



Universidad de Los Andes

Facultad de Humanidades y Educación

Postgrado de Educación Mención Lectura y Escritura

**LA FUNCIÓN EPISTÉMICA DE LA ESCRITURA EN EL PROCESO DE
ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA**

Autora: Lcda. Lucy Alvarez.

Tutora: Dra. Rubiela Aguirre.

Mérida, Septiembre de 2018.



Universidad de Los Andes

Facultad de Humanidades y Educación

Postgrado de Educación Mención Lectura y Escritura

**LA FUNCIÓN EPISTÉMICA DE LA ESCRITURA EN EL PROCESO DE
ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA**

*Trabajo de Grado para Optar al Grado de Magíster Scientiae en Educación Mención
Lectura y Escritura*

Autora: Lcda. Lucy Alvarez.

C.I: V.20431369

Tutora: Dra. Rubiela Aguirre.

Mérida, Septiembre de 2018.

AGRADECIMIENTOS

A Dios Todopoderoso y a la Santísima Virgen María por siempre darme la luz, fortaleza, guía, fe y sabiduría en este gran transitar de experiencias y aprendizajes.

A mis Madres Olga Fernández e Isolina Ramírez, por sus palabras colmadas de sabiduría, amor y apoyo incondicional en las metas que me trazo. Las amo.

A mi familia Fernández por ser mi ejemplo de constancia, dedicación, disciplina y apoyo para lograr tan anhelada meta.

*A mi hermana **Andrea Alvarez**, por ser el pilar y andamiaje de la torre que hoy he forjado. A ti, gracias infinitas.*

A los compañeros de la XVI Cohorte de la Maestría en Educación Mención Lectura y Escritura, ustedes formaron parte de este gran navío. Gracias por el apoyo, comprensión, paciencia y dedicación para lograr construir un gran equipo de trabajo. De manera muy especial, para Daniela Ramírez y Lucelia Hernández.

*A la Doctora **Rubiela Aguirre** por la empatía, orientación y sentido de pertinencia en su profesión. En particular, por lograr recorrer con sus estudiantes, a través de la lectura y la escritura las puertas del éxito y del conocimiento. Gracias al fruto de un trabajo recursivo, de tiempo, constancia, disciplina y de uso del pensamiento. A usted, infinitas Bendiciones.*

A todo el personal Docente y Administrativo del Postgrado por la colaboración y el apoyo durante el desarrollo de la Maestría. Muchas Gracias.

A la Ilustre Universidad de Los Andes por todos los espacios de formación y oportunidad que brindan para consolidar una ciudadanía plena y democrática, basada en el aprendizaje y la construcción de saberes.

¡Mil gracias a todos!



DEDICATORIA

Para quien es:

Mi omnipresente,

Luz en las tinieblas,

Mi fortaleza y guía, para combatir las guerras,

Mi sabiduría y apoyo, para lograr las metas.

www.bdigital.ula.ve
¡Para ti, Mi fuente Divina!



ÍNDICE GENERAL

pp.

Agradecimiento.....	iii
Dedicatoria.....	iv
Índice General.....	v-vi
Lista de Tablas.....	vii-ix
Lista de Gráficos.....	x-xii
Resumen.....	xiii
Introducción.....	1
CAPÍTULO I. EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN.....	5
1.1 Planteamiento del problema.....	5
1.2 Objetivo General.....	15
Objetivos Específicos.....	15
1.3 Justificación de la Investigación.....	15
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO.....	19
2.1 Antecedentes.....	19
2.2 Fundamentación Teórica.....	30
2.2.1 La escritura y la alfabetización.....	30
2.2.2 Procesos cognitivos y sociales en la escritura.....	34
2.2.3 Funciones de la escritura.....	47
2.2.4 Función epistémica de la escritura.....	48



2.2.5 Enseñanza de la escritura epistémica.....	52
CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO.....	56
3.1 Diseño de la Investigación.....	56
3.2 Contexto de la Investigación.....	57
3.3 Participantes en la Investigación.....	58
3.4 Procedimientos e instrumentos para recoger información.....	59
3.5 Procedimiento para analizar datos.....	62
CAPÍTULO IV. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	63
4.1 Análisis de las observaciones.....	64
4.1.1 Actividad que ejecuta el docente en el aula.....	64
4.1.2 Prácticas de escritura en el aula.....	84
4.1.3 Consignas docentes para elaborar demandas de tareas específicas.....	95
4.2 Análisis del cuestionario aplicado a los estudiantes de derecho.....	120
4.3 Análisis de las entrevistas aplicado a los profesores.....	149
Consideraciones Finales.....	186
CONCLUSIONES.....	189
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	193
ANEXOS.....	204

LISTA DE TABLAS

pp.

TABLA

1. Procedimientos e instrumentos para recoger información.....	59-61
2. Actividad del recuento.....	65-67
3. Explicación de forma oral de un tema en el aula.....	69-71
4. Actividad del control de lectura.....	75-76
5. Orientación y revisión de los textos escritos.....	78-79
6. Actividad de cierre de la clase.....	81-82
7. Preguntas de los exámenes escritos.....	85-86
8. Preguntas de los exámenes.....	86
9. Actividad del dictado.....	89-91
10. Textos sugeridos en el contexto académico.....	96-97
11. Intervención del estudiante en la demanda de la tarea: lectura de textos disciplinarios.....	98-99
12. Representación de la tarea específica: exposición.....	101-102
13. Explicación oral de la demanda de la tarea: exposición.....	102-103
14. Intervención del estudiante en la demanda de la tarea: producción de textos escritos.....	103-106
15. Representación de la tarea específica: producción de textos escritos.....	109-112
16. Intervención del estudiante en la demanda de la tarea: producción de textos escritos.....	115-116

17. ¿Qué es escribir?.....	120
18. Función de la escritura en el aula.....	122
19. Factores de las debilidades de escritura en el aula como estudiante universitario.....	125
20. Enseñanza de la composición escrita en el ámbito académico.....	127-128
21. Desarrollo de la escritura en el aula.....	131
22. Acciones que realiza el docente para desarrollar la escritura en el aula.....	133-134
23. Aspectos que toma en cuenta el docente cuando evalúa un texto escrito.....	137
24. Frecuencia de intervención docente en las actividades de escritura en el aula.....	139
25. Rol del docente para crear las condiciones de escritura en el ámbito académico.....	141
26. Acción del docente en relación con el desarrollo de herramientas de enseñanza de escritura en el ámbito académico.....	143
27. Acción docente en el aula para lograr la composición de textos académicos y contribuir de manera significativa con la formación del estudiante.....	145-146
28. La escritura según los profesores.....	151
29. La escritura epistémica según los profesores.....	153
30. Escribir en la cátedra.....	156
31. Actividades que realiza el profesor para promover la escritura en el aula.....	159
32. Textos que solicitan los profesores para la elaboración de un texto escrito en el aula.....	161-162

33. Indicaciones que provee el profesor a los estudiantes cuando solicita un texto escrito en el aula.....	166
34. Actitud de los estudiantes en las actividades relacionadas con la escritura.....	168
35. Percepción del profesor en relación con las composiciones escritas de los estudiantes.....	171
36. Manera de orientar los profesores la actividad escritora a sus estudiantes.....	174
37. Dificultades que presentan los estudiantes en la escritura.....	177
38. Parámetros que utiliza el profesor para evaluar los textos de los estudiantes.....	179
39. Relación de los profesores con los estudiantes cuando leen y escriben.....	182
40. La importancia de la escritura en el aula.....	185

LISTA DE GRÁFICOS

pp.

GRÁFICOS

1. El recuento.....	65
2. Explicación de temas de forma oral.....	69
3. Explicación de temas de forma escrita.....	72
4. Explicación de temas de forma oral y escrita.....	73
5. Control de lectura.....	74
6. Orientación y revisión de los textos escritos.....	77
7. Cierre de la clase.....	81
8. Actividades que ejecuta el docente en el aula.....	83
9. Examen.....	85
10. Transcripción de esquemas.....	87
11. El dictado.....	89
12. Prácticas de escritura en el aula.....	94
13. Lectura de textos disciplinares.....	96
14. Exposiciones orales de los estudiantes.....	101
15. Solicitud de textos escritos en el aula.....	108
16. Consignas docentes para elaborar demandas de tareas específicas.....	118
17. ¿Qué es escribir? Para los estudiantes.....	120
18. ¿Cómo funciona la escritura en el aula?.....	123
19. ¿Cuál es el principal factor de las debilidades de escritura en el aula como estudiante universitario?.....	126



20. ¿Cómo es la enseñanza de la composición escrita en el ámbito académico?.....	128
21. ¿Cómo se desarrolla la escritura en el aula?.....	132
22. ¿Qué acciones realiza el docente para desarrollar la escritura en el aula?.....	134
23. ¿Qué aspectos toma en cuenta el docente cuando les evalúa un texto escrito?.....	137
24. ¿Con qué frecuencia el docente interviene en las actividades de escritura en el aula?.....	139
25. ¿Cuál debe ser el rol del docente para crear las condiciones de escritura en el ámbito académico?.....	141
26. ¿Cómo calificaría usted la acción del docente en relación con el desarrollo de herramientas de enseñanza de escritura en el ámbito académico?.....	144
27. ¿Cómo debería funcionar la acción docente en el aula para lograr la composición de textos académicos y contribuir de manera significativa con la formación del estudiante, es decir, que permita pensar, dialogar, revisar, reflexionar y aprender en relación con un tema?.....	147
28. ¿Qué es la escritura?.....	151
29. ¿Qué implica la escritura epistémica?.....	153
30. ¿Qué implica escribir en la cátedra?.....	157
31. ¿Qué actividades realiza para promover la escritura en el aula?.....	160
32. ¿Qué tipo de texto solicita cuando requiere la elaboración de un texto escrito?.....	162
33. Cuando solicita un texto escrito ¿Qué indicaciones provee a los estudiantes?.....	166

34. ¿Cómo responden los estudiantes a las actividades relacionadas con la escritura?.....	169
35. ¿Cuál es su percepción en relación con las composiciones escritas de los estudiantes?.....	171
36. ¿Dedica tiempo para orientar a sus estudiantes en relación con la actividad de escritura? ¿De qué manera?.....	174
37. ¿Considera que sus estudiantes presentan dificultades en la escritura? ¿Cuáles?.....	178
38. ¿Qué parámetros utiliza para evaluar los textos de los estudiantes?.....	180
39. ¿Cómo se relaciona usted con los estudiantes cuando leen y escriben?.....	183
40. Desde su punto de vista ¿Qué importancia tiene la escritura en el aula?.....	185

www.bdigital.ula.ve



Universidad de Los Andes

Facultad de Humanidades y Educación

Postgrado de Educación Mención Lectura y Escritura

**LA FUNCIÓN EPISTÉMICA DE LA ESCRITURA COMO PROCESO DE
ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA**

Autora: Lcda. Lucy Alvarez.

Tutora: Dra. Rubiela Aguirre.

Fecha: Septiembre 2018.

RESUMEN

La escritura como actividad compleja que regula el orden del pensamiento y conocimiento, a través de los procesos cognitivos, lingüísticos, afectivos, sociales y culturales para la vida del ser humano; constituye una actividad primordial en el ámbito académico, para lo cual, los estudiantes requieren activar y manejar este proceso para lograr un desempeño de su lenguaje oral y escrito dentro de este contexto. En este sentido, el objetivo de la investigación consistió en “*Analizar la función epistémica de la escritura en el proceso de enseñanza en la educación universitaria*” en una institución pública ubicada en el occidente Venezolano. El estudio se enfocó en el paradigma cualitativo, bajo el diseño de la modalidad etnográfica y en función de la misma, se desarrolló un estudio descriptivo mediante los procedimientos e instrumentos: la observación participante, cuestionario y entrevista semi-estructurada. Los resultados revelaron que, los docentes de la Carrera de Derecho tienen consciencia a nivel conceptual de la escritura epistémica como actividad mental en el individuo que permite comprender el texto y generar conocimientos en las prácticas discursivas que se suscitan en un contexto específico, pero, no se circunscribe en la praxis como tarea elemental. Además, la enseñanza y actuación del profesor en la función epistémica tienen escasa orientación de las tareas escritas que permitan al estudiantado activar este proceso de pensamiento de acuerdo con las situaciones y objetivos. De esta manera, es esencial suscitar prácticas que conduzcan el análisis, reflexión, revisión, organización y construcción de nuevos conocimientos.

PALABRAS CLAVE: escritura, alfabetización, función epistémica y enseñanza de la escritura epistémica.

INTRODUCCIÓN

El tema relacionado con la escritura ha ocupado espacios en los diversos ámbitos personales, educativos, familiares, sociales y académicos, todavía, en nuestros días existen considerables y controvertidas concepciones sobre el uso y limitación de este proceso en dichos entornos y de manera específica en el aula, cuyas características principales son provenientes del desconocimiento de los docentes en relación con su enseñanza, aunque es evidente la relevancia del acto escritor para cualquiera de los contextos.

En la actualidad, el reto de la escritura hace referencia al mejoramiento de la calidad de este proceso, es decir, el uso consciente, constante, eficaz, crítico y reflexivo en la sociedad, de ahí que se considere una actividad primordial en el ámbito académico. En tal sentido, los estudiantes que ingresan y se forman en la universidad requieren activar y usar la escritura como proceso mental que permite el desempeño de su lenguaje (oral y escrito) y pensamiento dentro de este contexto.

De manera que, la tarea de la medicación del docente es favorecer en las aulas con los estudiantes el uso y dominio de la escritura en su cultura disciplinar, por ende, deben incidir en actividades de producción y análisis de textos, para que activen la capacidad dialógica, crítica y reflexiva en las acciones que demandan leer y escribir. De hecho, se trata de ir más allá del uso del código alfabético, la comunicación y la búsqueda de información, en otras palabras, se requiere de estudiantes competentes para escribir, cuestionar y producir nuevos conocimientos (Becerra, 1999; Carlino, 2002).

En este sentido, la universidad, según expertos (Guzmas y Gorda, 2015; Serrano, 2007) debería fundarse en una educación basada en el conocimiento, en promover los procesos de enseñanza-aprendizaje, socialización y alfabetización académica, en suma, en una variedad de características que presentan un reto educativo, ya que debe dar respuestas a las necesidades de los estudiantes que ingresan a esta nueva comunidad.

Definitivamente, los profesores representan un rol importante en la educación de los jóvenes y adultos que ingresan en la universidad, quienes deben orientar, motivar, enseñar y crear entornos de armonía, empatía, entre otros aspectos fundamentales para el desenvolvimiento y la construcción de saberes.

Lo dicho hasta aquí supone que los profesores tienen la responsabilidad de generar individuos capaces de pensar, comunicar e intercambiar ideas, sentimientos y opiniones con otras personas, a través de la escritura. En efecto, que los estudiantes se introduzcan en el ámbito de la alfabetización académica para que puedan adquirir y utilizar de manera eficaz la lectura y la escritura. De hecho, que estos logren escribir textos con base en la situación comunicativa, para organizar ideas, comprender y reflexionar, es decir, que se expresen con autonomía, juicio y criticidad en diversos contextos. De ahí que, el docente debe permitir y profundizar en la cultura del ámbito académico para que los universitarios activen operaciones cognitivas y transformen su pensamiento, porque en teoría sería lo idóneo en estas casas de estudio.

Cabe mencionar que la educación universitaria no es solo la entidad que demanda generar conocimientos, por el contrario, la sociedad actual también requiere en el individuo actitudes de continuo aprendizaje (Pabón y Serrano, 2011). Por tanto,

es conveniente que los estudiantes egresen con capacidades epistémicas que les permita desenvolverse en el ámbito personal, familiar, académico, social, cultural y para toda la vida.

En consecuencia, formar individuos capaces de pensar, analizar, cuestionar, criticar y reflexionar en la educación universitaria y en la sociedad actual, por tanto, es preciso reconocer la relevancia que tiene la función epistémica de la escritura, ya que ésta permite estructurar el pensamiento de la persona cuando elabora un texto, aunado a la conciencia y autorregulación que esta actividad mental le genera la construcción del nuevo conocimiento. Por consiguiente, admitir que la escritura es un proceso complejo que puede desarrollar el individuo, por ende, es fundamental que se oriente en las diversas áreas disciplinares, es decir, en todas aquellas materias donde se desenvuelve el estudiante durante su carrera universitaria (Carlino, 2013b).

En suma, la escritura epistémica favorece operaciones cognitivas en los individuos y promueve cambios en el pensamiento al elaborar un texto escrito, en otras palabras, está consciente de la situación comunicativa y del proceso de diálogo, planificación, revisión, textualización, crítica y reflexión que ésta despliega. Por consiguiente, es entendida como un proceso de pensamiento fundamental para el desarrollo y la construcción de nuevos conocimientos, de ahí la relevancia de la enseñanza de esta función en la educación universitaria ya que ésta se debe asumir como un proceso clave para revisar y acrecentar el propio saber del individuo (Becerra, 1999; Carlino, 2013b; Wells, 1987).

En relación con lo expuesto anteriormente, se requiere y es necesario analizar la función epistémica de la escritura como proceso de enseñanza en la educación

universitaria. En consecuencia, el texto que se presenta a continuación consta de cuatro capítulos. El Capítulo I, en el que se expone la problemática de la función epistémica de la escritura en el proceso de enseñanza en la educación universitaria, seguido de algunas preguntas que orientan el trabajo; los objetivos y la justificación del mismo. En el Capítulo II, los antecedentes vinculados a la investigación y las bases teóricas que la sustentan. El Capítulo III, se refiere al marco metodológico que seguirá el desarrollo del estudio. Se define el diseño de investigación, los participantes y las técnicas y los instrumentos que se emplearán en la investigación.

Y finalmente el Capítulo IV, que comprende la presentación y análisis de los resultados obtenidos de la aplicación de técnicas e instrumentos empleados en el estudio para responder a las interrogantes de la investigación; y las conclusiones derivadas del análisis de los resultados.

CAPITULO I

EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

El capítulo que se presenta a continuación, expone la función epistémica en el proceso de enseñanza en la educación universitaria, asimismo, esboza los aspectos vinculados y suscitados con la escritura a nivel internacional, nacional y local relacionado con el objeto de estudio. De igual manera, se formulan las preguntas a partir de las investigaciones realizadas por los diversos autores que permiten orientar el estudio, así como también se establecen los objetivos y finaliza con la justificación de la investigación.

1.1 Planteamiento del problema

A los efectos de la investigación, se pretende exponer la función epistémica que resalta la escritura como dominio complejo e intelectual en el desarrollo del ser humano, en otras palabras, actividad que permite el uso de diversas operaciones mentales como: pensar, planificar, dialogar, cuestionar, contextualizar, reflexionar y revisar ideas para elaborar una composición. Por ende, se constituye en un proceso de pensamiento fundamental para la enseñanza en los diversos ámbitos personales, sociales y académicos.

En tal sentido, se trata de evidenciar cómo los docentes de la Carrera de Derecho, particularmente en este estudio, orientan la escritura académica en los estudiantes que ingresan y se forman en la universidad, para reflexionar sobre los instrumentos y

procesos que emplean en el aula para optimizar el desempeño de los mismos como usuarios y responsables de la cultura de la lengua escrita en su disciplina.

Ahora bien, lograr que la enseñanza de la lengua escrita se desarrolle en el ámbito académico requiere apoyo del docente en el aula, para que los estudiantes adquieran el uso adecuado al escribir textos disciplinares que demandan promover modos de pensar para que éstos se inserten en esta nueva cultura. Además, es conveniente afirmar que la escritura no es un proceso que surge de manera automática o que se limita por la concepción tradicional de conocer las grafías. Por el contrario, leer y escribir académicamente permiten coordinar las nociones previas con las exigencias retóricas de un contexto disciplinar particular, a fin de, tener las condiciones para acceder y desempeñarse como seres autónomos, íntegros y críticos en el área personal, profesional y social.

La escritura es un proceso cognitivo, lingüístico, social y complejo; es la herramienta que utiliza el individuo constantemente para comunicar y adquirir conocimientos, por esta razón, requiere del manejo de habilidades fundamentales para el uso autónomo, consciente, reflexivo, crítico y eficaz en su área de trabajo. De ahí que, la escritura se considere esencial en el desarrollo de la enseñanza en los diversos ámbitos: personales, familiares, sociales y académicos.

En la actualidad, la escritura manifiesta y exige una práctica social que permite al individuo utilizarla de acuerdo con las situaciones y objetivos, por tanto, producir un texto requiere generar ideas, argumentos, pensamientos, entre otros criterios necesarios para alcanzar su función. Sin embargo, Camps y Castelló (2013) sostienen que resulta difícil captar estos elementos porque no se toman en cuenta los procesos

de la actividad específica, ni tampoco las actividades de escritura en los diversos contextos.

En consecuencia, la universidad representa un espacio específico y profesional donde se relacionan prácticas y dominio de saberes, por tanto, determina la función de las prácticas que se desarrollan en las aulas y en las que participan docentes y estudiantes. Por esta razón, son relevantes las relacionadas con la escritura, ya que permiten el uso consciente de su lenguaje como función comunicativa, social y epistémica. Al respecto, Serrano (2014) señala que la escritura epistémica está ligada a la actividad reflexiva del individuo, ya que le permite volver a su texto para pensar en las ideas que sostiene en el contexto y hacer una selección de lo que va a escribir, de manera que desarrolla y transforma su conocimiento.

Ahora bien, estudios realizados en las últimas décadas destacan que el déficit de la escritura en los estudiantes que ingresan en la universidad es de índole cognitivo, lingüístico, gramatical, argumentativo, entre otras características. Es decir, demuestran escaso manejo de este modo de expresión para funcionar, comunicar y utilizar su pensamiento en la composición y producción de textos académicos (Camps y Castelló, 2013; Carlino, Iglesia, Botinelli, Cartolari, Laxalt y Marucco, 2013a; Carlino, 2005, 2002; Escalante, 2015; Guzman y Gorda, 2015; Mostacero, 2012; Navarro, 2013; Padilla, 2012; Serrano, 2001).

Según lo anterior, es fundamental que el estudiante que ingrese y se forme en la universidad maneje las funciones de la escritura en el aula, en otras palabras, se requiere que los docentes empleen actividades basadas en aspectos creativos y procesuales, de hecho, que desarrollen nuevas prácticas de escritura para lograr

utilizar los diversos géneros que permitan el uso de elementos de gran complejidad, fundamentales para lograr alfabetizarse y formar parte de la cultura académica (Navarro, 2013). Sin embargo, el estudiante universitario se enfrenta a la escritura en el aula con pocas herramientas, esto es, con los escasos conocimientos de su bachillerato, aunado a las nuevas prácticas que debe asumir y de las que tiene muchas carencias como proceso de autonomía, formación y reflexión. De ahí que, Serrano, Aguirre y Peña (2010: 109), señalen que es necesario alfabetizar para acceder a la cultura escrita, ya que ésta supone el “actuar adecuadamente en prácticas sociales diversas e interrelacionarse de manera activa con los miembros de una sociedad”.

Así los docentes tienen la responsabilidad de formar estudiantes para introducirlos en esta nueva cultura escrita, que requiere promover a través de la escritura la producción de géneros discursivos, las funciones, objetivos, entre otros aspectos que permitan en las prácticas del aula mejorar sus capacidades para ser ciudadanos autónomos, críticos, reflexivos y competentes, ya que el ingreso de los estudiantes supone una adaptación a nuevas formas de comprender, interpretar y organizar el conocimiento. Por consiguiente, los profesores deben estar dispuestos a abrir las puertas de la cultura de la disciplina que enseñan (Camps y Castelló, 2013; Carlino, 2005; Cassany, 1999; Castedo y Zuazo, 2017; Liesa y Castelló, 2005).

Abrir las puertas de la cultura escrita implica que el docente universitario, también forme y prepare individuos para el futuro, por tanto, requiere emplear lineamientos, programas y modos de desarrollar nuevas razones para enseñar a leer y a escribir. Es indispensable considerar que para acceder a la cultura, deben generar prácticas de escritura que motiven al estudiante a pensar de manera crítica y a

producir conocimientos. Se trata, de una noción que tiene más de una década y que han alcanzado diversas universidades del mundo anglosajón (Europa, Australia y Estados Unidos) y cuya premisa se suscribe en esta investigación. Por esta razón, es menester que los docentes promuevan la conciencia de un compromiso constante para escribir en la academia con potencial epistémico.

En Latinoamérica diversas investigaciones (Acevedo, 2013; Carlino et al, 2013a; Escalante, 2015) destacan que pese al auge de programas de escritura en las diversas universidades en el que han logrado realizar cambios para promover la alfabetización académica, aun no existen acuerdos sobre la enseñanza de la escritura en la universidad y tampoco de dónde, cómo y quiénes han de hacerlo. Por tanto, la problemática consiste en que aún se sigue viendo la escritura como herramienta para demostrar lo que se sabe, en lugar de dirigirse a la búsqueda de generar y transformar el propio conocimiento.

En relación con Venezuela, se evidencia que la enseñanza de la escritura aún no se percibe como un proceso esencial para aprender en el aula y estructurar el pensamiento, es decir, planificar, ordenar ideas, leer, releer, contextualizar y revisar el texto que produce. Razones fundamentales para alcanzar la participación autónoma, consciente, crítica y reflexiva para el dominio de saberes en su formación.

En tal sentido, los estudios de (Briceño, 2016; Duque, 2010; Mostacero, 2012; Peña, 2011; Serrano, 2007; Serrano, Duque y Madrid, 2012) revelan que los estudiantes que ingresan en la universidad muestran debilidades y falencias al escribir, esto es, las constantes quejas sobre los alumnos por las faltas de ortografía, dificultades en la organización de ideas, escasos conocimientos, entre otras

características que reflejan esta problemática. Estas declaraciones de los docentes demuestran que respecto a la escritura hacen caso omiso de las debilidades de los estudiantes, y de hecho, bosquejan razones que tienden a culpabilizar y responsabilizar al del nivel educativo anterior, además, expresan que no es tarea del profesor o peor aún que no actúan en consecuencia porque es ocupación de un ente especializado.

