantes, nos lleva antes a reflexionar acerca de las inferencias en torno a concepciones de escritura presentes en estudiantes y docentes en la universidad, representaciones apegadas a la cultura académica universitaria que, tal como apunta Carlino (2004), convienen el uso de la escritura únicamente de forma instrumental, obviando por completo la reflexión sobre la misma y la alta incidencia del proceso de escribir en la reconstrucción del conocimiento.

Para algunos informantes del estudio resulta sorprendente esta forma de encararlos con su proceso de producción de escritura. Algunos, desde la expresión en su gestualidad y en sus comentarios, no entienden esta exigencia con respecto a la producción de textos y evidencian frustración y ansiedad cuando los textos que elaboran son sujetos a revisión en cuanto a contenido y expresión escrita. Esperan correcciones más lineales en función de aspectos solo formales (ortográficos y de forma) y se muestran renuentes a la posibilidad de revisar sus propios escritos, rehacer una y otra vez las versiones que realizan.

A partir de estudios realizados por Norman y Spencer (2005), citados por Cartolari y Carlino (2012), una posible explicación de la forma en que los participantes enfrentan la corrección de sus borradores o incluso el tener que replantear una y otra vez sus versiones escritas, puede deberse a concepciones fijas sobre la escritura que han elaborado en su proceso de formación como escritores. Desde esta perspectiva, los estudiantes consideran que escribir bien se corresponde con un don especial, por lo que si este no se posee hay poco que hacer o que las correcciones hacia sus textos atentan contra su autoestima y sus habilidades para escribir.

Se pudiera deducir también, a partir de sus actitudes, que se han instalado en una visión del proceso de escritura que responde a la presentación del requisito o la tarea propuesta para ser evaluada, pero sin mayor reflexión o conexión con la pretensión de escribir como tarea compleja que permite aprender sobre el mismo proceso y sobre los temas que en este nivel ya debería manejar con cierta soltura.

Para Vargas (2013) la causa de esta situación pudiera estar en que los estudiantes tienen una visión reduccionista de la revisión, “no logran

concebirlo o integrarlo como un instrumento para volver a pensar sobre el tema, ampliar las posibilidades de hablar sobre él y profundizar en su conocimiento”(p.89). Centralizan su mirada en aspectos superficiales y no en las modificaciones globales del texto.

Los alumnos del estudio reconocen en algunos casos que no se les ha orientado en el entorno universitario de la misma forma como se les exigen las tareas de escritura en este curso en particular. Expresan, además, que son pocos los profesores que parecieran leer con detenimiento sus trabajos o revisar con exhaustividad contenidos, tal como es planteado desde la cátedra de Práctica Docente.

Las expresiones arriba señaladas pudieran explicarse desde las ideas de Carlino (2004) en lo referente a que los estudiantes, además de confrontarse con una perspectiva diferente de la tarea de escribir, están elaborando borradores ajustados a dos situaciones, “son producto de que en simultáneo con la escritura están reconstruyendo para sí mismos el marco conceptual de referencia sobre el que redactan”(p.325). Estas tareas estructuradas en el proceso de escritura, que pudiéramos pensar no han sido abordadas regularmente desde el ámbito universitario, interpelan acerca de la forma en que el proceso de escritura se representa en la enseñanza de este nivel y los modos como los docentes universitarios vinculamos proceso de escritura y avance en el razonamiento base de la conceptualización-elaboración de los conocimientos desde las diferentes disciplinas impartidas.

Este primer análisis a presentar de los textos seleccionados como muestra, valora aspectos considerados en el conjunto de información a reportar desde los ámbitos establecidos en este estudio y que deben ser referidos en el informe. Por otro lado, todavía no se consideran exhaustivamente aspectos señalados en la organización estructural (cuadro 2) del informe como escrito académico. En principio porque no se trata de atender a una estructura organizativa del texto solo como exigencia, sin el manejo de los contenidos basados en criterios coherentes para describir e inferir sobre lo observado. De nada serviría atender a una estructura en todos sus aspectos, presentando inferencias, conclusiones y generalizaciones cargadas de sesgos y prejuicios sin el apoyo en instrumentos o procedimientos apropiados. A continuación, en el Cuadro 3, se expone la descripción de los trabajos de dos informantes, denominados A.1 y A.2. sujetos a una primera revisión de la segunda versión escrita presentada por los mismos.