De este modo, se evidencia la carencia de la formación y del compromiso institucional que debe asumir la educación universitaria sobre la escritura, ya que se desaprovechan las funciones cognitivas y aún más el potencial epistémico que ésta genera. En otras palabras, se observa en las aulas ausencia de la promoción de actividades que permitan al estudiante pensar, reflexionar y transformar su conocimiento, por tanto, se aprecia que las prácticas de escritura que se realizan habitualmente presentan la repetición de lo que dice el autor de un texto académico. Lo cual implica conocer el papel que ejerce el docente como mediador de las prácticas de escritura que se emplean en el aula, ya que éste debe ocuparse y enfocarse en el proceso escritor. Por consiguiente, centrar la enseñanza en acompañar a los estudiantes a leer y escribir textos que permitan interpretar lo leído, pensar de manera autónoma y valorar lo que se ha aprendido, actividades estas que conducen a los estudiantes a la reflexión, regulación y autorregulación de su propio conocimiento.

De lo anterior se desprende, que es necesario estudiar la acción docente para comprender qué sucede en el aula con las prácticas de escritura, incluso, qué se desarrolla en la praxis para favorecer y ver qué obstaculiza esta actividad, ya que

generalmente se realizan estudios desde la óptica del déficit de los estudiantes con los procesos cognitivos, aun cuando existe preeminencia a nivel internacional y latinoamericano sobre nuevas posturas. Sin embargo, no se consideran relevantes aquellos que permiten analizar lo que realiza la universidad y los profesores para ayudar a solventar estas carencias y lograr avanzar en la formación del estudiantado (Carlino, 2013b).

De hecho, en un estudio previo sobre la lectura y escritura en la Carrera de Derecho realizado por la autora de este trabajo, se observa que en la enseñanza que desarrollan los profesores en las diversas cátedras, en algunas de ellas, existe escasa promoción de la alfabetización académica de sus estudiantes. En particular, las actividades de escritura se utilizan con fines evaluativos y predominan la descripción de lo que dice el autor de un texto, es por esto que se evidencia la ausencia de orientación que corresponde con la organización y elaboración de un escrito. Razón por la cual, el alumno presenta omisión de esta nueva disciplina y forma de escritura, de ahí que se considere fundamental la relación del docente-alumno para comunicar consignas de trabajo y aclarar dudas en relación con la variedad de géneros y textos que se usan en esta área disciplinar.

En este sentido, los docentes ejercen un rol importante para orientar en los estudiantes de la Carrera de Derecho el uso de la escritura como un proceso que posibilita: dialogar, dudar, cuestionar, argumentar y reflexionar sobre lo que demanda la tarea de trabajo (ensayo, análisis, artículos de opinión, entre otras actividades). Para ser más específicos, es idóneo que los profesores empleen la escritura en el aula como una actividad mental consciente y autorregulada que permita la construcción y

transformación del propio conocimiento, esto es, la función epistémica. En consecuencia, que el alumno elabore la composición de un texto como proceso y constructo social que permite apropiarse de su campo disciplinar, en vez de trabajar la escritura de manera aislada y sin la orientación del docente que implica disipar el potencial epistémico.

Según Castelló (2008), lo que resulta difícil de la toma de conciencia del proceso de escritura en el estudiante, es lograr que éste se mantenga motivado y con objetivos personales, debido a que los docentes son quienes deciden siempre qué, cuándo y cómo escribir, aunado, a la única intención de otorgar el resultado del valor de una nota cuantitativa o resaltar los errores ortográficos y gramaticales.

La praxis de los docentes en el aula requiere enseñar a los estudiantes que ingresan y se forman en la universidad a utilizar los procesos de la escritura, es decir, pensar en el tema, revisar y planificar lo que se escribe en primera instancia para ajustar el texto y releer antes de dar por concluida la composición, por consiguiente, lograr la transformación y reorientación de su propia disciplina. Sin embargo, lo que acaece es que desconoce la importancia de la escritura como potencial que requiere de la elaboración, reflexión, revisión, comprensión y estructuración sobre el conocimiento, es decir, la de su función epistémica (Acevedo, 2013). De este modo, se evidencia ausencia de interés en los docentes por lograr comprender la función epistémica de la escritura como herramienta de enseñanza en el aula, situación que preocupa porque estas debilidades en los estudiantes, por lo general, repercuten en su desempeño durante la formación y por ende conducen ciertamente a la deserción y

fracaso en la educación universitaria o por el contrario, egresan con el manejo de la escritura solo de manera funcional y ejecutiva.

Se trata, desde luego, de desarrollar la escritura epistémica en el estudiante como habilidad del pensamiento que les permite analizar, contrastar, evaluar, reflexionar y transformar, en efecto, que resulte primordial e ineludible en el aula. No obstante, es notorio que aun en la actualidad se considera esta actividad como un mecanismo o instrumento para plasmar ideas en una hoja de papel. Por esta razón, es fundamental el rol docente, ya que éste debe generar los vínculos con los estudiantes y así planificar las consignas de trabajo, a fin de intervenir en todo el proceso y no solo en los momentos de asignar y evaluar trabajos. En otras palabras, se requiere crear las condiciones de su uso para alcanzar la interrelación de la lectura y escritura como factores esenciales en su formación. Lo cual implica, que los docentes tienen el compromiso de formar y guiar a sus estudiantes en los procesos de escritura, a fin de lograr seres conscientes, íntegros, autónomos, reflexivos y críticos en una sociedad que tanto lo amerita, de ahí que llame la atención y reflexión que estos hagan caso omiso de las falencias que presentan los estudiantes cuando ingresan en la educación universitaria y lo que es peor aún durante toda su formación.

En consecuencia, se evidencia el escaso uso de la lectura y la escritura, y análisis de los textos disciplinares por parte del docente en el que permita al alumno realizar operaciones mentales como: leer, analizar, reescribir y producir. Precisamente, evaden la responsabilidad de orientar, motivar y propiciar textos en el aula que favorecen la discusión sobre el tema a escribir.

En suma, la enseñanza que desarrollan los docentes sobre los procesos de escritura en la educación universitaria de la Carrera de Derecho se basa en prácticas tradicionalistas y mecanicistas que no permiten al estudiante asumir posturas autónomas, conscientes, reflexivas y críticas. Por tanto, el manejo de sus prácticas en la academia corresponde a la forma de “decir el conocimiento” (Scardamalia y Bereiter, 1992) y a lograr “la función ejecutiva, funcional e instrumental” (Wells, 1987 citado en Cena, 2009). Por esta razón, se disipa la función epistémica como herramienta de operaciones mentales más complejas y formativas que existen.

Ahora bien, partir de esta realidad supone analizar la función epistémica de la escritura en el proceso de enseñanza de la Carrera de Derecho, de esta manera, se lograría profundizar en estos aspectos para modificar así las prácticas docentes y las políticas educativas. La idea central es, contribuir en la alfabetización académica como eje primordial en la enseñanza de leer y escribir en las diversas disciplinas. Con la finalidad de favorecer, promover y permitir la elaboración de textos con juicios, opiniones y posturas de los estudiantes para la producción y transformación de sus conocimientos. En definitiva, la presente investigación busca responder las siguientes interrogantes planteadas:

¿Qué concepciones tienen los docentes de la Carrera de Derecho sobre la escritura epistémica?

¿Cómo conciben los docentes de la Carrera de Derecho la enseñanza de la escritura en el aula?

¿Qué aspectos de la actuación docente orientan el desarrollo de la función epistémica de la escritura?

Para responder a las interrogantes planteadas se proponen a continuación los siguientes objetivos de investigación:

1.2 Objetivo General

Analizar la función epistémica de la escritura en el proceso de enseñanza en la educación universitaria.

Objetivos Específicos

- ✓ Determinar las concepciones que tienen los docentes de la Carrera de Derecho sobre la escritura epistémica.
- ✓ Revelar la enseñanza de la escritura epistémica en los docentes de la Carrera de Derecho.
- ✓ Explicar los aspectos de la actuación docente que orientan el desarrollo de la función epistémica de la escritura.

Una vez mencionado los objetivos de la investigación, se hace alusión en el siguiente apartado a la justificación del objeto de estudio.

1.3 Justificación de la Investigación

La escritura como actividad compleja y herramienta fundamental en la vida del individuo, ha de regular el orden de los pensamientos y conocimientos, a través de los procesos cognitivos, afectivos, sociales y culturales. De este modo, la escritura permite ser en las últimas décadas uno de los objetos de estudio con mayor vigor, debido a las implicaciones que éste posee como dominio (Becerra, 1999; Carlino, 2002; Camps, 2003; Serrano, 2014).

Al respecto, Cassany (2006: 18) señala que la escritura está relacionada con el yo y con el nosotros: con mi mente, mi imagen social y comunidad a la cual pertenezco,

con la disciplina o el gremio. No es uniforme, ni estática u homogénea. Cada disciplina y cada situación generan formas particulares de escritura desarrolladas sociohistóricamente a lo largo de los siglos.

En relación con lo que expresa el autor, la escritura trasciende en el individuo la capacidad de pensar para manejar su habilidad en los diversos ámbitos donde se desenvuelve, es decir, en lo personal, familiar, social, cultural y académico. En este sentido, debe desarrollar características esenciales que permitan expresar y generar una composición en los diversos contextos. Por esta razón, la escritura representa una herramienta útil en las prácticas sociales del individuo, de ahí su importancia para realizar prácticas de enseñanza que permitan el uso de este proceso en el ámbito universitario.

En consecuencia, la universidad es la institución que representa el medio eficaz para suscitar individuos autónomos, conscientes, críticos y reflexivos, por tanto, este contexto debe permitir prácticas y oportunidades para que el estudiante se incluya y participe en la comunidad, a fin de favorecer la adquisición de experiencias que le permitan hacer uso de su lenguaje escrito dentro de su área disciplinar. Es por ello, que la educación universitaria debe fundarse en el conocimiento, investigación y examen de su propia actividad para lograr su transformación, alcanzar la excelencia y adecuarse cada día a los cambios sociales, a fin de contribuir al progreso de la sociedad (Serrano, 2007).

Sin embargo, Carlino (2005: 2) señala que “el aprender en la universidad no es un logro garantizado”, ya que depende de las interacciones y condiciones que ocurren entre estudiante-docente-institución para lograr estimular la actividad cognitiva. Por

eso, no es casualidad el hecho de que el docente juegue un rol fundamental en los procesos de enseñanza sobre la escritura.

Por tanto, es menester que el docente universitario alfabetice la escritura académica, es decir, que oriente a los alumnos para que puedan manejar sus habilidades cognitivas en las diversas disciplinas y permita así la manipulación de su lenguaje en los diversos géneros discursivos, de este modo, construir su conocimiento y generar la función epistémica.

El escribir repensando el conocimiento, no es una habilidad natural sino una potencialidad que se actualiza en determinadas comunidades académicas a través de situaciones de escrituras extendidas en el tiempo que permitan revisión, y en las cuales quien escribe tiene presente la audiencia (Carlino, 2013b: 17).

Entonces, se puede considerar de esta manera, el docente como pieza clave para elaborar actividades de escritura académica que posibiliten a los estudiantes a ser conscientes de sus procesos, objetivos, evaluación y sentido para escribir. Es más, según Medina, Domínguez y Medina (2016) el profesorado debe motivar a los estudiantes a generar lazos de comunicación y crear climas de armonía emocional para lograr construir escenarios auténticos de enseñanza que permitan transformar el conocimiento a partir de la escritura académica.

En definitiva, la investigación planteada, pretende en la comunidad científica, particularmente, en la Carrera de Derecho, demostrar aspectos teóricos en torno a la relevancia de la función epistémica de la escritura en el proceso de enseñanza, por ende, no se pretende desmerecer el trabajo que realizan los docentes, por el contrario, se espera lograr desde el punto de vista social que reflexionen sobre sus acciones,

transformen sus conocimientos y profundicen sus prácticas y políticas para resaltar las funciones de lectura y escritura como ejes primordiales en la enseñanza en los diversos contextos. De manera específica, en la escritura al favorecer ambientes para la producción de juicios, opiniones y posturas en los estudiantes, en efecto, lograr el cambio de la concepción tradicionalista hacia la escritura epistémica como nuevas prácticas de enseñanza.

www.bdigital.ula.ve

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

La escritura como proceso cognitivo, lingüístico, complejo y social ha de ser una herramienta fundamental en la vida del ser humano y por ende esencial en la enseñanza de la educación superior. De manera que, esta habilidad permite y requiere activar procesos mentales para obtener el buen desempeño de su lenguaje oral y escrito en el ámbito educativo, en otras palabras, que acceda a responder a las exigencias sociales para lograr participar dentro de la respectiva comunidad académica. Por esta razón, la escritura debe ser orientada por el docente universitario con la finalidad de generar en los estudiantes la capacidad crítica, analítica y reflexiva, entre otros factores principales y situacionales para que estos manejen y dominen sus habilidades de pensamiento como función epistémica. En tal sentido, se hace referencia a las diversas investigaciones y fundamentación teórica que darán sustento a este trabajo y que se consideran relevantes para el tópico a estudiar, por tanto, permite visualizar los problemas que han acontecido y centrar la atención en lo que se pretende proponer como solución al problema

2.1 Antecedentes

En relación con la escritura, se han realizado diversos estudios en las últimas décadas, con particularidades en los contextos universitarios que permiten contrastar las debilidades y avances sobre la enseñanza de la escritura y de manera particular en

la función epistémica. Por tanto, se presentan a continuación algunas investigaciones relativas a la escritura, teniendo en consideración las de nivel internacional, nacional y local.

Córdova, Velásquez y Arenas (2016), revelan a partir del discurso de los docentes en un programa de Biología e Historia, las representaciones sociales acerca de la enseñanza-aprendizaje de la argumentación y, por otro, generar un modelo explicativo de este fenómeno. A consecuencia de esto, los autores llegaron a la conclusión que en Historia existe una marcada relación con la argumentación que en Biología, por su objeto de estudio y la naturaleza de su conocimiento. No obstante, para ellos resultó curioso que la argumentación en biología no se le reconociera con más importancia, sobre todo porque esta incidía en el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico y en la función epistémica.

En consecuencia, los autores señalaron la relevancia de enseñar en las aulas la argumentación como proceso central de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, considerando que es posible que se desarrollen habilidades de evaluación de posturas, juicios u opiniones, lo que constituirá un paso esencial para la objetivación del conocimiento disciplinar y por ende una condición previa de la escritura epistémica. Por consiguiente, este trabajo demuestra la importancia de promover en el aula la práctica de la argumentación, ya que la misma podría servir para activar la estructura del pensamiento como un juego que requiere del desempeño complejo de la actividad cognitiva para favorecer la escritura epistémica.

De igual manera, Escalante (2015) se propuso estudiar la escritura académica como proceso epistémico en la enseñanza del derecho penal, con la finalidad de

identificar la escritura y la alfabetización académica como procesos epistemológicos de construcción y transformación del conocimiento en la enseñanza de esta disciplina. A partir de esta experiencia, el autor explicó que la escritura se construye de manera permanente por comunidades académicas y no por individuos aislados. De modo que este proceso, se caracteriza por permitir en los sujetos la construcción de conocimientos nuevos, reflexivos, analíticos y críticos en la enseñanza y el aprendizaje.

Por su parte, Marinkovich y Poblete (2014) en una investigación determinaron los niveles de alfabetización académica que se revelan a partir de los propósitos comunicativos presentes en los escritos de un grupo de estudiantes de la carrera de Biología. Las autoras en su estudio analizaron el apartado de la discusión de los resultados realizados en un artículo de investigación como tarea escrita, y concluyeron que las habilidades de pensamiento que desarrollan los alumnos avanzan progresivamente de acuerdo a la etapa de alfabetización académica y científica en la que estos se encuentran. De ahí que, este trabajo constituya un aspecto positivo para la presente investigación, ya que en la academia se elaboran textos escritos que permiten al estudiantado relacionar la lectura y la escritura para su formación disciplinar. Por tanto, el docente debe favorecer en el aula situaciones comunicativas que activen operaciones mentales en los estudiantes, con el objetivo de utilizar los niveles de alfabetización según sus necesidades y capacidades al momento de leer y escribir.

Por otro lado, Acevedo (2013) estudió la función epistémica de la escritura desde la investigación didáctica en el área de las ciencias naturales, para lo cual analizó las

experiencias de enseñanza realizadas a partir de la producción teórica de los modelos de decir y transformar el conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1992). En la investigación tomó como referencia una secuencia didáctica centrada en el tema fuerza y movimiento dentro del contexto escolar. Concluyó, que los ejercicios escolares de la escritura, requieren generalmente de un conjunto de estrategias diversificadas (generar ideas, preguntas, escrituras-registros, entre otras). He aquí la relación con esta investigación, ya que esta habilidad escritora debe manejarse desde el área en que el estudiante se desenvuelve para así favorecer las situaciones y especificidades de su cultura letrada. A fin de permitir en ellos la capacidad de pensar, reflexionar y generar producción, de este modo, se evita que la escritura se convierta en objeto de evaluación que lleva solo al modelo de decir el conocimiento (expresar lo que se sabe), en lugar de dirigirse a transformarlo (pensar, elaborar, revisar, construir) para que este funcione como epistémico.

En el mismo orden de ideas, Carlino, Iglesia, Botinelli, Cartolari, Laxalt y Marruco (2013a) estudiaron cómo leer y escribir para aprender en las diversas asignaturas de los institutos de formación docente (IFD). A fin de conocer cómo los profesores que forman a futuros docentes para el nivel secundario conciben las relaciones entre lectura, escritura, enseñanza y aprendizaje de los contenidos de sus materias. Asimismo, identificar quienes, dónde, cómo, con qué fundamentos y con qué apoyo institucional, plantean en sus clases situaciones de lectura y escritura para aprender en las distintas carreras de institutos de formación docente.

Los resultados del estudio revelaron que la lectura y escritura están presentes en las asignaturas de mayor grado inicialmente porque se ocupan de estos procesos en

sus espacios curriculares, sin embargo, los autores observaron que al emplear el análisis, lo expuesto por los profesores sobre lo que dicen que se hace en sus clases o en los IFD apunta en otra dirección, es decir, que prevalece una inclusión periférica (el docente interviene en los extremos: para solicitar al inicio y calificar a final los escritos, o al requerir y evaluar lo leído) con una intervención minoritaria durante los procesos de lectura y escritura.

En consecuencia, el estudio indicó que, si bien leer y escribir son actividades presentes en las asignaturas de los profesores y que algunos de ellos son muestras de un trabajo destacable, en general la lectura y la escritura suelen recibir un tratamiento marginal o inadecuado si se pretende promover su aprendizaje en tanto prácticas de estudio específicas de cada disciplina, aunado a las acciones institucionales de la creación de talleres o espacios curriculares que se elaboran por separado del resto de la enseñanza.

En suma, la investigación de Carlino et al. (2013a) propone que las asignaturas del IFD integren actividades en las que la lectura y escritura funcionen como instrumentos de aprendizaje de los conceptos disciplinares y, a la vez, sean enseñadas. Asimismo, que la formación docente en servicio trabaje en forma simultánea con las prácticas de enseñanza, es decir, que no se basen en trabajar teoría ni en ayudar a modificar las concepciones únicamente, sino que se proponga una formación de largo alcance centrado en las prácticas de lectura y escritura. Por consiguiente, este estudio demuestra la importancia del rol docente como mediador de prácticas de enseñanza de escritura desde cualquier contexto educativo. De modo

que, su apoyo, orientación y compañía dentro de este proceso es fundamental, ya que podrían contribuir en su formación personal y profesional.

Por otra parte, Navarro (2013) planteó una propuesta institucional de formación docente interdisciplinaria en lectura y escritura científica académica para responder a la problemática sobre el rol docente y su responsabilidad en el proceso de su enseñanza ya que dominan los hábitos retóricos y marcos epistemológicos de sus esferas sociales. El objetivo de su estudio fue entender qué tipo de formación docente es necesaria para incorporar a las materias sobre la lectura y escritura disciplinar, asimismo, identificar perspectivas y experiencias de enseñanza y aprendizaje en las carreras de humanidades.

Se evidenció que las competencias retóricas aunque son evaluadas, no suelen ser objeto sistemático de enseñanza y que se precisa instrumentar una didáctica específica para ello, en otras palabras, considera que las prácticas letradas disciplinares no son suficientes para garantizar los procesos satisfactorios de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes que buscan ingresar a las respectivas culturas disciplinares. Por tanto, la situación deriva en trayectorias de formaciones accidentadas y frustrantes en las que la responsabilidad por el aprendizaje se encuentra, en buena medida, en la iniciativa individual o la formación previa del estudiante. A consecuencia de esto, el autor señala que es preciso estimular la creación de programas de formación y actualización docente que, mediante el estudio y el trabajo colaborativos, estimulen el desarrollo de herramientas metalingüísticas y didácticas específicas para la enseñanza de la lectura y la escritura disciplinar.

Los estudios internacionales guardan relación con la presente investigación, debido a que hacen referencia a las prácticas de escritura que realizan los docentes en el aula, así como también demuestran las propuestas o programas institucionales que se ejecutan para lograr que este proceso se impulse desde un cambio contextual que repercutirá en la alfabetización académica y no desde una práctica tradicional que desfavorece la transformación del conocimiento. Dicho lo anterior, se presentan a continuación los estudios relacionados con la escritura epistémica desde una perspectiva nacional.

Cabe destacar que, a pesar de que a nivel nacional se evidencian escasas investigaciones referentes a la enseñanza de la escritura epistémica, los estudios que se describen en continuidad, refieren las situaciones y acciones de los docentes en relación con el tema a tratar.

Lúquez, Reyes, Fernández, Sansevero y Arteaga (2008), analizaron las posturas epistémicas de la acción docente universitaria e identificaron sus criterios de gestión constantes para el análisis de su comportamiento dependiendo de la postura donde se ubiquen (racional, de procesos, socializadora o de transformación). El estudio se inscribió en el método inductivo bajo un carácter descriptivo, con una población representada por alumnos y docentes del último nivel de práctica profesional cuya información se obtuvo a través del instrumento matriz interpretativa y con análisis de tipo frecuencial porcentual.

Los resultados del estudio constatan que la postura epistémica que prevalece de los docentes es el 69.4% de la crítica transformacional si se gestiona su acción sobre la base de los criterios, logro de objetivos y comunicación. Por su parte, a juicio de

los estudiantes el 60% predominó en la postura socializadora y el criterio de toma de decisiones evidenciándose incongruencia entre dichas opiniones. Por ello, esta investigación concluye que es importante revisar el modelo de acción docente actual y su repercusión en las condiciones y situaciones inherentes a los procesos instruccionales generados por dicha acción.

En tal sentido, la investigación tiene correspondencia con el estudio planteado pues expone lo fundamental de revisar la praxis docente, es decir, el rol que ejercen como mediadores en el proceso de construcción de conocimientos en los estudiantes. En efecto, que las acciones que tomen permitan en los mismos el cuestionamiento, socialización, reflexión, entre otros aspectos que contribuyan a la elaboración de representaciones de un tema a tratar en el aula, para lograr así la autenticidad de la postura epistémica y romper con las prácticas tradicionales que se observan en la cotidianidad de la universidad. De tal manera, que el docente influya en los procesos de enseñanza de la escritura como herramienta fundamental del contexto educativo.

Por otro lado, Mostacero (2012) desarrolló un análisis crítico sobre las dificultades de escritura en el discurso académico, en dicha investigación formula una propuesta pedagógica de entrada y otra de salida. En primer término, realizó un diagnóstico de la situación problema, que consistió en evaluar los resultados de una investigación que ejecutó en todos los niveles de escolaridad. En segundo lugar, propuso una innovación institucional y curricular, basada en las transformaciones que se han observado de las universidades anglosajonas.

Como resultados de su investigación, el autor concluyó que es preciso reconocer la emergencia y la importancia de poner en práctica un modelo institucional

innovador, que permita la participación del estudiante en su proceso de escritura y no solo en la enseñanza de la gramática, por ello, modificar las conductas de los alumnos para mejorar también las prácticas de enseñanza de los docentes.

De manera que, el autor enfatiza que el docente también debe ponerse al día, aunque sea a partir de las iniciativas personales, con respecto a las transformaciones que otras latitudes ya han implementado hace varias décadas, es decir, promover cambios, desde cada una de las cátedras y desde todas las instancias de poder y de decisión. En suma, Mostacero afirmó que solo así será posible cambiar la actual pedagogía de la lectura y la escritura en todos los niveles de educación Venezolana, de modo que, se evite en las aulas el aprendizaje de procedimientos rutinarios y punitivos en relación con la escritura.

En resumen, los antecedentes nacionales demuestran aportes importantes para precisar y delimitar el objeto de estudio. Hecha esta salvedad, se presentan a continuación investigaciones locales que permiten observar el trabajo desde esta óptica de escritura epistémica.

Desde este nivel local, cabe mencionar que la escritura ha sido objeto de estudio por diversos autores desde una perspectiva en la que se evidencian las dificultades de la escritura presentadas por los estudiantes universitarios, siendo así, pocos los estudios relacionados con la enseñanza de este proceso en el contexto académico. No obstante, se presentan algunos planteamientos e ideas que describen las actividades realizadas con los estudiantes universitarios para el desarrollo de la escritura como habilidad cognitivo lingüística y de su función epistémica.

Serrano, Duque y Madrid (2012) realizaron una investigación orientada a identificar y analizar las prácticas de escritura favorecidas en las aulas universitarias, y en el ciclo básico de ingeniería. El estudio de naturaleza cualitativa se orientó sobre la base del método etnográfico. Aplicaron un cuestionario a 16 profesores, y realizaron la revisión de los programas de estudio y entrevistas a los informantes.

Los resultados de la investigación confirmaron la preeminencia de tareas que se consideran potenciadoras del aprendizaje reproductivo, por tanto, las prácticas de escritura que son propuestas no van más allá de copiar, reproducir y fijar información, más que construirla y transformarla. Por consiguiente, las autoras concluyeron que en la institución no se aprovecha el potencial epistémico que encierra la composición escrita. La relación del citado trabajo de investigación con el presente estudio radica en revisar las prácticas de escritura desde otros contextos universitarios, pues es fundamental el uso de la escritura como herramienta de pensamiento y constructo social que permite la transformación de las ideas y del conocimiento dentro de un área disciplinar.

Por su parte, Serrano (2014), realizó una reflexión sobre la relación de los procesos de la lectura, la escritura y el pensamiento, desde un enfoque sociocultural, a su vez, introdujo algunas consideraciones sobre la función epistémica desde la revisión teórica relacionadas con las ciencias del lenguaje, a fin de examinar de qué modo la enseñanza disciplinaria puede favorecer las experiencias pedagógicas de esta función para la construcción de la ciudadanía. Los resultados obtenidos en su estudio mostraron que es necesario adoptar prácticas pedagógicas con tareas que demanden mayor atención a la conexión entre saber disciplinario de lectura y escritura.