Análisis de las versiones escritas presentadas como informe diagnóstico (Cuadro 3)

Revisión investigador:	Producción escrita. Informante: A.1
<p>Aspecto: Consideraciones generales.</p> <p>No hay introducción ni presentación general introductoria del informe.</p> <p>No se aportan datos precisos acerca de elementos físico-biológicos del grupo clase.</p> <p>Solo aporta el número de estudiantes sin discriminar cuántos niños y niñas.</p>	<p>Describe en este apartado, aspectos físicos generales del aula y del docente de aula.</p> <p><i>Aula: La describiría como un espacio amplio, pues cuenta con una matrícula de 24 alumnos(as), que posee: ventanas con cortinas, suficiente iluminación, 2 pizarrones acrílicos, mesas para todos los alumnos(as), escritorio del docente, estante de biblioteca en condiciones regulares, 3 carteleras, símbolos patrios (bandera, himno, escudo) e imagen de Jesús, otra cartelera con información de las efemérides por mes, y carteleras informativas de las exposiciones realizadas por los alumnos(as). Por lo general el aula se conserva limpia, y se manifiesta un clima agradable y el aula se encuentra muy bien decorada siempre.</i></p> <p><i>Docente de aula: El ambiente generado por la docente es de tranquilidad.</i></p>
<p>Ámbito cognitivo</p> <p>-Menciona aspectos cognitivos sin orden.</p> <p>-Define al grupo en términos generales, no se observan extractos de registro que acrediten sus afirmaciones.</p> <p>-No se observa apoyo en autor para afianzar teóricamente su observación.</p> <p>-No explicita o maneja técnicamente los hallazgos.</p> <p>-Realiza afirmaciones especulativas, sin contextualizar (a algunos no les agrada la idea de pensar)</p> <p>-¿Cuáles debilidades en el área de la lectura y escritura? No caracterizarendimiento óptimo.</p>	<p><i>Desempeño de los alumnos: Es un grupo nutrido de fortalezas, ganas de aprender, experiencias enriquecedoras, se puede observar la participación en clase por parte de la mayoría y cuando no lo hacen la docente busca la forma de integrarlos, les agrada las actividades del material fotocopiado, a algunos no les agrada mucho la idea de pensar, quieren que les digan todo, pienso que es por la idea de no saber cómo realizar la actividad, algunos faltan mucho a clase o no llegan a la hora de entrada. Hay 3 niños con debilidades en cuanto a lectura y escritura, a diferencia de 16 de ellos que tienen rendimiento óptimo en todas sus áreas.</i></p>

<p>Ámbito Emocional-social</p> <p>Hay subtítulos muy generales para guiar la estructuración de información sobre el grupo clase, pero los ámbitos lucen mezclados en las descripciones que se realizan y se reitera información.</p> <p>No se observa organización jerárquica de la información o datos obtenidos, nuevamente las afirmaciones que se realizan en torno al grupo observado carecen del apoyo en registro o extractos que acrediten afirmaciones.</p> <p>Se realizan afirmaciones con ausencia de criterios o razones que puedan dar objetividad a los juicios prescriptivos realizados.</p> <p>Se observan debilidades en el escrito con respecto a concordancia y ortografía.</p>	<p>Desempeño de los alumnos: <i>El grupo en general es participativo, curioso, colaborador, espontáneos, creativos, amistosos, expresivos en cuanto a sus sentimientos y pensamientos. Son receptivos para con el docente y algunos de los pasantes que ahí laboran, pues según los niños(as) no todos los auxiliares que convivían en el aula les gustaba ya que una de ellas perteneciente a otro grupo mostraba apatía hacia ellos lo que causaba en ellos rechazo. Otro aspecto en sus debilidades es el respeto ya que no existe entre los alumnos; los niños(as) no respetaban las ideas de los demás, sus pertenencias entre otros.</i></p> <p><i>En el caso de una niña, tiene problemas de lectura, escritura, atención, no cumple con actividades, es rezagada al compartimiento con sus compañeros, y casi no habla. La docente señala que sus padres son separados y la niña en un momento a vivido con su padre pero luego esta fue devuelta a la mama; la cual es una señora que por observación de las pasantes se infiere que no presta atención a su hija...</i></p>
<p>Ámbito escolar-académico</p> <p>Con respecto a observaciones sobre el desenvolvimiento de los estudiantes en la parte académica y conocimiento sobre temas, no hay información precisa en el informe y se mezclan descripciones generales con situaciones particulares de participantes del grupo clase.</p> <p>No se observan conclusiones.</p>	<p>...Por otro lado hay que resaltar que en convivencia con el grupo hay niños con grandes deficiencias tanto en comportamiento, como en la parte académica, son dos casos que son estudiados o tratados con la profesora de aula integral. La docente y los niños relatan que en la vida de ellos se han suscitado casos que han influido y modificado la conducta de ambos...</p>