De igual manera, la autora en su estudio sugiere realizar prácticas que restituyan a la interpretación y producción textual para que quienes escriben tomen conciencia de las posibilidades que ofrecen en el desenvolvimiento de sus capacidades para aprender, comunicarse, y actuar razonablemente como ciudadanos en los ámbitos de la lectura y escritura. Aunado, al valor que le propicien los estudiantes a estos procesos como instrumentos de crecimiento personal y de progreso social. Por tanto, este estudio es esencial para la presente investigación por cuanto se evidencia la complejidad del proceso de la escritura y aún más como función epistémica, de ahí que se tome parte elemental para favorecer en el contexto universitario.

Finalmente, Ceballos y Márquez (2015) en una investigación proponen revelar las representaciones de los procesos de lectura y escritura como componentes del perfil profesional en estudiantes de Ingeniería. Asimismo, examinar las marcas lingüísticas del discurso escrito al producir el ensayo académico en la acción pedagógica. A partir de este estudio, las autoras pudieron reflejar que en el nivel universitario aún requiere de prácticas que impliquen la enseñanza de géneros textuales que permitan enmarcar los saberes administrados por las distintas disciplinas de manera que el estudiante pueda comprender y hacer suyo el conocimiento que forma parte del perfil profesional.

Como resultado, las autoras señalan que los universitarios en las producciones escritas presentan representaciones sobre la lectura y la escritura ancladas a una función que poco o nada les ayuda a adquirir conocimientos. Por lo que consideran que urge en Ingeniería proponer un itinerario académico que permita generar escritura epistémica basada en géneros de manera que el estudiante pueda leer y escribir para

producir un argumento lógico y ajustado a la demanda comunicativa. Por consiguiente, esta investigación demuestra la importancia del rol docente para activar e incidir en actividades de adquisición de aspectos formativos generales y especializados sobre la lectura y escritura en los estudiantes universitarios, con el propósito de favorecer el uso y dominio de la escritura en su cultura disciplinar.

En definitiva, los estudios mencionados a nivel internacional, nacional y local, guardan relación con la presente investigación porque evidencian los diversos y complejos problemas de la escritura académica, es decir, desde los factores: escolares; triada sujeto-docente-texto; sociales, las tradiciones y los que corresponden a la enseñanza en el ámbito universitario. Ahora bien, una vez expuesto los estudios que precisan y delimitan el objeto de estudio, se presentan a continuación las corrientes teóricas que sustentarán la investigación.

2.2 Fundamentación Teórica

La presente investigación se respalda en un marco de referencia que articula aportes de diferentes perspectivas teóricas, es decir, desde una visión que abarca la relación de la escritura con la alfabetización y la academia, hasta esbozar la relevancia del docente en la educación universitaria, del mismo modo, se hará referencia a los procesos y funciones que intervienen en la escritura para aludir a los procesos de enseñanza que permiten alcanzar la función epistémica en el aula universitaria.

2.2.1 La escritura y la alfabetización

La escritura es un proceso complejo en la vida del ser humano, una actividad social y cultural que requiere de una amplia gama de características que no solo

implican el plasmar ideas en una hoja de papel o conocer y manejar el código alfabético, por el contrario, requiere el activar habilidades cognitivas (analizar, describir, definir, narrar, entre otras), metacognitivas, funciones, objetivos, contextos, es decir, elementos fundamentales que deben tomarse en cuenta al momento de producir un texto.

De esta manera, escribir, desempeña en el individuo un papel fundamental en el desarrollo de pensamientos y acciones que permiten responder a las exigencias sociales, es decir, el uso de procesos cognitivos que enriquecen la habilidad oral y escrita, a través de la comunicación e intercambio de ideas, sentimientos, emociones, entre otras con diversas personas, en suma, introduce a éste en lo denominado alfabetización (Cassany, Luna y Sanz, 2001).

En este sentido, la alfabetización es considerada según Coll (2007, citado en Coll y Monereo, 2008: 329) como “el conjunto de capacidades o de competencias susceptibles de manifestarse en prácticas diversas a través de múltiples y distintas relaciones concretas”. Por lo que refiere el autor, estar alfabetizado implica ser capaz de participar en la lectura y escritura con autonomía, eficacia y con perspectiva crítica (emisión de juicios, autocorrectivo, participación autónoma, seguridad, confianza, reflexivo, reconstrucción y cuestionamiento) ante cualquier situación familiar, social, política, académica, entre otras, de manera constante y permanente.

Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2016) define la alfabetización de la siguiente manera

Es un derecho humano fundamental y constituye la base del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Por su capacidad de transformar la vida de las personas, la

alfabetización resulta esencial para el desarrollo humano y social, tanto para las familias como para las sociedades, es un instrumento que confiere autonomía con miras a mejorar la salud, el ingreso y la relación con el mundo (párr.1).

Se puede apreciar de la fuente antes citada que esta organización otorga una visión amplia con respecto a la alfabetización, por ende, no puede ser asociada como la idea de saber leer y escribir, por el contrario, considerarse como un aprendizaje que no termina en la edad escolar y que trasciende en todos los ámbitos de un ser humano y por ello es un proceso que se adquiere a lo largo de toda la vida.

Torres (2006) expresa que la alfabetización no solo requiere que la persona aprenda a leer y escribir, por el contrario, demanda el dominio y uso de manera efectiva de estos procesos en cualquier comunidad, familia y sociedad letrada. Dicho lo anterior, el contexto educativo juega un rol importante en el manejo, adquisición y desarrollo de la lengua escrita. De ahí que, el docente deba orientar en este entorno prácticas de lectura y escritura que permitan al estudiante acceder a su nueva cultura.

Leer y escribir en una nueva cultura requiere de un individuo capaz de activar operaciones mentales (inferir, describir, narrar, explicar, analizar) sobre el lenguaje escrito, aunado, al uso social que éste debe tener para que pueda interactuar y ser participe en su ambiente. Hecha esta salvedad, se requiere de docentes capacitados dentro del contexto académico para que puedan generar vínculos con los estudiantes en las actividades que se producen en el aula en relación con la lectura y escritura, a fin de alfabetizar con criterios como: autonomía, criticidad, pensamiento, conocimiento y para el aprendizaje de toda la vida (Torres, 2006).

En la actualidad, los procesos de lectura y escritura suponen nuevas prácticas en el aula que permitan el uso y dominio de estos procesos complejos, por ende, estas habilidades deben ir más allá de la comprensión y de la reproducción del conocimiento. De modo que, el docente debe favorecer en el estudiante el acceso de los diversos textos y géneros de su propia disciplina para que puedan relacionar, identificar y activar operaciones mentales con todos los medios de información. Con el objetivo de contribuir en la selección, evaluación e indagación necesaria para permitir la producción del nuevo conocimiento.

Definitivamente, la alfabetización según Torres (2006: 11) “ya no puede concebirse como un aprendizaje terminal sino a penas como una puerta de entrada, ya no puede verse como una etapa de aprendizaje sino como un aprendizaje que pasa por diferentes momentos y niveles y que se instala como aprendizaje permanente”. En relación con lo que expresa la autora, es preciso reflexionar sobre las prácticas y modos de enseñanza en relación con la lectura y escritura para crear las condiciones necesarias en el aula y favorecer así el aprendizaje para toda la vida.

De esta manera, la alfabetización debe ser enseñada en la academia como un instrumento esencial para el desarrollo de los estudiantes en los procesos de lectura y escritura, por tanto, permitir el manejo de su lenguaje oral y escrito para desenvolverse dentro de este contexto y participar así como miembro de una cultura.

A este propósito, Carlino (2005: 5) sostiene que alfabetizar en la academia requiere “el conjunto de nociones y de estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad”. Con respecto a lo

señalado por la autora, es notorio el rol que debe ejercer el docente para lograr que el estudiante pueda ser partícipe de una comunidad disciplinar, aunado, a las actividades que debe favorecer para que produzca textos de calidad.

En suma, el docente en el ámbito académico debe tener un enlace de comunicación con los estudiantes cuando se empleen actividades en relación con la escritura, que permitan la planificación, revisión, textualización que ofrecen los procesos cognitivos, además de los objetivos y funciones que representa esta actividad.

2.2.2 Procesos cognitivos y sociales en la escritura

La escritura como proceso involucra una serie de actividades mentales que debe manejar el individuo al momento de componer un texto. En este enfoque, se orientan investigadores como Flower y Hayes (1980) y Scardamalia y Bereiter (1992) quienes centran sus estudios sobre los procesos cognitivos.

Según estas investigaciones, la escritura es recursiva, de aquí que permite una operación mental compleja, es decir, revisar, planificar y textualizar, por esta razón, el que produce tiene la capacidad de avanzar y retroceder en las direcciones que considere necesario para lograr su producción escrita.

A este propósito, Flower y Hayes (1980) presentan los procesos cognitivos que intervienen en el acto de componer, de este modo, señalan puntos claves de su modelo. En primer lugar, alude a la *Acción de Redactar* y exponen que esta acción implica tres elementos importantes: *el ambiente de trabajo* (todo lo externo del escritor, la tarea asignada y ocasionalmente el texto que va realizando), *la memoria a largo plazo* (el conocimiento que posee el escritor, no solo del tema sino de su

audiencia y de planes de redacción) y *los procesos de escritura* (el trabajo con mayor amplitud, es decir, planificar, generar ideas, revisar y reescribir). Cabe señalar que este proceso no tiene un orden rígido y fijo, por esto puede decirse que es recursivo, además, es considerado como el conjunto de herramientas que utiliza el escritor al momento de componer y no implica la obligación de usarlas en un orden preestablecido o en etapas, ya que permite la libertad al escritor.

Por consiguiente, el docente universitario debe fomentar actividades que permitan al estudiante leer y escribir, sin embargo, ocasionalmente se trabaja con la relación entre estos procesos, porque por lo general, se tiende a creer que son medios para transmitir datos y sin más trascendencia (Cassany, 2006).

Ahora bien, la escritura como herramienta de enseñanza en el aula universitaria se percibe como un instrumento de evaluación, a su vez, considerada como una técnica separada e independiente, por esta razón, se omite la relevancia de ésta como constructo social que permita al estudiante identificarse con su comunidad. Al respecto, Carlino (2013b) señala que esta actividad debe representar, analizar y transformar el conocimiento. De esta suerte, es como la escritura representa en la academia una actividad intelectual compleja que requiere del manejo de las habilidades de los estudiantes para construir el saber y desarrollar el ser íntegro, autónomo y con excelencia que tanto destaca la universidad.

Sin duda, el docente universitario tiene gran relevancia en la orientación de la escritura en los estudiantes, por tanto, debe acompañar al alumno para que domine sus procesos y habilidades cognitivas, pero debe también fundamentar las condiciones de las situaciones comunicativas, ya que no todo escrito tiene la misma

particularidad y función, por ejemplo, no es lo mismo escribir para un amigo, familiar u otra persona que para la academia (Cassany, 1999).

De modo que el problema no es dominar la habilidad de la escritura sino manejar esta herramienta en los diversos contextos, es decir, que puedan ajustarse a las diferentes situaciones particulares. De ahí que, es menester enseñar las tipologías textuales y las formas como se organizan en los géneros más comunes y en las situaciones discursivas (Castelló, 2008).

El segundo aspecto clave que consideran Flower & Hayes es la **Organización de los procesos**, quienes consideran esta acción importante en el pensamiento creativo del escritor, puesto que es capaz de agrupar ideas y generar nuevos conceptos, además, permite identificar categorías, buscar ideas y asimismo ocuparse de decisiones con respecto al texto como la presentación y el orden del mismo. En otras palabras, el escritor decidirá a través de la organización, el cómo y de qué manera utilizará su orden de ideas y presentación del texto.

El tercer punto que indican Flower y Hayes, es el **Acto de componer**, es decir, todas las acciones que realiza el escritor en el proceso de componer. Y por último y no menos elemental consideran **La creación de los objetivos** que se refiere a los objetivos que se plantea el escritor al momento de componer, por ejemplo, que voy a escribir, que debería decir, entre otras interrogantes o pensamientos que éste debe hacerse antes de iniciar una composición.

En definitiva, el modelo de Flower y Hayes (1980) representa una herramienta útil para el escritor, por ello, el proceso de redacción no debe ser una secuencia de etapas, sino un conjunto de acciones optativas. Por su parte, el proceso de la escritura

no puede observarse como un acto sencillo, por el contrario, implica la activación de procesos y subprocesos, que hacen de la escritura una actividad compleja. De ahí la importancia de incentivar en el aula universitaria la escritura a lo largo de sus vidas.

Ahora bien, es importante mencionar también los dos modelos de escritura que proponen Scardamalia y Bereiter (1992), quienes distinguen a los escritores entre:

1. Novatos: considerados hábiles en la clase de composición que ejecutan, es decir, que los textos que generan surgen de la activación de los datos a partir de un tópico, por tanto, introducen solo el conocimiento de sus representaciones mentales. Razón por la cual, los escritores omiten la adaptación a la audiencia, planificación y revisión del contenido del texto a producir. Por ello, aluden a los procesos inmaduros del escritor.

2. Expertos: se refiere a aquellos escritores que exponen y generan nuevas ideas en una composición, además de la planificación, objetivos, revisión y reflexión que ejecutan de la palabra escrita. Por consiguiente, demuestran al escribir, el uso constante del desarrollo de pensamientos y construcción de conocimientos, es por esto, que se les consideran escritores maduros.

En suma, la diferencia de los términos novatos y expertos de la escritura, radica en los procesos que se utilizan al realizar una composición. Los estudiantes al escribir, en algunos casos, solo expresan lo que ya está formado en sus mentes, lo cual describe el modelo de decir el conocimiento. Por otra parte, el modelo transformar el conocimiento se reconoce por el uso de otras operaciones mentales (hipótesis, deducción, planificación, delimitación, elaboración y reconstrucción de ideas sobre un tema) (Scardamalia y Bereiter, 1992).

Una vez hecha esta precisión, se hará acotación sobre en qué consiste los modelos expuestos por los autores mencionados anteriormente:

✓ ***Decir el conocimiento***: los escritores en este modelo carecen de un sistema de ejecución de recursos para introducir un plan, objetivo o interés del texto que producen. Razón por la cual su sistema de producción de lenguaje funciona autónomamente, en otras palabras, solo sostienen un discurso para activar y buscar datos asociados en la memoria. En síntesis, lo que acontece en el individuo es la representación mental del tema a componer.

Dicho lo anterior, el escritor luego de ejecutar la representación del tema, busca localizar lo denominado *identificadores del tópico y del género*, es decir, activar la memoria y asociar conceptos de la información que contienen de sus conocimientos previos para utilizarla en el proceso de composición. Puesto que, el individuo solo podrá desarrollar esquemas que garanticen su adecuación, coherencia e integridad en ausencia de una audiencia que responda. Se diría, pues, que los escritores que corresponden al modo de decir el conocimiento poseen ciertas características cognitivas que permiten observar el modo de producción.

Scardamalia y Bereiter (1992), señalan que el autor que se suscribe en este modelo ha de elaborar sus composiciones con tópicos simples, es decir, activan sus conocimientos para iniciar la producción de un texto. A fin, de sostener una relación del tema y estructura textual, aunque, este no se ajuste a las justificaciones y orden persuasivo que se requieren para alcanzar sus objetivos como escritor. Sin duda, este proceso es pertinente para los primeros niveles de escolaridad, pero, para la etapa

universitaria se requiere que el individuo adquiriera una exigencia mayor de autonomía, pensamiento y reflexión para lograr la transformación del conocimiento.

Las demandas del proceso escritor en el modelo de decir el conocimiento, corresponden a las primeras ideas que llegan al pensamiento sin ajustarse a las situaciones de un posible lector, además, en su *elaboración de borradores* solo exponen ideas en forma de lista, situación que se observa en la producción final del texto. En consecuencia, los cambios que se generan de la *revisión* refieren particularmente a la ortografía, en vez de aludir a los cambios relacionados con el contenido y/o con el posible lector (Scardamalia y Bereiter, 1992).

Para Scardamalia y Bereiter (1992) es preciso que los escritores cuenten con el apoyo docente para favorecer prácticas de revisión y pautas para mejorar sus textos, proceso que debe basarse en un sistema que permita la precisión de objetivos, para desarrollar así una planificación, estructura, contexto, entre otros aspectos necesarios en la escritura.

En síntesis, los escritores inmaduros o novatos, se destacan por generar discursos que impliquen menos conocimiento y esfuerzo mental. Por consiguiente, lo que se requiere en las aulas es lograr activar elementos de la estructura del texto y del tema que permitan la estimulación de la memoria en los estudiantes, a fin de que sean capaces de iniciar su composición y sostener lo que escriben.

✓ ***Transformar el conocimiento***: se refiere a la toma de conciencia del autor para elaborar sus ideas recuperadas a partir de lo que se pretende escribir y los requerimientos discursivos del contexto concreto en el que escribe, de este modo, provoca reelaborar sus ideas y su texto para generar así conocimientos. Esto no quiere

decir que este modelo esté desligado con el anterior, más bien lo contiene como sub proceso dentro del proceso complejo de *espacio de problemas*. Término que alude según Newel (1980, citado en Scardamalia y Bereiter, 1992: 46-47) “a una entidad abstracta formada por un estado de conocimientos y de operaciones mentales”. Así, se debe acudir de manera consciente a dos espacios de problemas:

1. Espacio de contenido: indica los conocimientos, creencias, operaciones, deducciones e hipótesis que conducen un estado de creencia a otro sobre un tema a escribir.

2. Espacio retórico: representa características como: audiencia, estructura, operaciones, objetivos e intenciones del texto. El escritor implica en este espacio el Qué y Cómo lo va a decir, de modo que se ocupa del cumplimiento de los objetivos discursivos, las relaciones entre contenido y las posibles reacciones del lector.

En consecuencia, el espacio retórico representa un factor fundamental en la escritura, ya que incluye de manera global los elementos que han de contribuir en la organización y coherencia del texto. Actividades mentales que deberían ejecutarse previamente en la producción de un escrito, y por tanto establecerse en la planificación del mismo (Benítez, 2004). En efecto, este espacio se convierte en una importante herramienta de enseñanza dentro del aula, ya que el escritor asume posturas conscientes (objetivos, su propia voz, búsqueda, reflexión y planificación) en relación con la elaboración del texto, de ahí la relevancia de orientar y generar en el estudiante espacios de problemas.

Dicho lo anterior, los espacios problemas deben representar en el rol del escritor un acto significativo. Para ser más específicos, requiere que el autor precise los datos,

acciones, funciones, entre otros aspectos para elaborar un texto. Pero, para que este proceso ocurra, el individuo debe mantener interacción entre el espacio de contenido y el espacio retórico. En otras palabras, el escritor no solo se debe quedar con la activación de la memoria, tópico y representación del tema (decir el conocimiento), por el contrario, debe mantener y buscar una escritura autónoma, delimitada, planificada, elaborada, consciente y reflexiva de lo que va a producir, para lograr transformar su conocimiento.

Sin duda, el desafío del docente actual, es generar situaciones de problemas en la escritura que permitan en los estudiantes la toma de consciencia de los procesos de composición. No obstante, deben afrontarlo con la mejor disposición y trabajar en conjunto con los estudiantes para que ocurra una modificación en las decisiones que toman con respecto al proceso de escritura. Por consiguiente, lo que ocurrirá en la mente del escritor será factor fundamental para favorecer cambios a nivel conceptual y estructural en la creación de la composición textual.

Lo dicho hasta aquí supone que, el modelo transformar el conocimiento pretende un escritor activo que planifique, estructure, sitúe, elabore y reelabore sus ideas y pensamientos antes de lograr su producción final. De manera que, el autor debe utilizar, elaborar borradores y revisar sus textos, procesos que serán valiosos para la toma de consciencia en relación con la audiencia, la coherencia y el tema a escribir. Definitivamente, para lograr el potencial epistémico (Scardamalia y Bereiter, 1992).

En consecuencia, es fundamental que el docente observe en los estudiantes las debilidades que estos demuestran al momento de realizar un texto, por ejemplo: sus faltas de adaptación en cuanto a la audiencia, la planificación y revisión, puesto que

el modelo de decir el conocimiento no provee estos medios para que el escritor pueda aplicar sus conocimientos acerca del lector. Para ser más específicos, el docente debería favorecer prácticas de revisión de la escritura orientadas a objetivos que permitan ir más allá de la representación mental del alumno, es decir, que mantenga la finalidad, estructura y contenido del texto, a fin de que se trabaje la escritura recursiva y no solo desde un aspecto.

Scardamalia y Bereiter (1992) señalan que evidentemente el objetivo educativo debe ser ayudar a los estudiantes a pasar de procesos de composición de “Decir el conocimiento” a “Transformar el conocimiento”, ya que este último va más allá de la enseñanza de la redacción, lo que implica tener claro aspectos fundamentales para que los estudiantes desarrollen su conocimiento.

En definitiva, los estudiantes necesitan del apoyo durante el proceso de escritura para lograr elevar la calidad de sus textos, en tal sentido, las debilidades manifestadas se lograrán disminuir. Scardamalia y Bereiter consideran que la idea de modificar el desarrollo secuencial de decir el conocimiento a transformarlo, es que el alumno repense las decisiones, consideren alternativas y dirijan su atención hacia aspectos de la tarea de composición.

Ahora bien, los modelos de escritura planteados por Flower y Hayes (1980) y Scardamalia y Bereiter (1992), demuestran la importancia de los aspectos cognitivos en el proceso escritor, aunado a la relevancia del rol docente como mediador esencial de las prácticas y tareas de escritura en el aula. En consecuencia, el contexto juega un factor fundamental para desarrollar este proceso, por consiguiente, es preciso indicar el modelo Didactex (2015) basado en la perspectiva sociocognitivo, lingüístico y

didáctico que toman en cuenta los espacios y tiempos específicos donde se desenvuelve el escritor.

En tal sentido, la escritura desde la perspectiva del modelo Didactex (2015: 211) ha de representar una actividad compleja que requiere de un ambiente cultural como factor esencial y como “herramienta óptima para el desarrollo del pensamiento y el ingreso a las comunidades discursivas académicas”. En relación con lo expuesto anteriormente, este modelo enfatiza la relevancia de la escritura en los contextos universitarios, es decir, como instrumento clave que permite utilizar y activar procesos cognitivos que posibilitan adecuarse a la situación del contexto, proceso, normas de textualidad, características lingüísticas y textuales de cada género a componer, en otras palabras, aspectos que son fundamentales en el proceso escritor. De ahí que, el docente universitario juegue un rol como mediador de las prácticas de escritura en el aula, a fin de involucrar y orientar a los estudiantes en su proceso y así situarse en su área disciplinar y producir textos de calidad.

La escritura expuesta desde este modelo Didactex ha de visualizar la interacción de este proceso desde tres dimensiones o círculos:

1. *Ámbito Cultural:* refiere a todas las esferas sociales en la cual está inmerso el ser humano y que incluye todo acto de composición escrita. En otras palabras, alude a las características propias para establecer una estructura en la escritura, es decir, la forma de enunciar el tema y el contexto en el que se va a desenvolver, por tanto, debe tomar en cuenta las creencias, lenguaje, valores y diversidad cultural. De modo que, el escritor va a determinar la forma y situación del texto a producir.

2. Contextos de producción: indica los diferentes contextos relevantes para el escritor y que han de concebirse en el proceso de composición, en otras palabras:

- **Contexto social:** todos los actores que hacen vida y forman parte de la sociedad (personal, familiar, político y educativo).

- **Contexto situacional:** el lugar o entorno donde se desarrollan las actividades del individuo y el cual afectan a cada grupo humano.

- **Contexto Físico:** el lugar y medio para ejecutar la tarea de composición. En síntesis, el escritor debe situarse en el contexto para tomar la relevancia de la audiencia a la cual va dirigir su producción.

3. Individuo: describe todos los elementos que debe tomar en cuenta el escritor en su proceso de composición:

- **Memoria:** se producen y activan con una mediación cultural, por tanto, indican que son colectivas y no solo individuales.

- **Motivación y las emociones:** guarda relación con las expectativas (objetivos, afectividad, creatividad, coste y beneficio) del escritor, es decir, inicia, rige y mantiene las metas y funciones del escritor. Por ende, se involucra todos los estados de ánimo en el acto de composición.

- **Estrategias cognitivas y metacognitivas:** alude a rasgos conscientes e intencionados del escritor. En otras palabras, es procesual, mantiene el objetivo, controla, delibera y toma en cuenta la tarea, persona, estrategia y ambiente; características que se activan y ponen en ejercicio para ser flexibles y más eficaces en la composición de un texto.

En suma, la escritura es una herramienta de interacción compleja que ha de permitir la presencia de la tríada cultura-contexto-individuo para lograr acciones reflexivas del autor del texto. A fin de que el escritor pueda actuar y adecuar su contexto en su proceso de composición.

Ahora bien, la escritura como actividad compleja exige un autor que involucre estrategias cognitivas y metacognitivas en el proceso de composición, por tanto, deben delimitar los conocimientos en relación al cómo escribir (retórica del texto) y qué escribir (proposición del texto). En consecuencia, la labor docente es enseñar la escritura de manera sistemática al estudiante para ofrecer prácticas y oportunidades en el aula, a fin de que puedan internalizarlas, ya que este proceso no se desarrolla de manera espontánea (Didactex, 2015).

Dicho lo anterior, el aula corresponde el medio más eficaz para desarrollar prácticas de escritura con los estudiantes, puesto que, se pueden apreciar y relacionar situaciones comunicativas que permitirán la creación de un texto, a fin de involucrar e intervenir elementos fundamentales (objetivos, situaciones, audiencia y contexto) en el desarrollo del proceso escritor.

El modelo Didactex (2015) propone relacionar seis fases de la escritura con estrategias cognitivas y metacognitivas, teniendo en cuenta que estas no siguen un orden estricto, por el contrario, permite observar el proceso de producción textual. Hecha esta salvedad, se esboza a continuación las fases:

1. Acceso al conocimiento: refiere a la motivación externa o interna que debe tener el autor del texto, es decir, aquello que lo conduce a escribir. A consecuencia de esto, el escritor debe tener preciso un plan, organización y objetivo que le permita

orientar su proceso y cumplir con su función comunicativa. En esta fase, juega un papel importante el uso de los conocimientos previos (memoria-textos), asimismo, el estar familiarizado con el género a escribir para que éste puede ampliar e integrar toda la información necesaria para su producción textual.