<p>Revisión investigador.</p> <p>Consideraciones generales:</p> <p>Se presenta identificación de datos institucionales, se ubica una introducción corta con el propósito de la presentación del informe escrito.</p> <p>No se aportan datos precisos acerca de elementos físico-biológicos del grupo clase.</p> <p>La estructura del informe se subtitula en dimensiones que, si bien no se apega literalmente a lo orientado, atiende a los aspectos considerados como ámbitos de organización de la información a presentar y la informante, además, estructura un organizador de la información inicial para su análisis</p>	<p>Producción escrita. Informante: A.2</p> <p><i>...La Escuela... se encuentra ubicada en la ...es una escuela subvencionada...El objetivo de la elaboración de este diagnóstico de los alumnos es conocer el grupo de 6to grado para favorecer el establecimiento de estrategias de enseñanza adecuadas a las situaciones y necesidades de los estudiantes.</i></p> <p>Dimensión general del alumno.</p> <p><i>Para poder analizar esta dimensión se realizó una revisión de expedientes de los 23 alumnos, recopilando todos los datos en un organizador de información (Anexo 01): Nombres y apellidos, número de cédula, fecha de nacimiento, nombre del representante, literal de promoción, ciudad de nacimiento, y domicilio actual.</i></p>
<p>Ámbito cognitivo.</p> <p>La informante atiende a los aspectos sugeridos en el ámbito cognitivo, surge además un manejo de la situación diagnóstica que aprovecha un instrumento usado por la escuela para recopilar información sobre el grupo clase, por lo que en su informe se precisa la forma cómo recolecta la información, se obvia una estrategia planificada tomando en cuenta otra ya prevista en el aula, pero que atiende los indicadores para apoyar la descripción del grupo en torno al aspecto cognitivo.</p> <p>Describe lo observado durante la aplicación de los ejercicios de la propuesta y puntualiza aspectos referidos con el área: expresión mediante el lenguaje de ideas relacionadas con el tema del ejercicio.</p> <p>Señala sobre otros alumnos acerca de sus respuestas catalogadas como "parcas" y sin relación, pero no las presenta en el texto ni refleja muestras de estas producciones.</p>	<p>Dimensión cognitiva o intelectual.</p> <p><i>La institución desarrolla una propuesta para ayudar a los alumnos en su proceso de pensamiento, inicialmente se dedica un tiempo al proceso de observación, luego para realizar el diagnóstico se tomó una actividad con algunos problemas que la docente aplica y se resolvieron algunas situaciones del 01 al 04 de la mencionada planificación. La actividad prevista en el plan diagnóstico se obvió pues el material usado en el aula precisaba ya indicadores de esta área.</i></p> <p><i>La actividad consistió en la participación en una lluvia de ideas, luego se les entregó la cartilla con 2 actividades compuestas por problemas como anotar las características de un objeto, determinar características en la ilustración desde la observación directa o indirecta.</i></p> <p><i>Hubo dificultades en el desarrollo del problema 01, porque no se atendieron las pautas y se repitieron de nuevo. En general el grupo desarrolló con mayor rapidez y asertividad los problemas 03 y 04. Se pudo observar que expresan dudas de manera ordenada, respetan el uso de la palabra, y relacionan ideas adecuadamente. Escriben oraciones destacando ideas. Solamente dos alumnos se mantuvieron callados, y al revisar sus trabajos se observan respuestas muy parcas y poco relacionadas con lo solicitado.</i></p>

Ámbito Emocional Social.

La informante indica la forma como recolecta la información, luego presenta aspectos generales en torno a la tarea y sobre las respuestas obtenidas. Se perciben aspectos muy generales relacionados con esta área: disposición del grupo para realizar la tarea, relación entre los miembros del grupo, definición de sí mismos, proyección temporal.

No se presentan muestras de los escritos referidos como “cortos y poco descriptivos”, no hay anexos con elaboraciones o evidencias de lo observado, se advierte ausencia de referencias de autor para señalar o profundizar en la caracterización del aspecto presentado.

Dimensión Emocional-social: *En la evaluación de esta dimensión se utilizó una dinámica grupal, la cual consistió en dar respuestas a cuatro interrogantes: ¿Quién soy yo? ¿Cómo es mi familia? ¿Qué es lo que más me gusta o disgusta de la escuela? ¿Cómo me veo dentro de diez años?*

En general el grupo se mostró dispuesto a realizar la actividad, la cual se extendió un poco más de lo planeado. Todos se involucraron y compartieron los recursos existentes pues se les dio la opción de realizar apoyados en recortes de revistas y periódico las preguntas.

Las respuestas a las preguntas fueron cortas y poco descriptivas. Las asociaciones entre lo escrito y los recortes que ubicaron fueron bastantes buenas. Los casos particulares a destacar: un alumno que respondió solamente con dibujos caricaturescos bastante buenos. Se definió con una personalidad original y no le gustan las burlas de sus compañeros.

...La mayoría se ve estudiando en la universidad o trabajando, otros alumnos se ven en familia...

Ámbito escolar-académico.	Dimensión escolar académica
<p>La informante hace referencia en su informe a los instrumentos de donde extrae la información.</p> <p>Presenta aspectos sobre el ámbito como son: el tipo de respuestas que producen y lo que halla en sus escritos al contestar las preguntas. Atiende más a los aspectos formales como ortografía, legibilidad de la letra, omisión de algunas grafías, e inversiones.</p> <p>No alude al tema de comprensión de la lectura o al tipo de elaboración relacionada con la prueba de lectura, solo agrega su consideración sobre las respuestas, sin presentarlas (no hay registro de evidencias).</p>	<p><i>Se revisaron los expedientes con la finalidad de determinar información resaltante, y los literales de promoción del año anterior.</i></p> <p><i>Se realizó una prueba de lectura llamada “El desafío del agua” (anexo 04), la cual tiene las instrucciones escritas de manera clara y detallada. El alumno debía contestar 5 preguntas de manera argumentativa.</i></p> <p><i>...En general considero que las respuestas fueron muy cortas y poco argumentativas. Entre las particularidades que se observaron en los alumnos tenemos: Existen alumnos que usan repetitivamente las palabras porque, como, hay, en el desarrollo de las respuestas. En su mayoría los alumnos tienen letra legible y manejan bien los tiempos verbales. Los problemas de coherencia en algunas respuestas se vieron en 5 alumnos.</i></p> <p><i>Un solo alumno se come las letras finales de las palabras (es y s) y otro hace uso indiscriminado de las mayúsculas. Una alumna solo escribió las preguntas.</i></p> <p><i>En un 90% los alumnos tienen problemas de ortografía. Los errores más comunes son el uso de la v por la b y de la s por la c.</i></p>
<p>Agrega unas conclusiones generales sobre el diagnóstico y otras más puntuales en torno a los hallazgos en el grupo clase. Puntualiza sobre aspectos a atender que, se supone, infieren de la aplicación del diagnóstico.</p>	<p>Conclusiones</p> <p><i>Considero que el grupo en general tiene buena disposición de aprender y se encuentra satisfecho con el centro educativo (instalaciones, profesores). Debe realizarse un esfuerzo en el área académica en cuanto la promoción de la lectura y a la elaboración propia por parte de los alumnos de recursos escritos que le permitan la elaboración de párrafos más complejos...</i></p>

Reflexiones finales

La escritura es un proceso complejo, por tanto, escribir en la universidad es producir textos complejos. Estas producciones académicas se organizan con una función epistémica, fundamentada en los conocimientos sobre las áreas del saber de formación para generar identidad disciplinar y profesional (Tapia y Marinkovich, 2013).