2. Planificación: indica el estímulo y la activación del acceso al conocimiento, por tanto, el escritor debe definir el tema y la intención del mismo. Es por esto que, debe tener en cuenta el tipo de texto y el grupo social al cual va dirigido, puesto que, este proceso le permitirá lograr el objetivo.

3. Redacción: en esta fase el escritor elabora su primer borrador o varias producciones. De ahí que se observe la presentación de la información del tema que va a escribir.

4. Revisión y reescritura: el escritor observa las debilidades del texto escrito, es decir, en relación con las fuentes de información utilizadas, progresión temática, propiedad, corrección y precisión del tema. Actividades que le permiten al escritor planificar y reescribir para lograr su texto final. Cabe mencionar, que esta fase es relevante ya que se activan las operaciones mentales y lingüísticas (adición, supresión, sustitución y reorganización) en el proceso de revisión. Razón por la cual, permite la transformación del contenido del texto y la reflexión del mismo, es decir, evalúa y consolida el producto final.

5. Edición: el escritor realiza las relaciones de ilustraciones, dimensiones y correspondencia de la producción del texto.

6. Presentación oral: alude a la presentación del texto a un grupo social.

En suma, las seis fases mencionadas anteriormente representan el proceso recursivo y reflexivo de la escritura, de ahí que esta habilidad se considere esencial para la enseñanza y el aprendizaje del ser humano. En consecuencia, el modelo Didactex (2015) demuestra la relevancia de desarrollar la escritura en los diversos contextos y de manera particular en la academia. Por tanto, es preciso que el docente oriente actividades en los estudiantes que permitan el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas en el proceso escritor, de modo que este proceso favorezca la inserción en su cultura disciplinar.

2.2.3 Funciones de la escritura

El individuo como ser humano perteneciente a una sociedad, diariamente hace uso de la escritura, bien sea, para realizar una carta, escribir un mensaje de texto, llenar un formulario, entre otras, funciones que se realizan al momento de escribir. Dentro de este contexto se evocarán las diversas clasificaciones de usos escritos.

Según Wells (1987, citado en Cena, 2009) se distinguen cuatro tipos de niveles: *el ejecutivo* (refiere al control del código escrito, a la capacidad de codificar y decodificar signos gráficos), *funcional* (incluye la comunicación interpersonal y exige el conocimiento de los diferentes contextos, géneros y registros en que se usa la escritura), *instrumental* (corresponde al uso de la lectoescritura como vehículo para acceder al conocimiento científico y disciplinario) y *epistémico* (refiere al uso más desarrollado cognitivamente, en el que el autor, al escribir transforma el conocimiento, desde su experiencia personal y crea ideas) (párr.01). Las personas hacen uso de estos niveles según sus necesidades y capacidades al momento de leer y

escribir. Por su parte, Wells acota que por lo general, el individuo solo logra alcanzar las tres primeras funciones, por tanto, la función epistémica se disipa.

Según lo anterior el docente debe propiciar actividades de escritura que favorezcan situaciones comunicativas en el estudiante y que permitan identificar las distintas variantes lingüísticas, asimismo, ordenar y expresar ideas, redactar, entre otros, aspectos, y de esta manera lograr que analicen críticamente los diversos discursos del entorno diario para que utilicen la función epistémica.

Dentro de este contexto, otros autores destacan esta clasificación de la función epistémica, Halliday (1973, citado en Cassany, 1999) desde la taxonomía lingüística distingue dos categorías: *el uso heurístico* (refiere a la construcción del conocimiento nuevo) y *el uso imaginativo* (el uso creativo y/o artístico). Por lo que refiere el autor, el escritor podrá manejar estas categorías al componer un texto, por esta razón, la escritura se convierte en una herramienta fundamental en el desarrollo de la creatividad y del aprendizaje nuevo. Y por eso, el docente debe generar la función epistémica del texto escrito en el aula, pero, para que esto acontezca el estudiante debe dominar todos los niveles anteriores de la escritura (ejecutivo, funcional e instrumental). En definitiva, leer y producir textos en éste nivel debe provocar cambios en los pensamientos, acciones y sentimientos del individuo para fomentar así una relación textual basada en la crítica y en la autonomía (Becerra, 1999).

2.2.4 Función epistémica de la escritura

La función epistémica de la escritura entendida como proceso complejo que regula el orden del pensamiento y conocimiento del ser humano, requiere en la actualidad, el uso de ésta como “un instrumento para desarrollar, revisar y

transformar el propio saber” (Carlino, 2003:413). Precisamente, este enfoque permite en el individuo la realización de un esfuerzo mental que contribuya en la selección y organización de las ideas del texto que va a producir. De este modo, el escritor podrá trabajar con mayor amplitud la composición y situarse en los espacios problema para resolver así el propósito de la tarea escrita.

En este sentido, la escritura epistémica representa una actividad primordial en la academia, por lo que su práctica debe ser utilizada en las diversas disciplinas, con la intención que el estudiante en formación pueda acceder de manera adecuada en las diversas situaciones comunicativas. Por ende, la praxis pedagógica debe favorecer escenarios que permitan la invención, redacción, evaluación y revisión de los textos escritos en el contexto académico (Flower y Hayes, 1980). De manera que, el escritor pueda relacionar, seleccionar y organizar el pensamiento para “aprender con mayor acierto y éxito” las modalidades complejas en las diversas situaciones comunicativas, en otras palabras, generar cambios en la composición escrita para transformar y producir nuevos conocimientos (Mostacero, citado en Serrano y Mostacero, 2014: 209).

Por su parte, Castelló (2008) señala que para transformar conocimientos en la escritura, es necesario que el docente se ocupe del proceso de composición con los estudiantes, lo que supone la activación de las operaciones mentales para que estos realicen y tomen decisiones al realizar un determinado texto. Sin embargo, la autora también reconoce que no todas las situaciones comunicativas del escritor logran generar conocimientos porque las prácticas en las aulas carecen de búsqueda y

análisis de información. Por tanto, el individuo no se ajusta a las funciones formativas, autónomas y reguladas que genera la escritura epistémica.

Por otro lado, cabe mencionar la presentación y caracterización que realiza Mostacero (citado en Serrano y Mostacero, 2014) de las funciones epistémicas que se realizan en el proceso recursivo de la lectura y la escritura, con el objetivo de situar diez funciones en la enseñanza en los diversos contextos, entre los cuales menciona los siguientes:

Primera función: refiere el reproducir y transferir el discurso ajeno. Esto es, al modo de referenciar y citar de manera integrar las ideas de quien produjo el texto.

Segunda función: alude a la revisión y corrección textual, es decir, poder leer y releer el texto escrito. Esta función debería ser una práctica esencial para evaluar los conocimientos.

Tercera función: la capacidad que tiene el individuo para pensar y reflexionar sobre el texto escrito. Este recurso se reduce en muchos contextos a la copia y reproducción, por tanto, se disipa la actividad metalingüística o metacognitiva que esta función produce.

Cuarta función: representa la constancia y subjetividad que permite el código escrito en una situación comunicativa. Es decir, el uso de la organización de ideas, tiempos verbales, género textual, entre otros elementos que intervienen en la producción y significación textual. Actividades que suponen la orientación del docente para acceder a la cultura escrita.

Quinta función: apunta el construir y transmitir el discurso ajeno y propio, mediante la fidelidad de las opiniones o con el contraste de los diversos autores al

producir un texto escrito. Esta función permite una contribución significativa del desarrollo del pensamiento y el conocimiento. Por ende, debería ser orientado en los estudiantes para lograr coadyuvar el logro de la escritura en la investigación.

Sexta función: contribuye a ejercer las operaciones metadiscursivas en las prácticas escritas.

Séptima función: representa la transformación del conocimiento en la escritura. Razón por la cual, debe ser fundamenta en el objetivo central de la alfabetización académica.

Octava función: permite que el escritor se distancie del discurso de los otros autores. Esto es, partir del uso consciente de la selección de citas para el texto que produce. De ahí que contribuya a la formación de lectores y escritores competentes.

Novena función: tiene relación con la función anterior, solo que en ésta se debe evidenciar la voz del escritor y el autor ajeno. Por tanto, se pueden realizar prácticas con géneros textuales específicos, ya que estas actividades ayudan a consolidar los argumentos, juicios, opiniones y posturas del escritor.

Décima función: refiere la conversión del texto privado a público. Esto es, borrar la intimidad del escritor y privilegiar lo objetivo de la producción escrita.

En definitiva, es necesario que el docente oriente la escritura con posibilidades de valorar el texto escrito, esto es, que los alumnos puedan organizar, estructurar, revisar y reflexionar en torno a sus producciones. Si esto es así, el alumno obtendría consciencia de las actividades mentales que despliega la escritura, y por ende sería un factor determinante para la generación de nuevos conocimientos, es decir, en desarrollar la función epistémica.

2.2.5 Enseñanza de la escritura epistémica

En este apartado se presenta un esbozo de la enseñanza de la escritura epistémica, es decir, enfocada en los procesos que permiten la articulación del texto escrito en la academia. En este sentido, Becerra (1999) sugiere que deben generarse prácticas en el aula para favorecer el desarrollo de la alfabetización, de tal manera, que el sujeto organice su propia experiencia y pueda utilizar con consciencia el texto que producirá y así lograr transformar el conocimiento. A este propósito, la autora señala algunas prácticas textuales que favorecen las concepciones personales para desarrollar el nivel epistémico.

En primer lugar, la *explicitación de las concepciones personales* (refiere aquellas prácticas que genera el docente para que el alumno tenga consciencia del conocimiento sobre un objeto, por ejemplo: analizar la producción de un escrito y generar una situación que permita la reflexión), y en segundo lugar, la *lectura de un texto orientado por la confrontación de las concepciones con el punto de vista del autor* (alude al dialogo del lector consigo mismo, con otros y con el texto, y de ahí que pueda reflexionar, confrontar creencias, conocimientos y al mismo tiempo construir nuevos conocimientos).

En consecuencia, las prácticas textuales en los estudiantes permitirán la toma consciente del nivel epistémico, ya que facilitará la actividad mental en ellos, es decir, tendrán procesos de planificación, revisión, autocrítica y reflexión. Al respecto, Becerra (1999) señala que el texto argumentativo es un tipo de texto que facilita al individuo desarrollar este nivel, porque implica plantear situaciones de controversias,

es decir, exigen comparar y contrastar sobre un tema, por ende, activa dichos procesos.

Por consiguiente, el docente debe motivar a los alumnos a pensar de manera epistémica, término que alude según Zemelman (2005: 71) “al uso de instrumentos conceptuales que no tienen un contenido preciso, sino que son herramientas que permiten reconocer diversidades posibles de contenidos”. Por lo que refiere el autor, el individuo debe plantearse preguntas, realizar definiciones entre otros aspectos que considere relevantes para lograr construir nuevos conocimientos sobre aquello que no se conoce. En tal sentido, la escritura debe representar en el estudiante el inicio de una planificación, objetivo, situación y función que permitan la ejecución autónoma, crítica y reflexiva de los procesos en el acto de componer. Por ende, el escritor necesita desarrollar y activar los conocimientos previos con las exigencias retóricas para generar una buena prosa.

Indiscutiblemente, el rol docente jugará un papel fundamental en el proceso escritor, ya que deberá favorecer prácticas pedagógicas que permitan al estudiante situarse dentro del contexto académico. Lo que es lo mismo, desarrollar sujetos alfabetizados (piensen, lean, releen y produzcan) para lograr la consciencia del texto escrito y generar de este modo el potencial epistémico (Becerra, 1999).

Lo dicho hasta aquí resalta, la escritura como herramienta social que demanda un proceso complejo, cognitivo y lingüístico que regula el conocimiento. Dado que, el acto escritor se construye además con aspectos y experiencias emotivas, físicas, cognitivas e interactivas para que el individuo desarrolle el sentido de la misma, es decir, que tome en consideración un espacio específico, temporal en una situación

comunicativa específica con sujetos interactuantes. En particular, el individuo podrá establecer comunicación con significados, discursos y habla, de ahí que la escritura se considere una herramienta fundamental en el desarrollo del ser humano (Oviedo, 2002).

Al respecto, Carlino (2005) señala también, que la escritura debe permitir en el individuo aspectos como: el diálogo, la objeción, reflexión y análisis de un tema, en otras palabras que se piense sobre lo que se compone, de ahí que utilice habilidades para revisar, elaborar y clarificar el texto. De esta suerte, es como la escritura representa en la academia una actividad intelectual compleja que requiere del manejo de las habilidades de los estudiantes para generar función epistémica.

Castelló, Bañales y Vega (2011) enfatizan que para escribir textos en la academia se requiere el uso relacionado y estratégico de procesos de composición, y de comprensión para que el individuo pueda planificar, organizar, revisar y reescribir la tarea escrita. Razón por la cual, el escritor se debe ajustar a situaciones comunicativas para adoptar la postura entre lector y escritor, teniendo en cuenta que, este aspecto le permitirá nutrir la integración de los contenidos leídos y su posición dialógica, autónoma, crítica y reflexiva para proporcionar textos con nuevos conocimientos.

En consecuencia, es fundamental que el profesor en el ámbito académico genere espacios para abordar los textos escritos que demandan en sus disciplinas. Es decir, orientar la representación y actuación de la tarea escrita, con el fin de promover la búsqueda, comprensión y síntesis de la información para que los estudiantes puedan desarrollar procesos situados e interactivos en las prácticas discursivas. Dicho de otra manera, que el individuo pueda establecer objetivos retóricos y de contenido en el

texto a componer, con el propósito de causar un efecto en los posibles lectores, y controlar su imagen como autor del texto. Por ende, la composición del escritor será producto de su consciencia, autonomía, planificación, reflexión y regulación de la tarea escrita, y no solo un medio de función comunicativa (Flower y Hayes, 1980; Castelló, Bañales y Vega, 2011).

En definitiva, los planteamientos esbozados anteriormente, constituyen un marco de referencia fundamental para la investigación, ya que permiten desde los diversos aportes teóricos visualizar, reflexionar y tomar consciencia de lo que implica el acto escritor. Además, orienta al presente estudio en cuanto a la importancia de favorecer la función epistémica de la escritura como proceso de enseñanza en la educación universitaria, aspecto que influye en la alfabetización académica.

www.bdigital.ula.ve

CAPITULO III

MARCO METODOLÓGICO

La naturaleza del estudio ha de manifestar una problemática que permite abordar los aspectos y métodos fundamentales para el desarrollo de esta investigación. Por consiguiente, se presenta a continuación el marco metodológico mediante el cual se determinó y demostró la realidad objeto de estudio.

El marco metodológico hace alusión al diseño de la investigación, explica las características del grupo objeto de estudio, las técnicas e instrumentos para la recolección de datos y el procedimiento que permitió analizar e interpretar la información necesaria para alcanzar los objetivos planteados.

3.1 Diseño de la Investigación

El propósito fundamental del presente estudio está dirigido a analizar la presencia de la función epistémica de la escritura en el proceso de enseñanza en la educación universitaria, particularmente, en los docentes de la Carrera de Derecho. Esta investigación está inscrita en el paradigma cualitativo, el cual indica que “la investigación cualitativa estudia la realidad, en su contexto natural, tal y como suceden las cosas, intentando sacar sentido de, o de interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (Rodríguez, Gil y García, 1999: 32). En tal sentido, este paradigma busca comprender la realidad del fenómeno, y por ende, permite una descripción íntegra y concreta del mismo.

Por consiguiente, se utiliza el diseño bajo la modalidad etnográfica, a fin de estudiar el significado de lo que acontece en la función epistémica de la escritura dentro del contexto universitario. En este sentido, Bernal (2010: 65) señala que la etnografía permite “conocer el significado de los hechos de grupos de personas dentro del contexto de la vida cotidiana”. De este modo, el investigador es parte activa del fenómeno a estudiar, teniendo en cuenta que, este participó, observó y se involucró en el contexto docente para descubrir, interpretar, reflexionar y analizar las situaciones de enseñanza de la escritura en el ámbito académico.

Como parte de esta investigación y en función de la misma, se desarrolla un estudio descriptivo, que según Bernal (2010: 113) “tales estudios se muestran, narran, reseñan o identifican hechos, situaciones, rasgos, características de un objeto de estudio”. Razón por la cual, se caracterizan y describen las acciones docentes en relación con la función epistémica de la escritura en la educación universitaria. En definitiva, para analizar la realidad de la investigación, se presenta a continuación el contexto, participantes, procedimientos e instrumentos para recoger y analizar datos.

3.2 Contexto de la investigación

El estudio se realizó en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas en la escuela de Derecho, de una universidad pública, ubicada en el occidente Venezolano durante el período del mes de marzo de 2018. Se trabajó en las cátedras: Metodología de la investigación, Introducción al Derecho, Filosofía del Derecho, Derecho Constitucional, Hermenéutica Jurídica, Visión Contemporánea, Deontología Jurídica. Carrera de pregrado conformada por cinco años de escolaridad para optar al título, entre los cuales se desarrolla de manera anual.

Las materias indicadas previamente, se ubican en los primeros y últimos años de la Carrera de Derecho; se escogieron según los criterios intencionales y profesionales de la investigadora. Es relevante mencionar, que las sesiones curriculares fueron atendidas en dos turnos: mañana y tarde, y en los horarios correspondientes según el pensum de la carrera.

3.3 Participantes en la investigación

La investigación se llevó a cabo con docentes y estudiantes de la escuela de Derecho de una universidad pública. El grupo objeto de estudio estuvo conformado por 7 profesores (4 sexo femenino y 3 sexo masculino) con edades comprendidas entre 34-57 años y con experiencia profesional de 1-20 años en sus áreas disciplinares. Además, se utilizó 19 estudiantes del primer y último año de la carrera, para revelar la enseñanza de la escritura como función epistémica de los docentes de mencionada carrera.

Por consiguiente, se seleccionó el grupo objeto de estudio atendiendo a dos criterios: uno de forma intencional y el otro de modo profesional académico basado en la práctica pedagógica de la investigadora. Al respecto, Rodríguez, Gil y García (1999: 139) señalan que “utilizar informantes que tengan un profundo conocimiento del contexto educativo estudiado y de la problemática abordada junto con la disponibilidad del tiempo o interés que demuestran por la investigación resultan determinantes” para la investigadora.

En tal sentido, el grupo participante responde a los siguientes criterios:

- Profesores de las cátedras de los primeros y últimos años de la Carrera de Derecho. Cabe mencionar que los nombres expuestos se los sujetos objeto de estudio, tienen una letra alfabética determinada para reservar su identidad.
- Estudiantes de primer y último año de formación en la Carrera de Derecho.

Una vez seleccionados los participantes y los criterios de la investigación, se presentan a continuación los procedimientos e instrumentos que permitieron recoger la información necesaria del problema objeto de estudio.

3.4 Procedimientos e instrumentos para recoger información

Con el propósito de comprender la función epistémica de la escritura como proceso de enseñanza en la educación universitaria, esta investigación se efectuó con los siguientes procedimientos e instrumentos de recolección de la información: Observación participante, cuestionario y entrevista semi-estructurada. A continuación, se presenta el siguiente cuadro que sintetiza la forma como se usaron los datos para acceder al análisis de los resultados:

Técnicas e instrumentos	Procedimiento	Tiempo	Finalidad
Observación participante: Permite al investigador vivir participar y compartir con el grupo objeto de estudio “usos, costumbres, estilo y	Se utilizó la guía de observación de clases (ver anexo A) y grabaciones de audios para realizar el registro detallado de la información directa del	Se realizó en diversas aulas y se ajustó al horario establecido (dos y tres horas diarias) en la institución pública universitaria, razón por la cual, se	Permitió percibir y entender las actuaciones docentes que orientan el desarrollo de la función epistémica de

modalidades de vida” a fin de adquirir la información necesaria del fenómeno a investigar (Martínez, 1998: 63). Para lo cual se utilizó la guía de observación y el grabador de audios.	contexto (aulas universitarias), con el objetivo de describir e interpretar los datos del problema objeto de estudio (Rodríguez, Gil y García, 1999).	llevó a cabo en los dos turnos: mañana-tarde, y durante el tiempo de dos semanas.	la escritura.
Cuestionario: Permite al investigador explorar y buscar opiniones en relación con el fenómeno de estudio (Rodríguez, Gil y García, 1999)	El cuestionario (ver anexo B) se sometió a juicios de expertos para ser valorado y proceder a su validación. Una vez que se realizó este proceso, se aplicó a los estudiantes del primer y último año de la Carrera de Derecho.	Se aplicó en un lapso de una semana.	Permitió revelar la enseñanza de la escritura epistémica en los docentes de la Carrera de Derecho.
Entrevista semi-estructurada: Es considerada	Se utilizó un guión de entrevista (ver	Se aplicó en un lapso de una semana y cada	Se logró determinar las concepciones

flexible para obtener datos del fenómeno objeto de estudio a quien va dirigido (Bernal, 2010). Para la cual, se utilizó un guión de entrevista y grabaciones de audio.	anexo C) con trece preguntas generales que permitieron indagar con mayor profundidad lo que acontecía en la praxis educativa. Los registros de la misma se obtuvieron a través de notas y las grabaciones de audios que “permiten registrar con fidelidad todas las interacciones verbales que se producirán con el entrevistado” (Rodríguez, Gil y García, 1999: 182).	entrevista tuvo una duración de 15 minutos aproximadamente.	de los docentes de la Carrera de Derecho sobre la escritura epistémica, así como también saber qué piensan y cómo actúan en la enseñanza dentro del contexto académico.
--	---	---	---

Tabla 1. Procedimientos e instrumentos para recoger información.

En suma, estos datos resultaron de interés para esta investigación y por cuanto constituyeron un factor fundamental para cumplir con los objetivos planteados.

3.5 Procedimiento para analizar datos

Para la investigación, se realizaron los análisis de manera cualitativa, es por esto que se aplicó la triangulación de datos, con la finalidad de generar una visión amplia y compleja acerca del fenómeno objeto de estudio. Al respecto, Hernández, Fernández y Baptista (2010) señalan que esta etapa permite recurrir las diferentes fuentes y métodos de recolección de datos. En consecuencia, se inició con el material propuesto para el procedimiento de la recolección de la información (observación, guías de observación, grabaciones de audios, cuestionarios y entrevistas semi-estructuradas). De modo que, se revisó y reflexionó sobre las situaciones reales del contexto, a fin de lograr la transcripción y descripción de los datos. Para ser más específicos, se utilizó colores para identificar la unidad constante de los datos, con el objetivo de lograr la categorización y análisis de teóricos correspondientes. Para Rodríguez, Gil y García (1999) el análisis de los datos constituye una pieza fundamental en la investigación, ya que permite evidenciar los resultados y conclusiones obtenidos en el proceso de la indagación.

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En el presente capítulo se muestra el análisis de los datos obtenidos para dar respuesta a las preguntas de investigación: ¿Qué concepciones tienen los docentes de la Carrera de Derecho sobre la escritura epistémica? ¿Cómo conciben los docentes de la Carrera de Derecho la enseñanza de la escritura en el aula? ¿Qué aspectos de la actuación docente orientan el desarrollo de la función epistémica de la escritura?

De manera que, se describen y analizan las categorías que surgen de un proceso inductivo, a través de la triangulación de los datos obtenidos mediante las observaciones, cuestionario y entrevistas semi-estructuradas en el contexto universitario. Por tanto, para comprender y organizar los resultados se ejecuta el análisis con base en las técnicas seleccionadas para la recolección de datos, a saber:

1. Observaciones del contexto
2. Cuestionario aplicado a los estudiantes en la carrera de derecho.
3. Entrevistas semi-estructuradas aplicada a los profesores de las cátedras de la escuela de derecho.

Con el propósito de comprender las acciones pedagógicas docentes en torno a la función epistémica de la escritura en el proceso de enseñanza en la educación universitaria. En consecuencia, se muestra a continuación las categorías con el análisis e interpretación de los datos.

4.1 Análisis de las observaciones:

Las observaciones en el contexto universitario se emplearon en un lapso de dos semanas, para la cual el tiempo estipulado correspondió a 2 y 3 horas diarias de las sesiones curriculares de los profesores, durante el mes de marzo de 2018. El grupo estuvo conformado por 7 profesores (4 sexo femenino y 3 sexo masculino) con edades comprendidas entre 34-57 años. Cabe mencionar que los nombres expuestos de los sujetos objeto de estudio, tienen una letra alfabética determinada para reservar su identidad.

La observación en el aula se registró a través de la guía de observación y grabación de interacciones o situaciones de clase. Cabe mencionar, que éste proceso se realizó sin intervención del investigador, a fin de percibir y entender las acciones docentes en relación con la función y enseñanza de la escritura epistémica. En tal sentido, se describe a continuación la praxis pedagógica con las siguientes categorías: actividades que ejecuta el profesor en el aula, prácticas de escritura en el aula y consignas docentes para elaborar demandas de tareas específicas.

4.1.1 Actividades que ejecuta el docente en el aula:

Las observaciones empleadas con los docentes universitarios determinaron que las actividades que ejecutan en el aula varían según la metodología del profesor. Sin embargo, el patrón de las situaciones pedagógicas persiste dentro de la cátedra como modelo de enseñanza. A continuación, se presentan las actividades que establecen en el contexto académico con mayor frecuencia (el recuento, explicación de temas de forma oral y escrita, control de lectura, orientación y revisión de los textos escritos, y cierre de la clase).

➤ **El Recuento:** es utilizado por los docentes para esbozar y discutir temas expuestos en las sesiones curriculares. Obsérvese la gráfica siguiente:

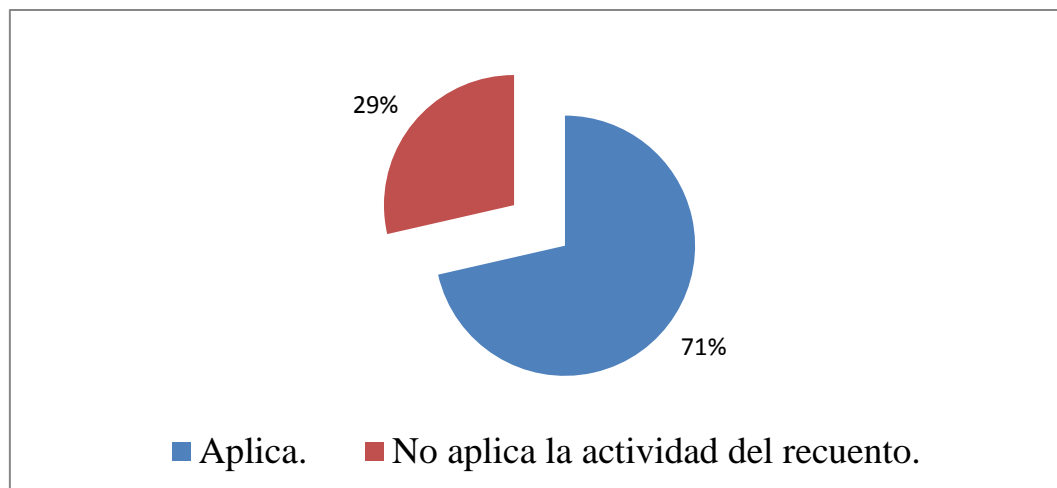


Gráfico 1. El recuento.

En el gráfico 1, se aprecia que el 71% de los profesores aplica el recuento como una actividad que permite la discusión previa de los temas expuestos en las anteriores clases, es decir, permite recordar y activar los conocimientos previos en los estudiantes.

Para ilustrar mejor, a continuación se presentan los siguientes ejemplos de la forma en cómo se llevaron a efecto esta actividad:

Sujetos	El Recuento
Profesor 1D	<i>Las recomendaciones que reiteradamente les he hecho en clase y en su tema de investigación. Todos los temas de investigación son relevantes no se va a rechazar ningún tema de investigación, y además, hagan ustedes la tarea de delimitar (qué es delimitar) es poner límites, es decir, no, no voy a trabajar en toda la biblioteca sino que me voy a dedicar en este recinto. Voy extrayendo hasta que consiga un aspecto que me interesa abordar. Además habla de procedimientos, es decir, que tiene unas fases, unas etapas que hay que cumplirse, también es reflexiva porque llama al pensamiento crítico, al análisis, a la interpretación de los datos y es sistemático porque se está haciendo a través de un método determinado. Según la</i>

Profesor 1D	<i>naturaleza de la investigación o de lo que nosotros vayamos a investigar. Vamos a determinar y seleccionar determinado método y a partir de allí vamos hacer esa sistematización de la información y de los datos que tengamos.</i>
Profesor 2N	<p>Profesor: <i>Aja nosotros quedamos en la estructura del acto moral. A ver, quiero que por favor me ayuden, vimos la conciencia moral, lo que era la conciencia moral, los tipos de conciencia.</i></p> <p>Estudiantes: <i>ahí quedamos.</i></p> <p>Profesor: <i>ok vamos a la estructura moral. Ok, lo vamos a estudiar. Bueno (elabora esquema en la pizarra). ¿Seguro que yo ya no di la estructura? ¿Ya no les di acto, sujeto?</i></p> <p>Estudiantes: <i>“no”, “no, solamente nos dijo copien estructura” “solo dijo copien estructura que la otra clase continuo”.</i></p> <p>Profesor: <i>yo necesito que en el día de hoy, que me presten atención a esto, esto les va a salir en el examen, qué cómo vaya a salir, no sé, pero necesito que presten atención a esto. Necesito que presten atención. Que me entiendan. Que si tienen dudas pregunten.</i></p> <p>Estudiante1: <i>¿cuál es la estructura?</i></p> <p>Profesor: <i>esa, la de acto, sujeto y de más.</i></p>
Profesor 4R	<p>Profesor: <i>hoy vamos a continuar con el concepto y lo vamos a definir, decimos concepto y dedición son distintas, entonces vamos hacer claros porque si nosotros decimos en el examen por ejemplo porque definimos algo está mal, ¿Por qué?</i></p> <p>Estudiante1: <i>bueno recuerdo en la clase que usted decía que el concepto incluso que esas personas no tenían conceptos sobre varias cosas, pero no sé cómo decir la parte. Por lo general concepto es por ejemplo no se la cosa.</i></p> <p>Profesor: <i>entonces sencillo concepto es la esencia de la sustancia de una cosa con usted diga eso basta, concepto es la sustancia, es la esencia de la sustancia de una cosa (que es la sustancia) aquello que no puede faltar en la naturaleza de la cosa, la definición es distinto al concepto. Dice el programa el concepto no se define y significa esto: cada cosa tiene su propia sustancia. Allá usted (indica a un alumno) ¿en qué consiste la abstracción? Miren no revisen los cuadernos de la clase anterior eso debe quedar claro, debe quedar claro. ¿Qué más revisamos en esa clase? La percepción, la percepción del concepto. ¿Cómo lo percibimos?</i></p> <p>Estudiantes: <i>“por la percepción de las cosas reales” “por lo visual, por los sentidos”.</i></p> <p>Profesor: <i>aja, por lo sentidos lo podemos corroboras, a través de las expresiones verbales lo podemos verificar ¿Qué más? Por</i></p>

Profesor 4R	<i>la esencia de la cosa como tal, fíjense estos del deber ser y el ser. Hoy vamos a continuar con el concepto.</i>
Profesor 6A	<p><i>Continuaremos con el tema de la nacionalidad, ciudadanía y a propósito vamos a tocar el punto de la soberanía. ¿Quiénes pueden ejercer la ciudadanía?</i></p> <p>Estudiante1: <i>En principio dice el artículo 39 de la constitución. Todos los venezolanos que cumplan este requisito. Dice el artículo 39: mayor de edad, no estén inhabilitados, no estén entre dichos.</i></p> <p>Profesor: <i>Bien.</i></p>
Profesor 7C	<p><i>Yo hoy les voy a entregar los trabajos y voy hacer un repaso de todo. Van a tener chance de conversar conmigo. Si están o no están de acuerdo con las notas. Vamos a revisar el trabajo. Revisando paso a paso. Haciendo un repaso desde la portada hasta las referencias bibliográficas que era lo que tenía valor en este parcial. Y entonces nos vamos a dar cuenta si la profesora estuvo acertada si corrigió bien o no. Hacemos ese repaso y damos el derecho de palabra para aquellos que tengan alguna duda o de algo que quieran aclarar conmigo. En la portada, introducción, contenido y bibliografía ¿qué hicieron?</i></p> <p>Estudiante 1: <i>no, nos ajustamos.</i></p> <p>Estudiante 2: <i>escribimos más de 20 palabras en el título, no tenemos coherencia al escribir.</i></p> <p>Estudiante 3: <i>no citamos, colocamos fuentes que no valían, como Wikipedia.</i></p> <p>Profesor: <i>son aspectos de los cuales habíamos hablado, que tener cuidado con el membrete, márgenes, citas, en cuestión de estructura; y de contenido respetar los autores, utilizar una progresión del tema, son aspectos que muchas veces lo discutimos y no lo emplearon. Es más, les mostré ejemplos de cómo colocar y respetar las citas. Como deberían ejecutar un contenido y fueron muy poco los alumnos que lo emplearon.</i></p>

Tabla 2. Actividad del recuento.

Al respecto, se puede inferir que la actividad del recuento ejecutada por los profesores permite utilizar y ubicar al estudiante en el contexto, es decir, activa los conocimientos previos en los “significados textuales que pueden ser relacionados e integrados en la estructura cognitiva ya existente en el individuo” (Escoriza, 2006).

De modo que, el recuento representa un papel importante en el contexto académico, al favorecer en los estudiantes el uso de las habilidades cognitivas lingüísticas (explicar, describir, argumentar, entre otras) mediadas por situaciones didácticas que comportan la elaboración de producciones orales y escritas (Jorba, Gómez y Prat, 2000). En tal sentido, se podría deducir que los docentes permiten de manera progresiva a ser conscientes a los alumnos de los procesos que implican la posición y autorregulación de sus propias producciones y conocimientos de los temas orales que se abordan en el aula. Además, el recuento incide en favorecer el potencial epistémico debido a que se genera una actividad de relación de temas con situaciones orales que condicionan generar nuevos conocimientos (Córdova et al, 2016).

Sin embargo, se aprecia que el 29% de los docentes no aplica la actividad del recuento en el aula, de hecho, se observa que existe escasa relación de la clase anterior con lo que se pretende abordar como un tema nuevo. Por tanto, limita la discusión previa del estudiante con el contenido a tratar y con los conocimientos almacenados que corresponden a recordar, evocar entre otros aspectos sobre una acción empleada (Alcaraz y Guma, 2001).

En definitiva, es fundamental que el docente propicie la actividad del recuento en el aula, con la intención de activar operaciones cognitivas en el estudiante que le permitan realizar acciones para pensar y aprender mejor en el contexto académico.

➤ **Explicación de temas de forma oral y escrita:** es empleada por los profesores para explicar temas relacionados con la disciplina del derecho. Para comprender mejor se analizan las acciones que corresponden a la forma de explicación oral:

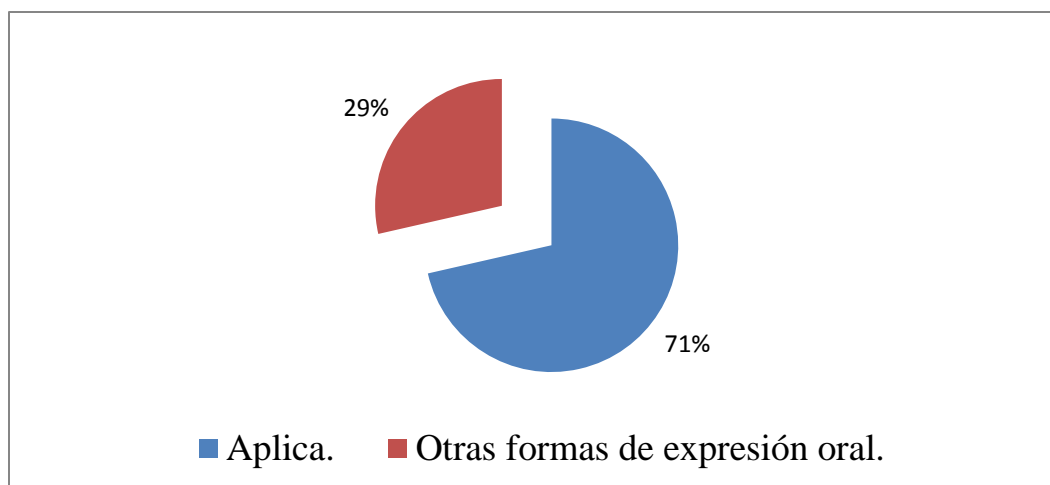


Gráfico 2. Explicación de temas de forma oral.

En el gráfico 2, el 71% de los profesores emplean la explicación de temas de forma oral en el aula, para la cual presentan argumentos apoyados en autores y/o científicos que permiten al estudiante aprender contenidos de las áreas curriculares del derecho. De hecho, implica que el alumno pueda modificar y organizar su pensamiento para expresar con criticidad ideas, posición y reflexión de un tema. De este modo, se puede deducir que se favorece en los estudiantes la comprensión de conceptos y elaborar así nuevos conocimientos (Jorba, Gómez y Prat, 2000).

Hecha esta salvedad, se presenta a continuación una muestra de las explicaciones orales de los docentes en el aula:

Sujetos	Explicación de forma oral de un tema en el aula
Profesor 1D	<i>Según Sergio y Berlian. En la investigación, uno de los objetivos cruciales de la investigación es formularme una pregunta acerca de ese fragmento de la realidad. Yo me formulo preguntas, me hago cuestionamientos y no cualquier tipo de pregunta, sino de preguntas de tipo científico a las cuales a partir de esa inquietud, curiosidad y de esa preocupación que yo tengo, voy a conseguir preguntas para dar respuestas científicas y soluciones a la realidad por lo cual yo me estoy interesando.</i>
Profesor 2N	Profesor: <i>me dice las decisiones, es el elemento que le otorga el acto moral su carácter autónomo. ¿Por qué autónomo?</i>

Profesor 2N	<p>Estudiante1: <i>porque es su decisión</i></p> <p>Profesor: <i>porque es propio, ahí no le voy a preguntar a mi amiga a ver que piensa, a mi esposo a mi mamá. Es mi decisión. Totalmente mía, yo no necesito saber lo que van a pensar los demás de mi acto moral. Es autónoma, por eso dice que este elemento le va a otorgar al acto moral su carácter de autonomía.</i></p> <p><i>¿Qué quiere decir la decisión? Que es totalmente autónoma que es mi responsabilidad. Yo decido, yo asumo las consecuencias. Ella no puede ser heterónoma.</i></p>
Profesor 3R	<p><i>La forma jurídica del estado. Es importante destacar lo siguiente:</i></p> <p><i>Que en un estado unitario o vicario ese proceso de unificación. Significa no solo que exista un solo estado de poder político sino que existe solo un orden jurídico en torno a la idea del estado. El sistema jurídico viene siendo básicamente uno solo. Uno solo que se encarga de crear las normas legislativas, es uno solo el que se encarga de aplicar las leyes legislativas y es uno solo el que se encarga del poder judicial que existe en torno a ese país. Distinto ocurre en un estado compuesto, como ocurre por ejemplo en un estado como Estado Unidos, o Canadá o por ejemplo sur África o México, que son estados federales, ¿por qué? Porque existe un sistema jurídico unificado del poder en torno a la federación.</i></p>
Profesor 4R	<p>Profesor: <i>entonces en la medida que abarca conceptos. Otro concepto: los inferiores. Los inferiores son aquellos conceptos que se consideran en la medida que son abarcados dentro de otros más extensos o generales, entonces: ojo hombre lo vamos a tomar allí como superior ¿Cuál sería inferior a hombre?</i></p> <p>Estudiantes: <i>en silencio</i></p> <p>Profesor: <i>por ejemplo Pedro. Hay un silogismo que aparece que diríamos que es clásico que es: todos los hombres son mortales, Sócrates es hombre y Sócrates es mortal. El decir nosotros que todos los hombres son mortales. El hombre sería un concepto superior.</i></p>
Profesor 6A	<p>Profesor: <i>empezamos con lo básico desde filosofía, geografía, historia y por último el análisis constitucional. Por eso, mi insistencia cuando de pregunto y les digo revisen que hay más allá del artículo. No es que se sepan el artículo, eso es muy fácil. La interpretación es lo más pesado. Ahora bien: Excepción del artículo 40, único párrafo. Por eso, lo ponemos de primero. Hay que retroceder. Gozan de los mismos derechos de los venezolanos por nacimiento, los venezolanos por naturalización que hubieran ingresado al país antes de cumplir 7 años de edad</i></p>

Profesor 6A	<p><i>o residido de él hasta alcanzar la mayoría de edad. Es decir, un día antes de cumplir los 7 años, usted tendría que estar en Venezuela. Imaginemos otra vez, un colombiano llegó a los 6 años 11 meses y 29 días, al otro día cumple los 7 años, entró antes de los 7, si? Muy bien. No es que lo naturalizan al otro día o se nacionaliza de una vez al otro día. ¿Cuánto tiempo tiene que tener en Venezuela para obtener la carta de naturalización?</i></p> <p>Estudiante1: 10 años.</p> <p>Profesor: ¿Cuánto tiempo? ya no va ser una pregunta de examen.</p> <p>Estudiantes: se ríen.</p> <p>Profesor: yo, la cambio. Entonces ¿Cuánto debiera estarse un colombiano para convertirse en venezolano?</p> <p>Estudiante2: 5 años.</p> <p>Profesor: 5 años por ser latinoamericano. Ah! Cumplió al otro día 7, más 5 años. Doce. A los doce años puede ser venezolano por naturalización. Sí. Y estar aquí residiendo desde los 7 ininterrumpidamente hasta los 18. Es decir, la residencia es de 11, entonces es ininterrumpida hasta los 11. ¿A los 18 con su nacionalidad venezolana adquirida se puede regresar a Colombia?</p> <p>Estudiante3: sí.</p> <p>Estudiante2: sí, ya tiene la nacionalidad.</p>
-------------	---

Tabla 3. Explicación de forma oral de un tema en el aula.

Las muestras arriba señaladas, permiten apreciar que los profesores en una situación didáctica explican a los estudiantes temas correspondientes al área del derecho. De donde se infiere, que esta acción del docente pudiera activar en ellos la participación, diálogo, discusión y reflexión de un contenido dentro del aula. No obstante, se evidencia escasa intervención de los alumnos para expresar detalles o conjeturas sobre relaciones de causa y efecto de un tema, de ahí que permanezcan en silencio y con una reducción de interpretación y participación en el contexto académico.

Por otro lado, se evidencia que un 29% de los profesores aplican otras habilidades cognitivolingüísticas para lograr la participación y aprendizaje en la

cátedra, en tal sentido, emplean la producción de enunciados y características de una idea o fenómeno a describir (obsérvese los docentes 3J y 4R). A pesar de que esta acción se genere en el aula, los estudiantes permanecen en silencio sin intervenir o aportar ideas acerca del contenido. De ahí que se considere necesario establecer situaciones en el aula que permitan al alumno activar estas habilidades, a fin de que puedan representar una estructura mental para el desarrollo y transformación de un nuevo conocimiento (Jorba, Gómez y Prat, 2000).

Una vez expuesta la actividad de los docentes sobre la explicación de temas de forma oral en el aula, se muestra a continuación las que refieren a la escritura:

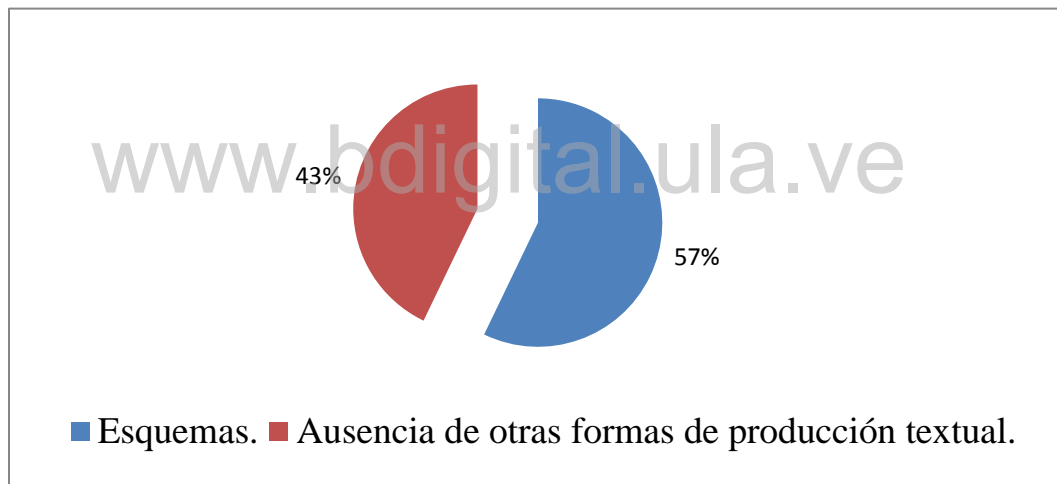


Gráfico 3. Explicación de temas de forma escrita.

Se aprecia en el gráfico 3, que el 57% de los profesores elaboran esquemas en las sesiones curriculares como estrategia de enseñanza de los temas a aprender, en otras palabras, utilizan esta herramienta para estructurar, organizar y construir el contenido de una clase (obsérvese anexo D). De manera que, el docente posibilita en los estudiantes la forma de “desarrollar la interpretación y el pensamiento conceptual, establecer relaciones entre los contenidos, entre éstos y sus conocimientos previos y

llegar a construir un saber sólido” (Peña, J., 2013: 246). No obstante, esta actividad se percibe solo como una práctica de transcripción escrita en el aula, y en la cual el alumno tiene escasa participación e intervención de los contenidos expuestos en la utilización de esquemas.

Del mismo modo, se aprecia que el 43% de los profesores no utilizan otras formas de producción textual para acompañar la explicación de un tema en el aula, es decir, que permitan al alumno observar prácticas de escritura que favorezcan relacionarse e incluirse en la cultura académica. Por consiguiente, pudiera deducirse que la mera explicación verbal logra ser responsable de ciertas actitudes de desinterés en los estudiantes, falta de motivación, muestras de cansancio, entre otros aspectos. Por tanto, el docente debe fortalecer este proceso en el aula, con el propósito de que adquieran competencias necesarias para lograr alfabetizar en la academia (Carlino, 2005).

Finalmente, para ilustrar mejor se presenta a continuación el gráfico que sintetiza la explicación de temas de forma oral y escrita de los docentes objeto de estudio.

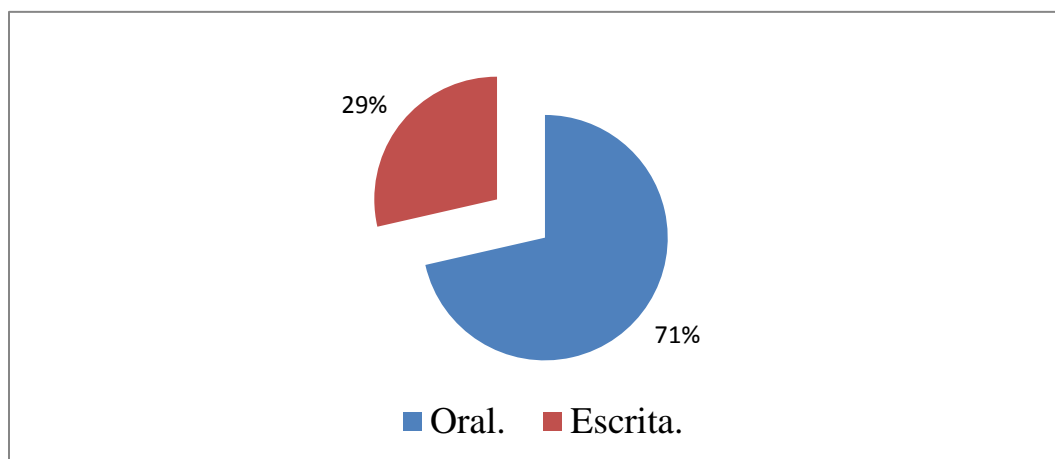


Gráfico 4. Explicación de temas de forma oral y escrita.

En tal sentido, se evidencia un predominio de un 71% de las actividades de los profesores para la explicación de temas de forma oral en el aula, lo cual le resta importancia a las que corresponden a la forma escrita con un 29%. De donde se infiere que, es preciso que el docente reconozca estas manifestaciones del lenguaje para apropiarse y utilizar la lectura y escritura como herramientas de conocimiento en las prácticas sociales, comunicativas y de pensamiento dentro del contexto académico (Peña, L., 2008).

➤ **Control de lectura:** en las observaciones, se percibe el control de lectura como una práctica que utilizan algunos de los profesores en el aula. En este contexto, se muestra el siguiente gráfico:

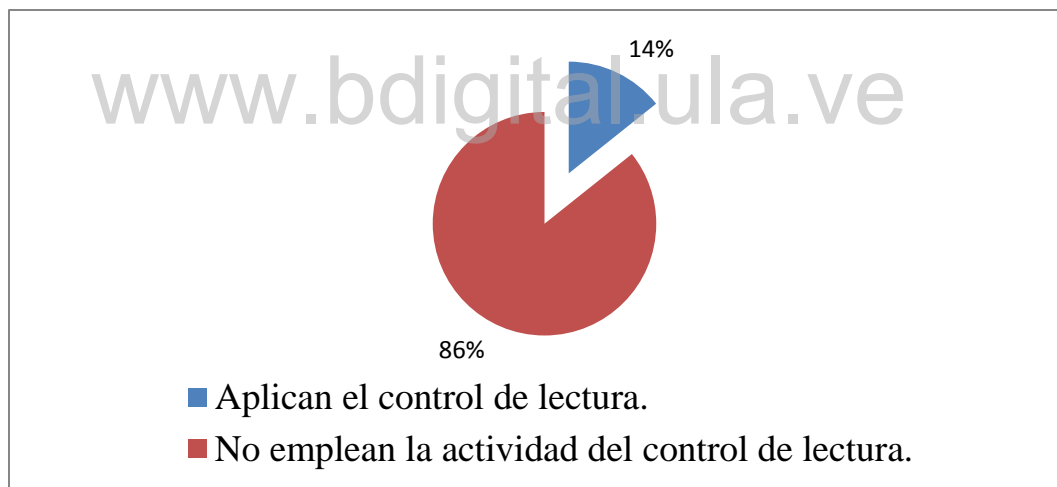


Gráfico 5. Control de lectura.

Al respecto, se evidencia que el 86% de los profesores no emplean la actividad del control de lectura en el aula; mientras que un 14% la aplica como una forma de participación en el contexto académico, en particular, se observa que la función de ésta fue evaluar en los alumnos el conocimiento aprendido de un texto.

Para comprender mejor, obsérvese el siguiente ejemplo de la forma en cómo se originó la actividad con los estudiantes:

Sujetos	Control de lectura
<p>Profesor 4R</p>	<p>Profesor: entonces vamos con. Eh! Como este es un modo de evaluación y que tenemos el control de lectura. Vamos a ir haciendo preguntas y vamos a ir nombrando cuáles son los que van intervenir y así vamos realizando y revisando este problema de los universales. Vamos a preguntarle. Por acá (señala un estudiante). ¿Cómo es su nombre?</p> <p>Estudiante1: Pedro (Se utiliza un nombre diferente para guardar la identidad del estudiante).</p> <p>Profesor: ¿Cuál es la importancia del problema? ¿Por qué se plantea en este siglo X y por qué surge el problema de los universales? Porque teníamos allá los griegos, también los estoicos, trabajaron sobre lógica, pero qué aportes hay allí, por qué empieza este problema nuevamente en el siglo X, XII.</p> <p>Estudiante1: pues yo, por lo que leí, no se había definido con precisión los universales, entonces estos filósofos se sumergen en esa nueva problemática para tratar de definir o delimitar los problemas que habían allí.</p> <p>Profesor: ¿Cuál es la importancia? ¿Cuál es el motivo?</p> <p>Estudiante1: no, no se precisamente.</p> <p>Profesor: vamos por allá (indica otro estudiante).</p> <p>Estudiante2: yo, yo no sé, yo he venido poco a clases. Y la lectura no fue la que es. Yo la busque por internet, pero no es la que usted dijo.</p> <p>Profesor: a ver, vamos a continuar con otro por acá. Explíqueme usted ¿Cuáles son las principales soluciones?</p> <p>Estudiante3: las principales soluciones que tenemos, pero ¿sobre lo que hablamos de Venezuela o de?</p> <p>Profesor: de los problemas universales. A parte. El problema se presenta.</p> <p>Estudiante3: a ver profe, cuando yo lo leí pude deducir.</p> <p>Profesor: ¿usted lo leyó hace tiempo?</p> <p>Estudiante3: si, hace tiempo, pero de lo que yo leí, pude deducir, según la lectura que hay un problema con los orígenes de los universales. De donde exactamente tienen que salir los problemas de la conceptualización de los universales, en cada uno, y en cada rama de los universales. De esta manera, nosotros encontramos los problemas en los universales, y de ahí cada uno podría dar una solución.</p> <p>Profesor: claro, el conceptualismo da una solución y cada uno</p>

Profesor 4R	<p><i>de ellos da una. Pero, entonces, antes de esto: ¿cuál es la importancia? La importancia está en esa discusión que se presenta a partir del siglo X del siglo XII en un debate ¿respecto a qué?</i></p> <p>Estudiantes: <i>sin argumentos y opiniones.</i></p> <p>Profesor: <i>a las lecturas de platón, estas vueltas son las que llevan a estas posibles soluciones.</i></p>
-------------	---

Tabla 4. Actividad del control de lectura.