El análisis preliminar basado en la revisión de los escritos de los informantes -de los cuales, por razones de extensión en este artículo, solo se presentan las versiones escritas de dos participantes-, advierte unos hallazgos en los que las formas canónicas: introducción, desarrollo, conclusiones y referencias bibliográficas, no se contemplan en la mayoría. En algunos casos están presentes estas secciones, pero sin llegar a contener elaboraciones consistentes y particulares relacionadas con el contenido, constituyen más bien intentos de expresión de ideas muy generales o reiteraciones sobre el tema:

Conclusión: Realizar un diagnostico del aula permite al docente visualizar fortalezas y deficiencias en las diferentes dimensiones que se analizan: general del alumno, ambiente escolar, emocional/ social, cognitiva y académica...

Es un esfuerzo que debe ser socializado con las personas involucradas con el grupo...La idea de la socialización es elaborar estrategias comunes que nos permitan ayudar a los alumnos de manera integral y así poder visualizar en un periodo de tiempo si existen cambios significativos o las situaciones persisten.

*Finalmente es importante la elaboración de un diagnostico exhaustivo y que permita visualizar de manera integral al alumno, de manera tal que las soluciones también puedan ser integrales y logremos cambios significativos.
(Extracto de informe, Informante 2).*

Desde lo observado, no se manifiesta un saber disciplinar sólido en los textos que escriben los informantes y que a su vez deben comenzarse a perfilar como escritos profesionales, similares a aquellos que debería escribir en su mundo laboral, reconstruidos en una representación diferente a los definidos por su carácter rutinario u obligatorio en la institución educativa.

Resulta interesante debatir entre los hallazgos la base de las inferencias realizadas por los estudiantes en sus informes, las cuales parecen hacer evidente la ausencia de consulta de fuentes que avalen sus deducciones; no se observan, por tanto, vínculos intertextuales, pues no hay en la integración del cuerpo de los textos elaborados una visión global, disciplinar, que permita contextualizar la información recolectada en el aula.

Este hallazgo ilumina las prácticas de lectura en el aula universitaria, pues no es suficiente, en este caso en estudio, dar solo pautas para considerar la situación retórica y una guía de observación para interpretar la realidad; hay necesidad de leer textos con un propósito similar al demandado a los participantes; pero también se hace necesario leer fuentes adecuadas para la construcción de un texto propio, en el que el proceso de síntesis le permita, como escritor seleccionar, desde las disciplinas, la información adecuada a contextualizar, posibilitando la creación de conexiones oportunas desde sus conocimientos previos, autorizando su voz de autor particular en el texto que entreteje.

Producir textos académicos, según Castelló, Bañales y Vega (2011), demanda a los estudiantes pasar de una “escritura elaborativa, todavía centrada en el lector, a la escritura comunicativa, que tiene por finalidad comunicar al lector la información personal de la información sintetizada” (p.108). En el caso explicitado por los autores mencionados se deja por sentado que, en principio, los estudiantes acuden a fuentes escritas desde la disciplina que reconstruyen para hacer síntesis, propiciando la construcción de un texto que al inicio se va apropiando de ideas desde el área del conocimiento, para luego ir más allá de la simple yuxtaposición de opiniones de los autores. Este tránsito va propiciando posicionamientos frente a la teoría, implicaciones a partir de preguntas, postulación de ideas propias que van autorizando su voz de autor y una interacción diferente en el uso de las citas como “herramientas discursivas potentes para persuadir, discutir o justificar los argumentos”(p.109).