Las muestras arriba señaladas aprecian que el docente emplea interrogantes en los alumnos sobre el texto (el problema de los universales), aspecto que permite el uso activo de la memoria como actividad cognitiva. Aunado, al proceso de codificación y almacenamiento de datos que esta genera para evocar y recordar elementos de un tema abordado (Solórzano, 2010).

Sin embargo, se percibe en el aula la ausencia de hipótesis, anticipación, inferencias, entre otras operaciones mentales en los estudiantes cuando el profesor ejecuta el control de lectura. Esta situación ocurre dentro del contexto de la Carrera de Derecho, porque el profesor omite la explicación y relación de la estructuras organizativas del textos con los conocimientos previos del estudiantado. Por lo que resulta una tarea fundamental del educador ocuparse de favorecer este proceso cognitivo en el acto lector, ya que éste supone activar en el individuo la “capacidad de sacar deducciones o conclusiones sobre lo explícito del texto” (Jounini, 2005: 101).

Cabe mencionar también, que la actividad del control de lectura ejecutada en el aula por los profesores cumple la función de evaluar los conocimientos adquiridos de los alumnos sobre el texto. En realidad, se aprecia como un acto reproductivo, es decir, que ellos expresen solo ideas de sus representaciones mentales, aspecto que le resta importancia a la forma de participación de este proceso. Debido a que, el acto

lector implica diálogo, reflexión, postura y construcción de nuevos conocimientos, por ende, no debe estar solo orientado a la búsqueda y reproducción de la información del texto (Castelló, Bañales y Vega, 2011).

En definitiva, es fundamental que las prácticas de lectura que se generen en el contexto académico exijan constancia, flexibilidad y variabilidad en el actor lector. A fin, de que el estudiante asuma una postura consciente de su proceso, esto es, que pueda comprender y dar sentido al texto para la producción de nuevos conocimientos.

➤ **Orientación y revisión de los textos escritos:** las observaciones de la praxis pedagógica con los profesores de derecho determinó el escaso uso de la orientación y revisión de los textos escritos como una actividad en el aula. Para ser más específicos, obsérvese el gráfico siguiente:

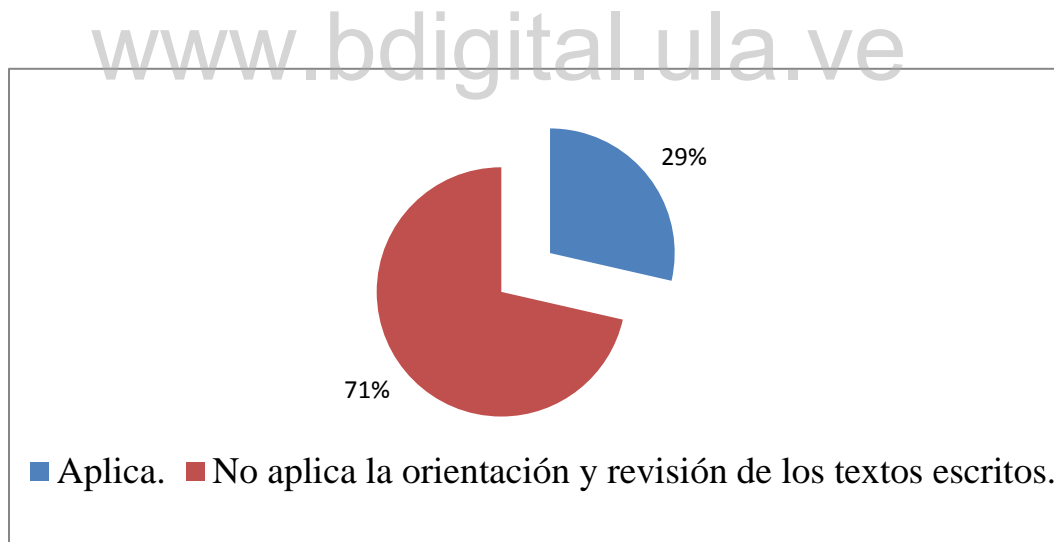


Gráfico 6. Orientación y revisión de los textos escritos.

Los indicadores arribas señalados, destacan que el 71% de los profesores presenta ausencia de orientación y revisión de los textos escritos con los estudiantes. Por tanto, se pudiera deducir la poca relevancia que le otorgan los profesores a la

escritura como proceso mental que permite el desempeño del lenguaje (oral y escrito) y pensamiento en el individuo (Becerra, 1999; Carlino, 2002).

Precisamente, la escritura debería ser una actividad primordial en el ámbito académico y solo un 29% de los profesores la ejecuta en el aula. En consecuencia, obsérvese los siguientes ejemplos de la forma en cómo se llevaron a efecto esta actividad:

Sujetos	Orientación y revisión de textos escritos
Profesor 1D	<p><i>Conseguí dificultades, hay cosas de forma que son importantes, pero no tan importantes o fundamentales como las de fondo. Es decir, que saber y conocer la <u>gramática</u> y la <u>ortografía</u> y eso, no se aprende aquí en la universidad sino a lo largo de la vida. En cuanto al género se les manda a escribir un género determinado tienen que consultar formatos similares para que sepan cómo se maneja la escritura. Si yo les estoy pidiendo un proyecto de investigación, capítulo I, ustedes tienen que revisar proyectos de investigación para saber cómo se relata o cómo se escribe el capítulo I, y también atender a las recomendaciones que se hacen en clase y que se dan por escrito.</i></p> <p><i>Se les dijo que tenían que presentar una serie de <u>argumentos</u>, dentro del texto, y no de manera separada.</i></p> <p><i>Por otra parte se confundieron con el artículo de opinión cuando no respondían a la pregunta sino con el tema de investigación, y eso no fue lo que se pidió, y también, utilizaban trabajos reciclajes de otras materias, y no. Tienen que hacer un trabajo para esta cátedra. El reciclaje académico, no, aquí no.</i></p>
Profesor 7C	<p><i>Si ustedes no toman conciencia de las debilidades, porque a veces las debilidades son por <u>falta de atención</u>, son porque <u>no entendemos</u>, pero no queremos preguntar.</i></p> <p><i>Las debilidades son porque simplemente <u>hice la tarea por cumplir</u>.</i></p> <p><i>Hay trabajos que no cumplieron con las 5 fases o etapas que nosotros establecimos. Trabajos que <u>no tienen referencia</u>. Trabajos que <u>no tienen citas de autor</u>. Trabajos que no tienen interrogantes. Por qué el tema. ¿Por qué yo insistí tanto en el tema? Primero para enseñarle un título de investigación.</i></p> <p><i>Hay un trabajo que tiene un párrafo en el título. Si tanto que</i></p>

Profesor 7C	<p><i>yo insistí. El que tenga duda con el título venga a hablar conmigo, para yo ayudarlo. Y todos ustedes saben que los que vinieron a hablar conmigo que tenían los títulos que no tenían <u>concordancia</u> con el tema o con lo que habíamos establecido. Yo hablo de metodología. Recuerden ustedes que nosotros estamos en esta cátedra aprendiendo un lenguaje universal que se llama normas APA, como hay infinidad de normas. Entonces, en ese lenguaje universal que no lo establecí yo, ustedes van a ver una forma para comunicarnos, para hacer llegar los conocimientos al universo. A lo que se llama hoy la sociedad del conocimiento.</i></p>
-------------	--

Tabla 5. Orientación y revisión de los textos escritos.

En este contexto, se percibe que los profesores expresan de forma oral y escrita las debilidades observadas (falta de atención, ortografía, gramática, sin argumentos, coherencia, género textual entre otros elementos) en las producciones escritas de los estudiantes, incluso, posibilitan los procesos cognitivos de composición en el contexto académico (confección de borradores y la revisión) para que estos realicen cambios en sus textos. Según la forma como se realiza la actividad pudiera afirmar que los catedráticos ejecutan estas acciones en los alumnos para lograr la concientización, reflexión y regulación del proceso de escritura (Flower y Hayes, 1980).

No obstante, se aprecia en la praxis educativa que, a pesar de que exista orientación y manifestación de los procesos mentales en los estudiantes sobre la composición escrita, persisten debilidades en las próximas producciones. De hecho, los profesores señalan que los cambios realizados en los textos, por lo general, corresponden a aspectos de forma (corregir ortografía, estructura de citas, entre otros aspectos) y no de fondo (postura ante el texto, distinguir un hecho con su opinión, situación comunicativa, entre otros elementos). De donde se infiere que, el progreso

del texto escrito en los alumnos representa más añadiduras que transformaciones en la información que no indican ninguna superación real del modelo de decir el conocimiento, esto es, decir y/o escribir lo que ya se sabe (Scardamalia y Bereiter, 1992).

Lo dicho hasta aquí supone que, la escritura debe representar en el aula un proceso de pensamiento que permita al alumno planificar, elaborar, dialogar, revisar y reflexionar sobre la demanda de la tarea de escritura. En tal sentido, se puede deducir que el rol del profesor es brindar la orientación necesaria para que puedan establecer interacciones entre el contenido y los problemas retóricos, esto es, favorecer en gran medida las estructuras mentales de los estudiantes para la creación y desarrollo de nuevas ideas (Navarro, 2013; Serrano, 2014). En definitiva, se pudiera derivar que estas operaciones mentales (planificar, elaborar, dialogar, revisar y reflexionar) contribuirían a que se logre la función epistémica, de ahí la relevancia de generar prácticas de lectura y escritura en el aula que permitan al individuo pensar y crear conocimientos.

➤ **Cierre de la clase:** se percibe en las aulas observadas, el cierre de la clase como un acción que se ejecuta para discutir, aclarar dudas entre otros aspectos de los temas relacionados en las sesiones curriculares. Para comprender mejor, obsérvese el gráfico siguiente:

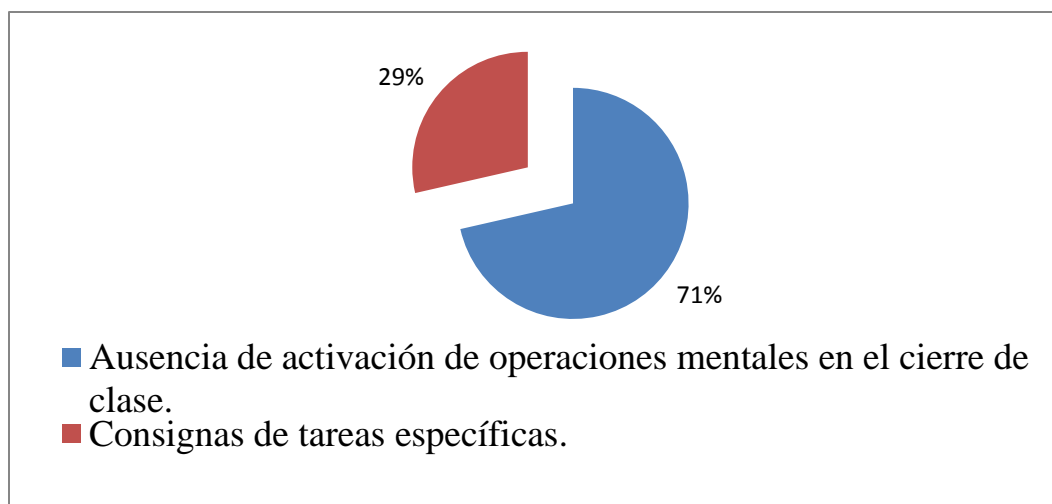


Gráfico 7. Cierre de la clase.

Sobre las acciones del cierre de la clase realizado por los profesores, se pudiera objetar que a pesar de que generen esta acción en el aula (71%), se aprecia con ausencia de activación de operaciones mentales, es decir, que permitan al estudiantado interactuar, identificar y regular los conocimientos aprendidos de los temas suscitados durante la clase. Por lo que pudiera deducirse, que el uso de cierre de la clase debe promover un acto consciente y autorregulado en el alumno para que pueda construir y transformar conocimientos que ya se tienen.

Por otro lado, cabe mencionar que el cierre de la clase está orientado por lo profesores para indicar consignas de tareas específicas (29%) a los alumnos para el próximo encuentro de la cátedra, pero sin referir el propósito de la actividad. Para ilustrar mejor, se presenta a continuación unos ejemplos de la forma en cómo se llevaron a efecto el cierre de clase en el aula:

Sujeto	Cierre de la clase
Profesor 1D	<i>Puedo atenderlos fuera del aula para responder dudas.</i>
Profesor 2N	<i>Continuamos la próxima clase con el siguiente tema. Vayan investigando norma moral jurídica. ¿Alguna pregunta o</i>

Profesor 2N	<i>inquietud? Estudiantes: no responden</i>
Profesor 3J	<i>Quiero que para la próxima clase me investiguen las relaciones de coordinación, supra sub ordinación y de inordinación con los estados miembros</i>
Profesor 4R	<i>La próxima clase cerramos el tema. Se darán las pautas del examen.</i>
Profesor 5G	<i>Nos vemos la próxima clase.</i>
Profesor 6A	<i>Continuamos discutiendo los artículos, la próxima clase.</i>
Profesor 7C	<i>Continuamos la próxima clase.</i>

Tabla 6. Actividad del cierre de la clase.

Al respecto, se puede inferir que esta manera de utilizar los profesores el cierre de la clase conduce a cuestionar su función en la universidad, no para eliminarlo, sino para aprender a utilizarlo como una didáctica de inspiración metacognitiva. Dicho de otra manera, que este espacio represente en la praxis pedagógica un modo de enseñar a los alumnos a reflexionar, sintetizar y tener conciencia de su propio proceso cognitivo y sus nuevos aprendizajes (Lacon y Ortega, 2008).

Precisamente, que el cierre de la clase genere un lugar de interacción docente-alumno en el cual se permita profundizar el contenido expuesto en la cátedra, incluso, para aclarar las demandas de las tareas específicas que posibilitan el uso de operaciones cognitivas en el estudiante. De este modo, el profesor pudiera favorecer las prácticas de lectura y escritura en el contexto universitario con el propósito de que el individuo pueda acceder y adquirir aprendizajes más significativos.

En lo planteado hasta aquí, se ha puesto de relieve lo fundamental del rol del profesor para suscitar actividades cognitivas y metacognitivas con los estudiantes en formación de la carrera del derecho, esto es, para motivar, facilitar, reflexionar, crear y generar nuevos conocimientos en las situaciones propias de la comunidad académica. Definitivamente, para simplificar mejor se presenta a continuación el

gráfico que sintetiza las actividades que ejecutan los docentes objetos de estudio en el aula:

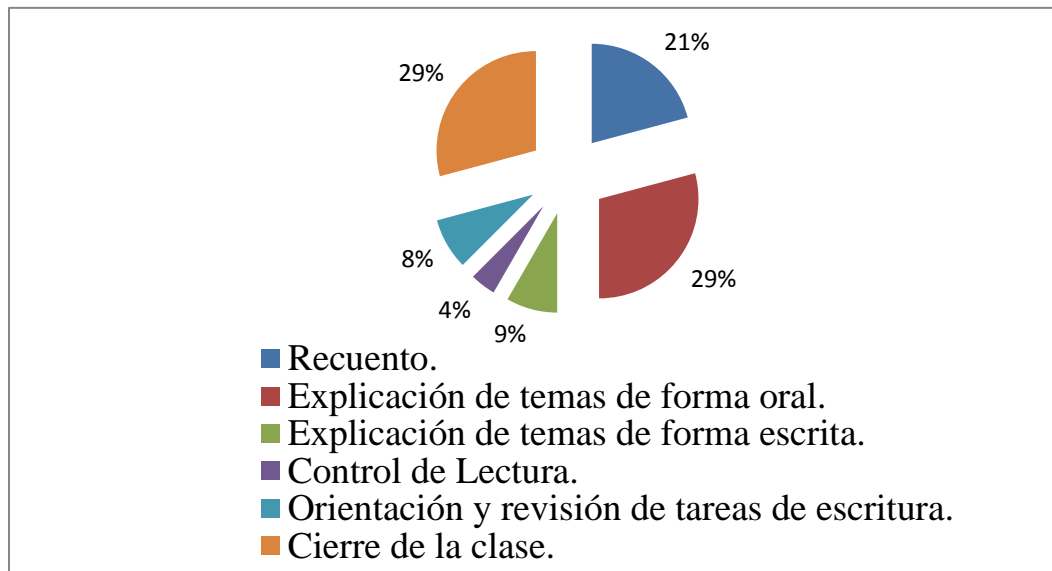


Gráfico 8. Actividades que ejecuta el docente en el aula.

En consecuencia, se observa que el 21% de los profesores emplea el recuento en el aula como discusión previa de los temas expuestos en las anteriores clases, aspecto que activa los conocimientos previos en los alumnos para que puedan relacionar e integrar ideas en la estructura cognitiva ya existente (Escoriza, 2006).

Además, el 29% de los profesores utiliza la explicación de temas de forma oral, como un instrumento que posibilita enseñar, mediar y evaluar el aprendizaje, es decir, en su función comunicativa, social y epistémica (Peña, L., 2008); mientras que el 9% expone de forma escrita temas en el aula que permiten apreciarla como una actividad de comunicación y evaluación; y un 8% orienta y revisa las tareas de escritura. Razón por la cual, se pudiera inferir que esta es una práctica limitada y de poca importancia como proceso de diálogo, revisión y reflexión para la construcción de nuevos conocimientos (Wells, 1987).

Por otro lado, un 4% de los profesores emplea el control de lectura en el aula, pero como un proceso de codificación y almacenamiento de datos, es decir, para evocar y recordar elementos de un tema abordado (Solórzano, 2010). Finalmente, un 29% de los profesores ejecuta el cierre de la clase para indicar consignas de tareas específicas en los estudiantes. Teniendo en cuenta que, se evidencia la ausencia de interacción y activación de operaciones mentales que le permitan sintetizar y profundizar sobre el contenido expuesto en las sesiones curriculares o en torno a las actividades solicitadas, en otras palabras a tener conciencia de su propio proceso cognitivo y sus nuevos aprendizajes (Lacon y Ortega, 2008).

En definitiva, se pudiera inferir que es necesario que el profesor reflexione sobre las prácticas de lectura y escritura que ejecuta en el contexto del derecho, con la finalidad de modificar y crear condiciones en el estudiantado que le permitan acceder y apropiarse en su cultura académica. Razón por la cual, el catedrático tiene el compromiso de mediar estos procesos en su disciplina, a fin de lograr seres autónomos, conscientes, críticos y reflexivos en la sociedad.

4.1.2 Prácticas de escritura en el aula:

Se percibe en las observaciones de los profesores acciones que corresponden al uso de la escritura en el aula. A consecuencia de esto, se pueden enumerar las siguientes: examen, transcripción de esquemas y el dictado.

➤ **Examen:** es un instrumento que utiliza el profesor como un medio para constatar y evaluar los conocimientos de los alumnos sobre los temas que se debaten en el aula. Obsérvese el gráfico siguiente:

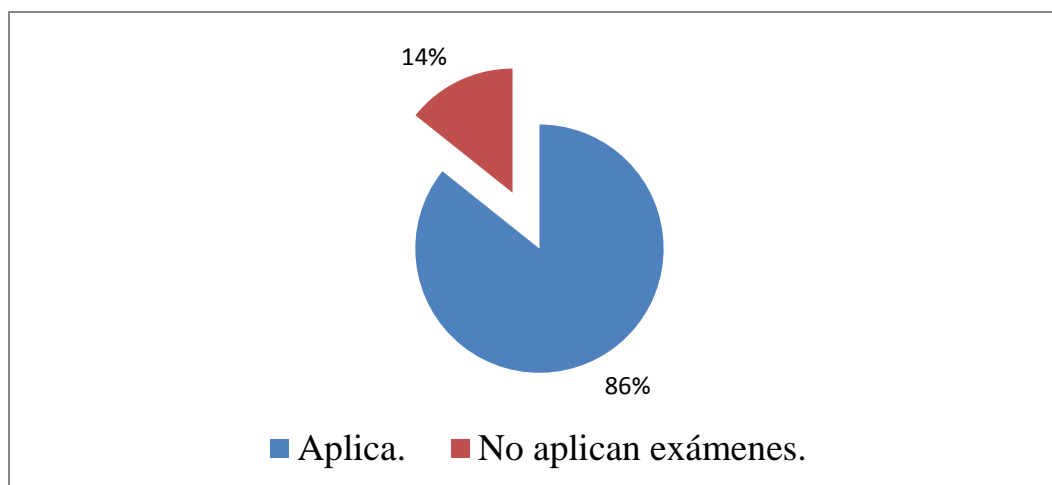


Gráfico 9. Examen.

Respecto al uso del examen como práctica de escritura, se evidencia que el 14% de los profesores no aplican exámenes en el aula; mientras que el 86% lo aplica en el contexto universitario. De hecho, se observó en la praxis que es una de las prácticas escritoras con más frecuencia realizada para los estudiantes en formación de la carrera del derecho. Pero, que se ejecuta con el fin de evaluar (verificar lo que se sabe de un tema) un aprendizaje de un contenido curricular.

Para ser más específicos, obsérvese los siguientes ejemplos de la forma en cómo elaboraron los profesores las preguntas de los exámenes a los estudiantes:

Sujetos	Preguntas de los exámenes escritos
Profesor 1D	<i>A partir de lo discutido en clase y los textos abordado. Hable sobre las características del tema</i>
Profesor 2N	<i>Nombre y explique los planos en qué se desarrolla la moral. Nombre las teorías éticas y explíquelos. Nombre los elementos de la moral.</i>
Profesor 3J	<i>Defina Jurisprudencia en el estado social. Nombre las características del estado social.</i>
Profesor 4R	<i>¿Qué es la sustancia? ¿Qué es la esencia? Nombre la clasificación de los conceptos según Pompeyo Ramis</i>
Profesor 5G	<i>Mencione las razones por las cuales es difícil definir el derecho. Diferencia entre derecho objetivo y derecho subjetivo. Acepciones del término de derecho.</i>

Profesor 5G	<i>¿Las normas adjetivas son de derecho público?</i>
-------------	--

Tabla 7. Preguntas de los exámenes escritos.

De las premisas anteriores, se puede inferir que las situaciones de las preguntas elaboradas por los profesores en los exámenes aplicados a los estudiantes permiten cuestionar su función en la universidad, no para eliminarlo, sino para aprender a utilizarlo como un instrumento de evaluación que conduzca a activar operaciones mentales que impliquen ir más allá de la reproducción de un contenido temático. Se trata, sin duda de favorecer a los alumnos el uso de habilidades cognitivo lingüísticas (describir, narrar, explicar, entre otros aspectos) para que puedan sostener, organizar y expresar razones “de manera constante en la realización de las diferentes tareas que se les proponen” (Jorba, Gómez y Prat, 2000: 30).

Hecha esta salvedad, se presenta a continuación una muestra de las preguntas suscitadas por un profesor objeto de estudio durante el examen aplicado a sus estudiantes, y de la cual pudiera inferirse que se ajustan al uso de las habilidades cognitivo lingüísticas:

Sujeto	Preguntas de los exámenes
Profesor 6A	<p><i>¿Cómo queda la igualdad de tratamiento según el artículo 21 de la constitución de la república frente al artículo 59 del código penal?</i></p> <p><i>¿Qué otra consecuencia de la constitucionalidad exhibe el artículo 59 del código penal?</i></p>

Tabla 8. Preguntas de los exámenes.

Precisamente, las preguntas elaboradas por el profesor 6A conducen a favorecer en los estudiantes el uso y desarrollo del pensamiento en la tarea propuesta (el examen), esto es, manejar situaciones de expresión de ideas, opiniones y argumentos con autonomía, integridad y criticidad sobre lo que respecta del tema. Por

consiguiente, es prioritario que los docentes modifiquen su percepción sobre la práctica del examen en el aula, es decir, que la ejecuten como un instrumento de evaluación que permita al estudiante ampliar y profundizar el conocimiento de lo que se ha leído y enseñado en clases, en vez de utilizarla para demostrar lo que se ha aprendido en la cátedra. De este modo, se podría deducir que los alumnos lograrían cambios en las actividades cognitivas de la práctica escrita, a fin de mejorar sus capacidades para ser ciudadanos autónomos, críticos, reflexivos y competentes en la carrera del derecho.

➤ **Transcripción de esquemas:** es utilizada por los profesores para explicar temas en las sesiones curriculares, aunque para los estudiantes es una actividad que refiere a la transcripción de los contenidos expuestos en los esquemas. Obsérvese la gráfica siguiente:

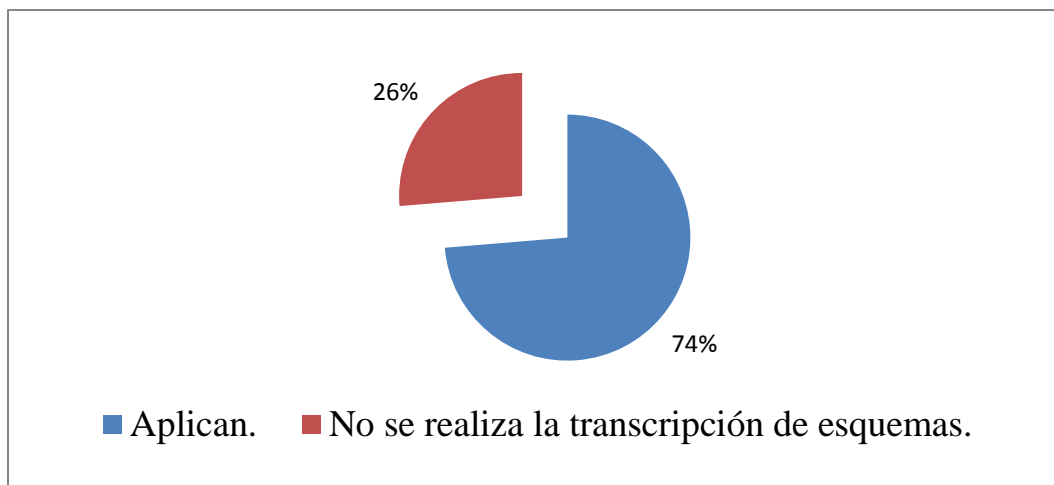


Gráfico 10. Transcripción de esquemas.