En el caso particular del estudio que nos ocupa, la escritura observada en los informes de los participantes no se aproxima aún a la escritura elaborativa, no se observa un apoyo en opinión de fuentes. En cuanto a la escritura comunicativa desde la perspectiva de los autores, pareciera apegada más a interpretaciones particulares, cercanas a lo especulativo, más que a una organización de ideas ubicadas en coordenadas epistemológicas.

En cuanto al apoyo en el registro de ejecución o registro docente que debe ir construyéndose sobre lo observado en el grupo-clase y que debería servir de base y referente reflexivo o de apoyo para argumentar lo explicitado en el diagnóstico, no hay un empleo sostenido del mismo, no se citan observaciones o eventos que puedan avalar las afirmaciones que se hacen en los informes escritos presentados por los informantes.

Estos primeros resultados precisan seguir promoviendo nuevas formas y apoyos de trabajo en el aula universitaria en cuanto a la lectura y escritura de textos. Finalmente, considerar la lectura y el diálogo de las diversas fuentes vinculadas a las materias cursadas como apoyo a los textos a producir debe ser parte del desafío. La dinámica en el desarrollo de la clase de Práctica Docente debe, a pesar del escaso tiempo, integrar la lectura de textos que hagan posible la representación cada vez más compleja de las disciplinas que constituyen el corpus de sus saberes. Quizá la insistencia en las aulas de escribir como producción y configuración de ideas propias ha dejado de lado, en las representaciones de los estudiantes, la visión de la escritura como tarea laboriosa en la que su voz es importante, pero sin obviar el diálogo con los corpus de conocimientos estructurados en las diversas disciplinas y apegadas a unas convencionalidades.

Referencias Bibliográficas:

Aguilera, S. y Boatto Y. (2013) Seguir escribiendo...Seguir aprendiendo: La escritura de textos académicos en el nivel universitario. Zona Próxima N°18.p.p 136-145.

Camps A. y Castelló, M. (2013) La escritura académica en la universidad. REDU Vol.11 (1).p.p 17-36.

Carlino, P. (2004) El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. Educere (8) p.p 321-327.

Carlino, P. (2005) Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de cultura económico.

Cartolari, M. y Carlino, P. (2012) Leer y escribir en la formación docente .Acción Pedagógica (21) p.p 6-17

Castelló, M. (2009) Aprender a escribir textos académicos:¿Copistas, escribas, compiladores o escritores? En J .L. Pozo y Pérez Echeverría M. (Coords.)La psicología del aprendizaje universitario: de la adquisición de conocimientos a la formación de competencias.(p.p120-133).Madrid :Morata.

Castelló, M. Bañales, G. y Vega, N. (2011) Los múltiples documentos para escribir textos en la universidad.Campinas V.22. N°1.p.p.97-114.

Lieberman, A. (2013) Cuando se tiene una experiencia de aula y no se escribe, esta se va. Docencia N°51.p.p 78-83.

Márquez, E. (2012) Análisis de estrategias de pensamiento complejo en adolescentes vulnerables social y académicamente. Alemania : EAE.

Mecenero, C. DUODA Revista d' Estudis Feministes núm 25-2003 p.p1-7 Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/duoda/article/viewFile/62980/91140e>

Petit, M. (1999) Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura. México: Fondo de cultura Económica.

Serrano, M. Duque, Y. y Madrid A. (2012) Prácticas de escritura académica en la universidad: ¿Reproducir o transformar? Educere (12) p.p 93-108.

Tapia M. , Burdiles G. y Arancibia B. Aplicación de una pauta diseñada para evaluar informes académicos universitarios. Rev. Signos (online) 2003, Vol.36. N°54, pp249-257. Recuperado de <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342003005400009&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0718-0934. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342003005400009>.

Tapia, M. y Marinkovich, J. Representaciones sociales sobre escritura de tesis en dos carreras del área de humanidades. Belo Horizonte.(online) 2013. V.13.N° 1.p.145-169. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v13n1/v13n1a08>

Vargas, A. (2013) Revisión entre iguales, escritura académica e identidad en la formación docente en una universidad colombiana. Tesis doctoral. Recuperada en <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/125115/tavf.pdf?sequence=1>.