En este contexto, se aprecia que el 26% de los profesores no realizan la transcripción de los esquemas en el aula, mientras que el 74% lo aplica para copiar las estructuras de los temas que se abordan en clase (obsérvese anexo D). Según la

forma como se realiza esta actividad pudiera deducirse que el docente la utiliza con la intención de que el alumno relacione sus conocimientos previos y construya nuevos significados en torno a los temas expuestos en la cátedra. Sin embargo, ocurre todo lo contrario, porque en la praxis pedagógica se percibe como una práctica de escritura que demanda en el estudiante solo la transcripción de los contenidos expuestos en la utilización de esquemas. Razón por la cual, le resta importancia a la activación de operaciones mentales que pueden surgir de esta práctica de escritura.

Al respecto, se puede señalar que:

Los esquemas conceptuales se utilizan no sólo para comprender la lectura de determinada temática, son también un recurso insustituible para ir adentrándose en el conocimiento del mundo y de la realidad social que rodea, en el caso concreto de la enseñanza y el aprendizaje, a los estudiantes que un profesor tiene bajo su responsabilidad (Peña, J, 2013: 248).

La afirmación anterior es útil para comprender que el problema no radica en que el docente utilice los esquemas en el aula, por el contrario, debe permitir que el estudiante participe de manera consciente en el proceso y desarrollo de las estructuras mentales para que este pueda representar, relacionar y comprender un tema. Visto en este contexto, es fundamental que los docentes utilicen los esquemas en el aula con la participación del estudiantado, a fin de favorecer prácticas de escritura que le permitan producir y desarrollar nuevos conocimientos.

➤ **El dictado:** en las observaciones empleadas en el aula, el dictado prevalece como una práctica de escritura. Obsérvese el gráfico siguiente:

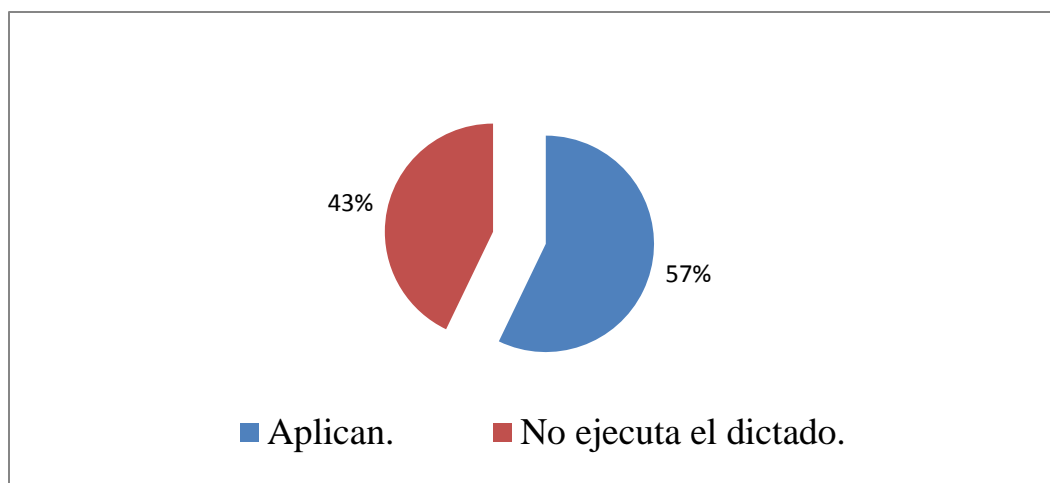


Gráfico 11. El dictado.

Las muestras arriba señaladas, indican que el 57% de los profesores aplica la actividad del dictado en las aulas; mientras que el 43% no ejecuta esta acción en el contexto universitario. A consecuencia de esto, obsérvese los siguientes ejemplos de la forma en cómo se llevaron a efecto esta actividad:

Sujetos	El Dictado
Profesor 1D	<p>Profesor: vamos con Sabino (2000), abran comillas. Un esfuerzo que se emprende enfrenta para resolver un problema, claro está, un problema de conocimiento.</p> <p>Explicación del profesor: claro no vamos a abordar cualquier problema, vamos a abordar un problema de conocimiento en el que la solución que le vamos a dar a ese problema va a ser un aporte nuevo al conocimiento, por eso es que entre las preguntas que se le hacen en su tema de investigación está el aspecto de qué voy aportar a la ciencia jurídica, a qué aspecto de la ciencia jurídica me estoy abocando, y que solución concreta estoy dando. Todas las investigaciones deben ir en torno al aspecto legal y además en soluciones jurídicas, tal cual como está establecida o la parte socio jurídica que es la que va a buscar las soluciones concretas en la parte orgánica y que va a trascender no solo en lo teórico sino en la parte orgánica.</p>
Profesor 2N	<p>Profesor: Empezamos con acto moral. Aja una cosa primero que le iba a decir, esta estructura del acto moral es dependiente, es decir, uno depende del otro, en jerarquía, de arriba abajo, si no hay sujeto moral, qué es el protagonista, no pueden haber ni motivos, conciencia, decisión, ni nada, si falta alguno no hay</p>

<p>Profesor 2N</p>	<p>acto moral. Entonces, esto tiene que darse, el primero es el protagonista y ¿Cuál es el protagonista?</p> <p>Estudiante: el sujeto.</p> <p>Profesor: el sujeto moral, y automáticamente ¿qué es el sujeto moral? es el hombre, porque un sujeto moral no puede ser una mesa, un animal, porque ellos no tienen acto moral, no. El hombre, como género, hombre o mujer, el hombre es el único que posee acto moral. ¿Qué es el acto moral? Yo les voy diciendo y le voy explicando. Perdón el sujeto moral, dice, es el individuo, dotado de conciencia moral (repite) es el individuo dotado de conciencia moral, es decir, aquí el sujeto no es un ente abstracto, (repite) no es un ente abstracto (repite) no es un ente abstracto o ideal, que (interrumpe expresando a un alumno, deja la puerta así, sí, déjala así) sino un ser completo ubicado en una circunstancia histórica y social, (repite) ubicado en una circunstancia histórica y social. A ver, retrocedamos a la clase pasada, a ver, qué dijimos que era la conciencia moral. ¿Quién la dice?</p> <p>Estudiante: significa conocimiento que un ser tiene de sí mismo, de su entorno y de su comportamiento moral, ya sea desde dimensiones normativas, teóricas. Es decir, la capacidad que tiene para discernir.</p> <p>Explicación del Profesor: discernimiento. Capacidad. Conocimiento. Ok, es la capacidad que tenemos de saber distinguir el conocimiento de algo. Ok. Ese es el sujeto, individuo dotado de conciencia moral. Ok. Es decir, aquí el sujeto, no es un ente abstracto, por ejemplo: vamos a empezar a ejemplificar. A ver: ¿La universidad de los Andes es un sujeto moral?</p> <p>Estudiantes: no</p> <p>Profesor: es un ente institutivo, pero no puede ser un sujeto moral. Porque la ULA, por sí sola no se mueve en función de sus conocimientos. Es muy diferente que yo diga, el rector de la universidad ¿es un sujeto moral?</p> <p>Estudiantes: “sí”, ”obvio”, “es un hombre”</p> <p>Profesor: sí, es un hombre, exactamente, un sujeto, un sujeto. Por ende, es un sujeto moral. Ahora, ¿Dios es un sujeto moral?</p> <p>Estudiante: No, es un ideal.</p> <p>Profesor: Exacto, es un ente abstracto. Por eso, no puede ser un sujeto ideal, es un ente ideal.</p>
<p>Profesor 3J</p>	<p>Profesor: Sexta característica: La constitución federal crea una nacionalidad federal. Séptima característica: el ordenamiento constitucional federal crea una cámara de senado y una cámara de diputados en el poder legislativo. La cámara de senadores</p>

Profesor 3J	<p>representa a cada estado del poder legislativo federal.</p> <p>Estudiante: al poder legislativo que profe</p> <p>Profesor: federal. La cámara de diputados representa al pueblo de cada estado en el poder legislativo federal. ¿Qué característica viene ahora? ¿La octava?</p> <p>Estudiante: aja sí.</p> <p>Profesor: bien. El proceso de revisión constitución federal requiere de la participación no solo del poder legislativo federal sino de los estados miembros. En la forma jurídica del estado, podemos encontrar básicamente un estado unitario o simple, o un estado compuesto o de carácter complejo. En el estado unitario o simple, podemos encontrar un estado que puede ser centralizado, básicamente. Y podemos encontrar que en el estado centralizado, podemos encontrar estados que pueden ser estados centralizados simples o estados centralizados con toques de desconcentración o con toques de descentralización, también puede darse un caso de un estado con estos tres elementos o tipo de estados. En el estado compuesto o complejo podemos encontrar cuatro tipos, aunque básicamente solo uno guarda vigencia en estos días, esas cuatro formas jurídicas del estado son: la unión personal, la unión real, la confederación y la federación, las tres primeras ya no guardan vigencia hoy en día, a lo sumo, las dos primeras son experiencias históricas que ocurrieron en un determinado momento histórico de la humanidad, especialmente la primera la segunda pudiere ser que se de en ciertos momentos de la evolución de la humanidad, dependiendo de los objetivos que se tracen dos o más estados a la hora de fijar objetivos corto a mediano o largo plazo.</p>
Profesor 4R	<p>La especie. Es un concepto reflejo, que en cuanto tal se predica (repite). Es un concepto reflejo, que en cuanto tal, se predica, de uno o varios individuos, como una esencial total y completa (repite)</p> <p>Estudiante: Disculpe, ¿es esencia de qué?</p> <p>Profesor: como una esencia total y completa (repite). Es un concepto reflejo, que en cuanto tal, se predica, de uno o varios individuos, como una esencial total y completa.</p> <p>Explicación del profesor: esta definición es de Domínguez Prieto. Esta es de su libro lógica.</p>

Tabla 9. Actividad del dictado.

Sobre las acciones de los profesores en relación con el dictado, se aprecia que esta actividad es utilizada en el aula con la intención de que el estudiante relacione y

entienda la información que transmite con los contenidos de la cátedra. No obstante, ocurre todo lo contrario, porque los alumnos interrumpen esta práctica comunicativa con preguntas orientadas a constatar lo que escuchan del texto escrito oralizado o para responder de manera literal las interrogantes planteadas por los docentes, sin requerir la explicación de la información que copian.

Lo dicho hasta aquí supone, que el dictado suele estar asociado:

Con un modelo didáctico conservador, basado en la exposición magistral y la ejercitación controlada, que entiende el error como una conducta mala que debe erradicarse, que fomenta la competitividad entre aprendices o que utiliza modelos lingüísticos literarios y alejados de la realidad y las necesidades del alumnado (Cassany, 2004: 231).

Al respecto, se pudiera derivar que los docentes y los estudiantes estiman el dictado conservador como prácticas comunicativas y sociales aceptadas en el aula. Sin embargo, esta forma de aplicarla conduce a cuestionar su función en la cátedra, ya que en la praxis predomina solo como una copia de la información de los contenidos. De ahí que, exista en el alumnado ausencia de diálogo, opinión, reflexión y modificación del conocimiento.

En consecuencia, el dictado en el aula debe posibilitar al estudiante mecanismos que permitan “dinamizar la tarea: a experimentar nuevas formas de hacer dictados, a buscar información bibliográfica sobre el tema, a reflexionar sobre la utilidad de cada ejercicio, a variar la forma tradicional de hacer el dictado...” (Cassany, 2004: 233). Precisamente, que el profesor se ocupe del dictado como una tarea que demanda

activar procesos cognitivos lingüísticos. De este modo, se pudiera favorecer esta actividad y no convertirla como una práctica tradicionalista.

En contraste con lo anterior, sería preciso apreciar la forma en que desarrollan el dictado algunos docentes objeto de estudio (obsérvese los 1D y 2N) en el contexto académico. Teniendo en cuenta que, proveen razonamientos y argumentos relacionados con la realidad e intereses de los alumnos que permiten cuestionar y dar sentido a los contenidos expuestos en la cátedra. De donde se infiere que, el uso del dictado en el aula puede tener una buena función si los docentes la emplean con objetivos y criterios para la producción de nuevos conocimientos.

Según lo anterior, es fundamental que los docentes objeto de estudio modifiquen la actividad del dictado en el contexto universitario, es decir, como una práctica social que permita al alumno utilizarla de acuerdo con las situaciones y objetivos, si esto es así, se favorecería el diálogo, reflexión, regulación y autorregulación de su propio conocimiento (Cassany, 2004). Por esta razón, el dictado debe ser desarrollado en el área del derecho como una herramienta que posibilita la opinión, juicio, crítica y argumento, elementos relevantes que la determinan como función de aprendizaje sin cuestionarla como una práctica de reproducción, de ahí la relevancia del papel docente para generar nuevas prácticas de escritura en el aula.

Para resumir, se presenta a continuación el gráfico que sintetiza las prácticas de escritura que ejecutan los docentes en el aula:

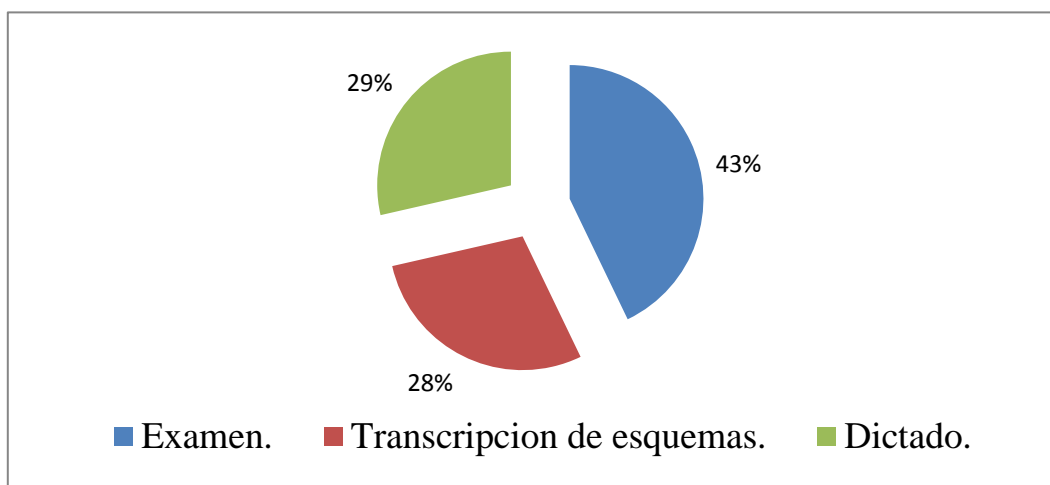


Gráfico 12. Prácticas de escritura en el aula.

Sobre las prácticas de escrituras observadas en los profesores, se aprecia que el 43% demanda el examen en el contexto universitario, esto es, con el objetivo de constatar y evaluar los conocimientos de los alumnos sobre los contenidos curriculares que se debaten en el aula. Restándole importancia al uso de las operaciones mentales que implican ir más allá de la reproducción de un contenido, es decir, que permita al estudiante ampliar, profundizar, sostener y expresar razones de lo que han leído y enseñado en la clase (Jorba, Gómez y Prat, 2000). Situación que también se percibe en la práctica de los esquemas elaborados por los docentes, ya que a pesar de ser considerada para la construcción de nuevos significados en los estudiantes, se muestra lo contrario con el 28% de la transcripción de los contenidos expuestos en la cátedra.

Por otro lado, también se percibe el 29% del dictado en el aula como una práctica de escritura comunicativa y social, no obstante, la forma en que la ejecuta el docente conduce a cuestionarla en la cátedra, ya que esta predomina como una copia de la

información de los contenidos, en vez de emplearse de acuerdo con las situaciones y objetivos.

En definitiva, las prácticas de escrituras ejecutadas por los docentes en el aula tienen ausencia de un proceso consciente que permita en los estudiantes la activación de operaciones mentales como: pensar, planificar, dialogar, cuestionar, entre otros elementos necesarios para elaborar una producción, por lo que puede deducirse que su función se percibe de manera ejecutiva y no como un potencial epistémico (Wells, 1987).

4.1.3 Consignas docentes para elaborar demandas de tareas específicas:

En las observaciones, se consideraron las consignas docentes como herramienta de análisis para la elaboración de tareas específicas en los estudiantes de la carrera del derecho. En tal sentido, se aprecia que varían según el profesor de la cátedra y su metodología de enseñanza. No obstante, se presenta a continuación las tareas que demandan en el contexto académico con mayor frecuencia: lectura de textos disciplinares, exposiciones y producción de textos escritos.

➤ **Lectura de textos disciplinares:** se aprecia que los profesores objeto de estudio demandan la lectura académica en las sesiones curriculares del área del derecho. Con la intención de que el estudiante participe, interprete, discuta y utilice esta herramienta para la producción y construcción de conocimientos. Para comprender mejor, obsérvese la gráfica siguiente:

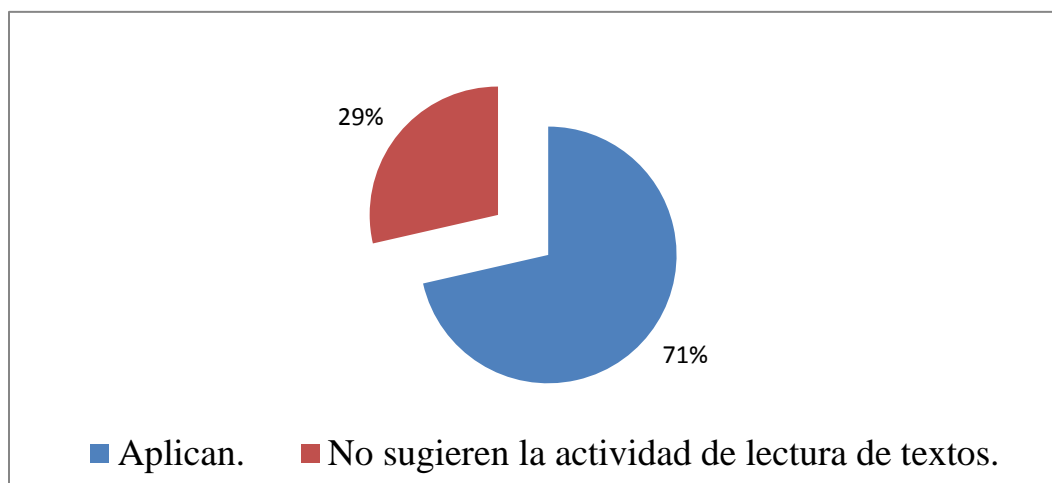


Gráfico 13. Lectura de textos disciplinares.

Las muestras arriba expuestas, indican que el 71% de los profesores solicitan la lectura de textos disciplinares en el aula; mientras que el 29% no sugiere la lectura en el contexto. Para facilitar la comprensión y la orientación de los resultados, se analiza a continuación la forma como se llevó a efecto esta actividad:

Sujetos	Textos sugeridos en el contexto académico
Profesor 1D	<i>Necesito que realicen por favor la revisión bibliográfica de textos como: Sergio y Berlian, Sabino, Bravo y otros textos que complementen y le orienten en la metodología que se debe emplear para los trabajos que se van a solicitar. Asimismo, la revisión de fuentes que deberán realizar acorde a la temática que escogerán para sus trabajos.</i>
Profesor 3J	<i>Durante la materia deberán leer textos de: García Pelayo: teorías y Thomas Hobbes Leviatán.</i>
Profesor 4R	<i>Leerán el problema de los universales. Yo me tomo esta tarea, solo qué pienso, esto no está en el programa, pero está en la clasificación y para que sea más comprensiva deben leerla.</i>
Profesor 6A	<i>Para las clases es importante leer todos los días la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Así como también deben traerla para la clase porque de ahí estudiaremos los artículos.</i>
Profesor 7C	<i>Recuerden ustedes que nosotros estamos en esta cátedra para aprender un lenguaje universal como la metodología que se utiliza para la ejecución de los trabajos. Por eso, deben leer textos sobre la materia. Nosotros tenemos en nuestro programa, que está actualizado un repositorio de referencias bibliográficas</i>

Profesor 7C	<i>por unidad, y en cada unidad le hacemos referencia a todo texto elemental que les pueda ayudar. Yo utilizo y sugiero el de la autora Nelly Sánchez de Pantaleón.</i>
-------------	---

Tabla 10. Textos sugeridos en el contexto académico.

En las sesiones curriculares se observa, la solicitud de la lectura académica a los estudiantes en formación de la carrera del derecho como actividad e instrumento docente para lograr la participación y discusión de los textos leídos. De donde se infiere que la lectura, es un requerimiento indispensable en las acciones pedagógicas porque posibilita a los alumnos a expresar ideas, realizar conjeturas e hipótesis, y juicios a partir del texto. De ahí que, se pudiera deducir que estos alcanzarían una visión analítica del texto que se aborda en el aula, y por ende contribuiría a la construcción de su propio significado, pero esto es posible siempre y cuando se oriente al alumno a tomar en cuenta aspectos como: dominio de las habilidades de descodificación, identificación del género, estructura de los párrafos, y estrategias que conduzcan a aprender y comprender la lectura (Pérez, 2002).

Al respecto, Solé (1997) sostiene que el docente es imprescindible en el acto lector ya que proporciona los andamios para que puedan dominar estrategias y construir significados acerca del texto, de ahí la relevancia de su rol en la enseñanza del proceso lector. En este sentido, el profesor debe generar prácticas guiadas en el contexto del derecho que permitan al estudiante a realizar un esfuerzo cognitivo de lo que va a leer y para qué va hacerlo, en suma, se trata de que estos elementos otorguen el sentido de la lectura para que puedan intervenir con autonomía, juicio y criticidad en los temas que se suscitan en cada sesión curricular, y por ende que contribuyan a adquirir un aprendizaje significativo. Sin embargo, en las aulas observadas ocurre

todo lo contrario, porque los estudiantes muestran escasa participación e intervención crítica de los textos sugeridos y propuestos como solicitud en el aula. De donde se infiere que, quizás los alumnos no emplean estas posturas por la forma en cómo se suscita la práctica en el contexto.

Para ilustrar mejor, obsérvese los siguientes ejemplos de la forma en cómo elaboraron los docentes la lectura de los textos disciplinares en el contexto universitario:

Sujetos	Intervención del estudiante en la demanda de la tarea: lectura de textos disciplinares.
Profesor 4R	<p><i>Leamos la clasificación de Pompeyo Ramis según su subordinación según la extensión y según la comprensión. Como nosotros ya hemos hablado de la extensión y comprensión, luego la clasificación se nos va hacer mucho más sencilla. Según su subordinación se clasifica en superiores o inferidos o inferiores e inherentes dice Ramis aquí. Superiores son los que se consideran en la medida el que abarca a otros conceptos bajo su extensión. Entonces habíamos puesto hombre eso es ¿un concepto superior de cuál?</i></p> <p>Estudiante: <i>de ser vivo</i></p> <p>Profesor: <i>no de ser vivo no, porque incluso estaría ante de hombre. Ahí lo hemos dicho porque no hemos referido a hombre por hemos puesto esa característica, pero luego en un orden sería ser vivo y después estaría hombre</i></p> <p>Estudiante: <i>entonces hombre sería género porque si</i></p> <p>Profesor: <i>no. Género esta antes que hombre. Claro por eso la lógica nos dice que nos permite un orden, si nosotros vamos y decimos que esta primero hombre que ser vivo, que primero está el hombre que el género ¿Qué pasa?</i></p> <p>Estudiante1: <i>entonces el concepto de hombre estaría errado</i></p> <p>Estudiante 2: <i>exacto, porque si el concepto de hombre hace referencia a</i></p> <p>Profesor: <i>¿cuál es el concepto de hombre?</i></p> <p>Estudiante1: <i>por ejemplo si hombre es un ser vivo, es un ser inferior al hombre</i></p> <p>Profesor: <i>es una nota esencial, en ese caso. Cuando estábamos hablando de la comprensión del concepto. Y como es un ser vivo, es sensible es racional. El resto son notas accidentales.</i></p>

Profesor 6A	<p>Lectura de artículos de la constitución:</p> <p>Estudiante1: <i>profesor en la constitución ¿la figura del destierro es qué?</i></p> <p>Profesor: <i>es una expulsión de los extranjeros que luego de cumplir una condena penal o con sanción administrativa, entiéndase no penal es expulsado del territorio de un país, ejemplo. Eh! Está llegando un Francés a Maiquetía cuando llega a Maiquetía se le revisa las maletas de rutina y el joven trae cocaína ¿Cometió delito sí o no?</i></p> <p>Estudiantes: <i>si</i></p> <p>Profesor: <i>cometió delito. Lo agarran, lo enjuician, va preso. Perfecto. Es venezolano. No, es francés. Cumple la condena en una cárcel venezolana y después que cumple la condena, lo expulsan de Venezuela. Lllaman a la embajada francesa y le dicen miren sale dentro de 10 años. Se lo vamos a poner en Maiquetía y usted por favor lo monta en un avión de airfrance. Si puede, por favor y si su legislación interna dice que el cometió otros delitos, mande unos policías de parís para que lo reciban allí en Maiquetía, sino yo lo monto en un avión y ese señor se va a parís y usted verá que hace. Eso es destierro, la discusión de leyes extranjeras.</i></p> <p>Estudiante1: <i>y el mismo francés que viene con la cocaína y tal. Lo agarran aquí y va preso y todo. Puede ser extraditado si el gobierno de ellos lo agarran.</i></p> <p>Profesor: <i>si comete otro delito, sí.</i></p>
-------------	---

Tabla 11. Intervención del estudiante en la demanda de la tarea: lectura de textos disciplinares.

En la muestra señalada anteriormente, a pesar de que los docentes generan prácticas de lecturas que habilitan habilidades lingüísticas, niveles de comprensión y construcción de conocimientos. Se evidencia, que la intervención del estudiantado en relación con la consigna carece de sentido, ya que se aprecia insuficiencia de conocimientos previos, desconocimiento del lenguaje para desarrollar un tema y otras características como: la fatiga, molestia, falta de interés y motivación durante el acto lector. De donde se pudiera derivar, que se disipan factores fundamentales para permitir el manejo eficaz, autónomo y consciente de la lectura (Goodman, 1996; Smith, 1990; Solé, 1997).

En este sentido, la lectura en el aula debe posibilitar en los estudiantes mecanismos que permitan conocer y entender el significado del texto, esto es, a relacionar sus conocimientos previos con la información que está implícita o explícita durante el proceso del acto lector. A fin de que realicen procedimientos complejos de lo expuesto por el autor para integrar, relacionar y posibilitar la construcción del significado cuando leen (Sánchez, 2016).

En definitiva, es fundamental que el docente ejecute prácticas de lectura académica en el aula que permitan al estudiantado alcanzar múltiples niveles de comprensión en el contexto académico, y con competencias significativas para toda la vida. Es decir, en el que puedan asumir con conciencia el texto para lograr activar el pensamiento, interpretación, análisis y crítica de la lectura. De esta manera, se pudiera deducir que se favorecerían espacios para la elaboración y construcción del conocimiento.

➤ **Exposiciones orales de los estudiantes:** en el aula observada, se percibe la exposición como una actividad demandada por el docente en los estudiantes en formación de la carrera del derecho. Con el fin de comunicar, argumentar, justificar y dar razones en torno a un tema dentro del contexto académico. A continuación, obsérvese el gráfico siguiente:

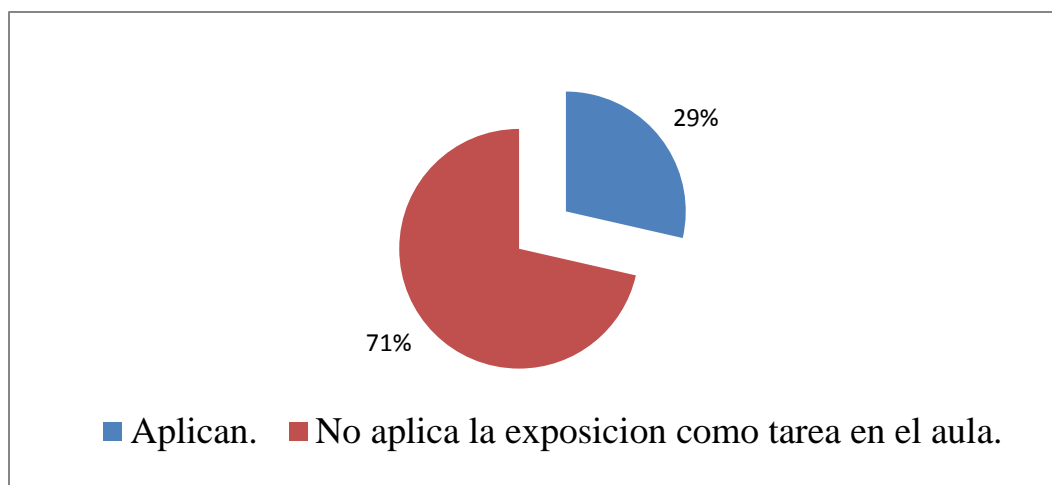


Gráfico 14. Exposiciones orales de los estudiantes.

Por lo que refiere el gráfico 14, el 29% de los profesores ejecuta la exposición como una práctica situada en el contexto académico para observar, orientar y evaluar a los estudiantes sobre un tema determinado, mientras que un 71% no aplica la exposición como una tarea específica.

A continuación, se presentan dos ejemplos de la minoría docente que desarrolla la representación de la tarea de la exposición en el contexto académico:

Sujetos	Representación de la tarea específica: exposición.
Profesor 1D	<i>A partir de la conversación con al menos dos expertos en la disciplina, usted deberá desarrollar una propuesta de investigación vinculada a un aspecto de la ciencia jurídica que sea de su interés, competencia y alcance. Para esta identificación inicial del problema a abordar, además del diálogo con especialistas, es indispensable realizar una revisión preliminar de antecedentes. De este modo, usted podrá presentar de forma oral y responder a las siguientes interrogantes: ¿Qué investigaré? ¿Cuál es el contexto del estudio? ¿A quiénes afecta el problema? ¿Qué contribuciones realizaré a la ciencia jurídica? ¿La propuesta es viable? ¿Qué se ha investigado y qué falta por investigar acerca del problema? ¿Aportaré conocimiento nuevo con mi investigación? (copia textual del programa de la cátedra).</i>
Profesor 6A	<i>Alumnos del último año de la carrera realizarán una</i>

Profesor 6A	<i>presentación de artículos de la constitución y de la temática de la convención americana sobre derechos humanos. Los mismos deberán presentar un análisis crítico del tema correspondiente y los estudiantes oyentes deberán participar con preguntas o dudas de la exposición (palabras textuales del profesor objeto de estudio de las grabaciones de audios).</i>
-------------	---

Tabla 12. Representación de la tarea específica: exposición.

Precisamente, se percibe en las aulas observadas que las exposiciones tienen orientación de la tarea específica, esto es, como un proceso de composición y función que deben producir los estudiantes en las cátedras. Visto en este contexto, se pudiera deducir que estas acciones de los profesores favorecen la conciencia de la interpretación de la tarea por parte del alumnado. De manera que, posibilitan en los mismos la activación de operaciones mentales como: pensar, organizar, planificar, revisar, contextualizar y estructurar ideas con juicio, autonomía, criticidad, entre otros elementos para la elaboración de la consigna docente (Castelló, 2008).

Hecha esta salvedad, es importante mencionar que el profesor 1D luego de exponer las representaciones de la tarea (exposición) de forma escrita a los estudiantes, realiza también en la praxis una explicación de forma oral de la demanda de la actividad a realizar. El siguiente ejemplo sirve para evidenciar lo suscitado en el contexto:

Sujeto	Explicación oral de la demanda de la tarea: exposición.
Profesor 1D	<i>Ustedes tienen que evaluarse todo lo que vayan desarrollando en el tema que escogieron para su proyecto. No lo van a ver solo desde lo teórico sino que lo van a asociar con el tema. Y si aún no lo tienen, deben ir desarrollándolo. Como sujeto de investigación, es decir, por qué me preocupa ese tema, qué tengo yo que ver con esa realidad, qué información tengo al respecto, qué conocimientos previos traigo de la investigación que quiero realizar. El investigador se preocupa por determinado aspecto de la realidad y lo va abordar sin prejuicios porque a pesar de</i>

Profesor 1D	<i>que está ahí inmersa su objetividad, tiene que procurar ser lo más objetivo posible, ya lo hemos hablado en otras clases, que la objetividad no existe, que la verdad no existe, que existen múltiples verdades, visiones de la realidad, pero que igualmente el sujeto tiene que ser respetuoso ante los métodos que utiliza, tiene que ser riguroso</i> (palabras textuales del profesor objeto de estudio de las grabaciones de audios).
-------------	--

Tabla 13. Explicación oral de la demanda de la tarea: exposición.

Al respecto, se puede constatar que la manera de utilizar el profesor la explicación oral de la tarea (exposición) en los estudiantes, conduce, en efecto, activar los procesos cognitivos. De donde se pudiera inferir, que estos elementos favorecen los esfuerzos mentales para pasar del proceso de reproducción literal del texto (decir el conocimiento) a lograr la consciencia, reflexión, revisión y producción de nuevos conocimientos (transformación del conocimiento). En consecuencia, es fundamental que el docente genere orientación en el proceso de composición de la tarea a realizar (exposición), a fin de que el estudiante organice una estructura de pensamiento acorde a la situación comunicativa, esto es, con objetivos y análisis de los espacios problema que lo conducen a realizar decisiones pertinentes y ajustadas a la actividad para lograr acceder al proceso de composición con aprendizajes significativos, y no solo a condicionar la descripción del tópico de la tarea a componer (Scardamalia y Bereiter, 1992).

Llegados a este punto, es preciso presentar dos ejemplos de las intervenciones de los estudiantes en relación con la consigna de la tarea (exposición):

Sujetos	Intervención del estudiante en la demanda de la tarea: exposición.
Profesor 1D	Estudiante1: <i>nosotros vamos a trabajar con la ética del abogado, es decir, que los abogados no conocen su ética pues.</i> Profesor: <i>¿contexto?</i>

<p>Profesor 1D</p>	<p>Estudiante1: <i>pues todavía no ha sido puntualizado.</i></p> <p>Profesor: <i>recuerden que responderán en base a las indicaciones que les ofrecí en el programas y de lo que yo les pude explicar. Entonces: ¿Qué investigar?</i></p> <p>Estudiante1: <i>nosotros vamos a estudiar el código de la ética.</i></p> <p>Profesor: <i>¿quién no conoce el código de la ética?</i></p> <p>Estudiante1: <i>los abogados, algunos abogados pues.</i></p> <p>Profesor: <i>pero dame más detalles ¿cuáles abogados?</i></p> <p>Estudiante1: <i>por eso, nosotros queremos trabajar con los profesores de la universidad.</i></p> <p>Profesor: <i>¿Con profesores egresados o abogados egresados de la universidad?</i></p> <p>Estudiante1: <i>queremos abogados, a todos los que trabajan aquí, queremos realizarle una encuesta y saber si ellos conocen el código.</i></p> <p>Profesor: <i>¿a los profesores?</i></p> <p>Estudiante: <i>a los abogados.</i></p> <p>Profesor: <i>en principio me dicen, los abogados no conocen el código de ética, eso es abstracto, porque cuáles abogados no lo conocen, generalizan. No dicen cuales abogados lo conocen. Entonces si usted me dice el nombre de la universidad y a quienes van a trabajar. Son los profesores lo que no saben.</i></p> <p>Estudiante1: <i>o sea, no es que no conocen, sino que nosotros queremos preguntar y tener conocimiento, cuánto conocen o no conocen el código.</i></p> <p>Profesor: <i>¿los profesores?</i></p> <p>Estudiante1: <i>si con los profesores de aquí, con los que sean abogados. Preguntarles a ellos mismos si conocen que hay un código como abogados.</i></p> <p>Profesor: <i>y de qué les va a servir eso en la ciencia jurídica si ellos saben o no del código. Y no estoy dudándolo. Solo pregunto si va a servir de algo.</i></p> <p>Estudiantes1: <i>es que el abogado sabe que existe una ley y que deben cumplirla, entonces como tal, ellos deben conocer también su ley, el código pues.</i></p> <p>Profesor: <i>es necesario que ustedes hagan una revisión bibliográfica para saber cómo se ha estudiado eso, pero me parece que ese enfoque ya está desgastado. Tienen que ir más allá de lo evidente, la premisa debería ser el profesor conoce el código pero cuáles aspectos no. ¿Cómo ustedes corroboran eso? Le van hacer preguntas específicas. Lo que yo le pido es que haga un aporte a la ciencia jurídica.</i></p>
<p>Profesor 6A</p>	<p>Profesor: <i>una vez escuchado al estudiante expositor. Se abre la ronda de preguntas por parte del estudiantado:</i></p>

Profesor 6A

Estudiante1: yo tengo una pregunta concreta. ¿Qué es el escrutinio estricto?

Estudiante expositor: es un test de revisión judicial que se le aplica a determinadas leyes que se consideren inconstitucional el día que limitan un derecho constitucional fundamental.

Estudiante2: tu dijiste que el escrutinio estricto era considerado una nueva jurisprudencia ¿esa jurisprudencia es vinculante?

Estudiante expositor: no es vinculante. ¿Por qué? Porque es un medio persuasivo para las decisiones ante el máximo, que en este caso sería el juez, para que el juez tenga un poco de conocimiento y para que tenga el juez tenga un poco de consideración de eso para la toma de decisiones en su toma de sentencia.

Estudiante3: En el artículo de 59 del código penal hablas de igualdad de condiciones, pero en igualdad de condiciones cómo, en la igual de condiciones que tiene la mujer o la que tiene el hombre, eso no me quedo claro. O sea, ahí existiría un control difuso entre la constitución y el código penal.

Estudiante expositor: como bien lo explicaba, con igual de condiciones. Es decir, en qué condiciones estamos. En qué condiciones nos encontramos.

Estudiante3: ¿pero es en adulterio o no?

Estudiante expositor: no, no. Es la conmutación de la pena de la mujer. Solo de la mujer.

Estudiante3: ¿pero en qué caso?

Estudiante expositor: en cualquier caso. Es decir, es como un beneficio que se le está dando a la mujer.

Estudiante4: usted habla de discriminación positiva. Existe discriminación positiva y discriminación negativa.

Estudiante expositor: esa discriminación positiva, incluso, el artículo 21 de la constitución no me ampara a mí. La ley garantiza las condiciones jurídicas y administrativas para que la igualdad ante la ley sea efectiva, y adaptará medidas positivas a favor de personas o grupos que puedan ser discriminados y vulnerados. Y protegerá especialmente a aquellas personas que por algunas condiciones se encuentre circundante de debilidad, manifiesta y sancionará los abusos y maltratos que cometan contra él.

Profesor: en qué lugar específico del artículo 21 aparece la discriminación positiva. Por favor.

Estudiante expositor: cuando se le garantiza judicial y administrativamente la igualdad sea real ante la ley.

Estudiante1: ¿eso es una discriminación?

Estudiante expositor: ah!

Profesor: lo puede citar en el lugar específico del artículo 21.

Estudiante expositor: adoptará medidas positivas a favor de

Profesor 6A	<p><i>personas o grupos que puedan ser discriminados.</i></p> <p>Profesor: <i>¿y el numeral?</i></p> <p>Estudiante: <i>numeral 12.</i></p> <p>Profesor: <i>y de qué otra manera se le pueda llamar a aparte de discriminación positiva.</i></p> <p>Estudiante expositor: <i>acción afirmativa.</i></p> <p>Estudiante4: <i>ok. Me llama la atención una cita que ustedes hicieron restricción del derecho, derecho sospechoso, escrutinio estricto y principio de igualdad. Quisiera que me interpretara para comprenderlo mejor. Donde quedan los derechos de las personas que se están considerando por su identificación sexual y cómo prevalece eso ante los derechos que tienen los niños de recibir una educación correspondiente, donde ellos están observando y donde usted dice que posiblemente se pueda salir de un marco legal de un determinado momento. Cuándo podían ellos observar en las condiciones de enseñanzas que tienen a su lado. Qué prevalecería el derecho del niño de ser educado baso en la moral o prevalecería la condición íntima, la particularidad de igualdad de géneros.</i></p> <p>Profesor: <i>eso es lo que en Alemania, el gran doctrinario de nuestros tiempos Robert Alexy denomina juicio de ponderación de derecho constitucional tiene por un lado la libertad en general de la señora Atala Riffo que abarca entre otras muchas la libertad sexual y por otro lado que eso es un derecho constitucional, por otro lado confrontado a la educación equilibrada de sus hijos que también cuentan con sus derechos. En este caso, ¿cómo lo decidirían?</i></p> <p>Estudiante expositor: <i>es ahí donde dices, como juez. Cómo haces tú para hacer una balanza, con la moral. El derecho. Pero si bien es cierto, tenemos el derecho a la igualdad de trato, a la no discriminación. Como bien lo dije y de consideraciones. Pero también tenemos aquí, oye un Dios supremo que puede castigar a esas personas porque Dios mismo lo dice, ya va como lo dice la iglesia católica la homosexualidad no es considerada.</i></p> <p>Profesor: <i>Platón era homosexual.</i></p> <p>Estudiante4: <i>a quien antepondría usted la salud mental de los niños, porque ellos están expuesto a una convivencia inusual. Solo quiero saber su opinión si usted fuera juez.</i></p> <p>Profesor: <i>¿qué decidiría usted?</i></p> <p>Estudiante expositor: <i>como juez, yo prevalecería el interés del niño</i></p>
-------------	--

Tabla 14. Intervención del estudiante en la demanda de la tarea: exposición.

Respecto a las muestras señaladas, la manera de intervenir los estudiantes en la consigna docente (exposición) conduce a posibilitar la actividad mental de su lenguaje, es decir, a participar, reflexionar y mediar relaciones personales e interpersonales de la tarea demandada. De manera que, se pudiera constatar que la forma en que se utiliza la exposición en el aula promueve el lenguaje en la función comunicativa, social y epistémica (Peña, L., 2008).

De igual manera, la actividad de la exposición en el contexto de la carrera del derecho, implica en los alumnos un espacio de activación y uso de los procesos cognitivos que le permiten enriquecer habilidades orales y escritas. Por consiguiente, esta tarea demanda promover modos de pensar para coordinar las nociones previas con las exigencias retóricas, a fin de, tener las condiciones para acceder y desempeñarse como seres autónomos, íntegros y críticos en el área disciplinar.

Lo dicho hasta aquí supone que, el docente debe establecer las condiciones de las situaciones comunicativas para que el alumno este consciente de los procesos que debe disponer para trabajar en la demanda de tarea de trabajo, por ende, la gran relevancia en la orientación de las prácticas de lectura y escritura que se suscitan dentro de la academia (Cassany, Luna y Sanz, 2001).

Para concluir, se pudiera constatar que la demanda de la tarea (la exposición) en el contexto universitario se apropia en los estudiantes de formación de la carrera del derecho. Precisamente, porque se genera un ambiente de trabajo que permite activar funciones (comunicativas, sociales, epistémicas), habilidades cognitivo lingüísticas (justificar, argumentar, explicar), metacognitivas, entre otros elementos importantes para la producción significativa de la actividad.

➤ **Producción de textos escritos:** las observaciones realizadas en el aula, determinaron que los profesores solicitan a los estudiantes la producción de textos escritos (ensayos, artículo de opinión, elaboración de un proyecto). Cabe mencionar, que la demanda de la tarea varía en relación al género demandado en una situación comunicativa. Para facilitar la comprensión y orientación de los resultados, obsérvese la siguiente gráfica:

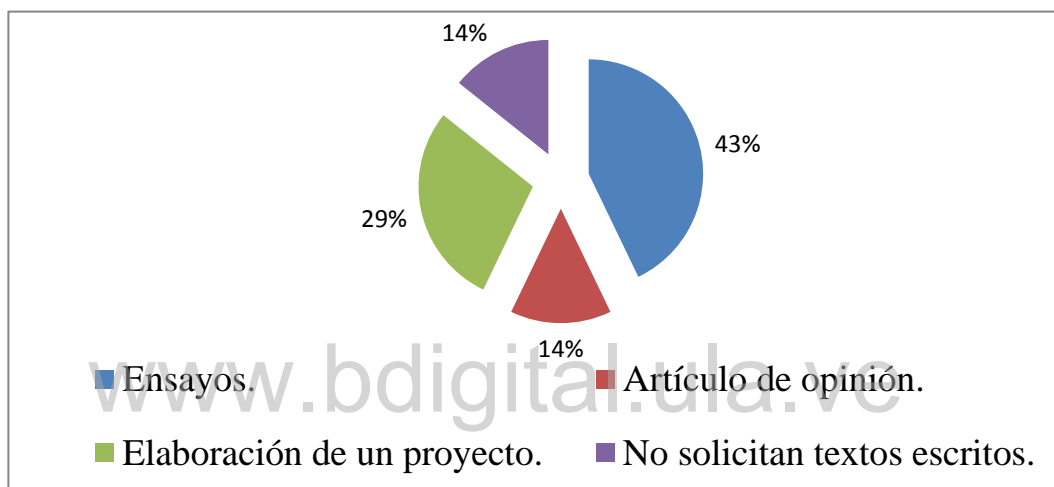


Gráfico 15. Solicitud de textos escritos en el aula.

Al respecto, se evidencia la diversidad del género textual para las demandas de escritura en el contexto académico, para lo cual el 43% de los profesores solicita los ensayos; el 29% la elaboración de un proyecto, y el 14% artículo de opinión. En este sentido, se podría inferir que los mismos requieren prácticas de escritura que permitan a los estudiantes activar los procesos cognitivos para la elaboración de un texto escrito, aunado, a la premisa de la evaluación del conocimiento en la representación de la tarea específica; mientras que el 14%, no solicita elaboración alguna de textos escritos, por lo que pudiera deducirse que le restan importancia a las funciones,

objetivos, habilidades cognitivas, metacognitivas, que se desarrollan en la actividad escritora de los alumnos.

Para ilustrar mejor, se ofrece a continuación los ejemplos de las representaciones de la tarea escrita que demandan los profesores a los estudiantes en formación de la carrera del derecho:

Sujetos	Representación de la tarea específica: producción de textos escritos
Profesor 1D	<p>1. Realizar un primer borrador de la propuesta y consulta a expertos</p> <p>2. Revisión bibliográfica</p> <p>3. Primer capítulo del proyecto de investigación</p> <p>Acercamiento al tema y consulta a expertos (oral y escrita): <i>A partir de la conversación con al menos dos expertos en la disciplina (incluir datos académicos y número o correo de contacto) deberá desarrollar un primer papel de trabajo de una propuesta de investigación vinculada a un aspecto de la ciencia jurídica que sea de su interés, competencia y alcance.</i> <i>Para esta identificación inicial del problema a abordar, además del diálogo con especialistas, es indispensable realizar una revisión preliminar de antecedentes. De este modo, usted podrá responder a las siguientes interrogantes:</i></p> <p><i>¿Qué investigaré? ¿Cuál es el contexto del estudio?</i> <i>¿A quiénes afecta el problema?</i> <i>¿Qué contribuciones realizaré a la ciencia jurídica?</i> <i>¿La propuesta es viable?</i> <i>¿Qué se ha investigado y qué falta por investigar acerca del problema? ¿Aportaré conocimiento nuevo con mi investigación?</i></p> <p>Revisión bibliográfica: <i>Debe presentar un cuadro en el que sistematice las fuentes que forman parte de la búsqueda de información que usted desarrolla para identificar, delimitar y definir el problema de investigación. En dicho cuadro deberá presentar en forma ordenada los siguientes datos: categoría de búsqueda, nombre y datos del autor, año y lugar de publicación, título y tipo de publicación, ubicación digital o física.</i></p> <p>Explicación de forma oral: <i>tienen que respetar el derecho de autores, las propiedades intelectuales. El objeto de estudio tiene que ver con el tema de su interés, por ejemplo, dicen que quieren estudiar el maltrato infantil, entonces exactamente qué es lo que</i></p>

Profesor 1D	<p>van a estudiar, tienen que ir decantando hasta que consigan un aspecto. Deben tener cuidado con lo que expresan que van a estudiar y tener una concordancia del tema.</p> <p>Para el artículo de opinión: deberán realizar un texto de un tema de su interés. Este debe tener una tesis y unas series de argumentos que la sustenten. El artículo deberá ser enviado por correo electrónico. (Copia textual del programa de la cátedra y de las grabaciones de audios).</p>
Profesor 3J	Realizar <u>un ensayo</u> sobre el texto de Thomas Hobbes Leviatán. Enviar digitalizado y máximo 3 páginas.
Profesor 4R	Realizar <u>un ensayo</u> sobre el problema de los universales.
Profesor 6A	Elaborar un ensayo crítico de algunos artículos de la constitución que yo les indicaré durante las clases.
Profesor 7C	<p>Explicación de forma oral: <u>Elaborar un proyecto.</u> Escoger un tema particular. El texto debe ir orientado a sus investigaciones particulares. Debe contener portada: la portada tiene una hoja que tiene marcos de 3, 3, 3 en la parte superior, inferior y derecho; 4 para el izquierdo. Tiene un membrete y un interlineado sencillo, y lleva los siguientes elementos: República Bolivariana de Venezuela, nombre de la universidad, facultad, escuela a la que pertenece y cátedra. Luego tenemos el título que debe ir centrado y que no debe excederse entre 15 o 17 palabras. Luego tenemos el autor que va en el margen izquierdo, luego el tutor o la tutora para el ejercicio. Por último, mes y año. Eso es lo que debe llevar la portada, eso son los primeros 4 puntos de la evaluación de la portada. Luego tenemos el capítulo I donde comienza a desarrollarse la primera parte del proyecto de investigación. Que tenemos los siguientes márgenes 4 superior e izquierdo, y 3 inferior y derecho. Colocamos capítulo I, debajo la problemática, situación problema, problema de estudio lo que ustedes consideren que van a trabajar allí pero en la metodología clásica se trabaja con el problema de la investigación. Entonces colocamos la problemática para hacer el ejercicio. Luego de eso yo tengo un doble espacio de 1.5 y comienza la sangría francesa en el inicio del párrafo, este elemento tiene 5 espacios. Luego escribo el párrafo que no debe ser largo sino de 15 a 17 líneas sino se hacen muy largos. Deben usar comas, puntos, para entender lo que escriben, por favor evitar las redundancias en las oraciones. En este mismo contenido deben tener párrafos con sus ideas, interrogantes planteadas y con citas de autores, que sustenten su investigación. Para las citas que debo tener: tanto para largas y cortas. Las citas de referencias comienzan con: supongamos que son citas cortas colocar el apellido, no el nombre, reitero</p>

Profesor 7C

apellido, la coma, el año y la página, eso está establecido en las normas. Para las citas largas coloco el apellido, el año, en bloque, con interlineado sencillo y coloco al final la página. Las citas textuales, parafraseadas, llevan autores. Y las interpretaciones que se hacen por ejemplo en los ensayos llevan también referentes, porque eso no lo dijiste tú, porque si toman elementos del texto y hacen parafraseo o donde ustedes definen o toman conocimientos textuales de esas personas tienen que referirlo porque si no se le llama plagio y eso se le dice cuando yo tomo los conocimientos de otra persona aunque yo los interprete o yo los exprese, yo tengo que referirlo porque ese conocimiento no es mío. Aunque yo pueda luego inferir que eso es así porque así sucede en tal caso, eso es otra cosa. La cita jurídica que aquí nos corresponde porque estamos en esta área del conocimiento, es decir, nosotros citamos la ley, e año y el artículo. Si yo voy hacer citas de la constitución son citas textuales, porque la constitución no cambia porque eso ya está establecido. Ustedes deben buscar los referentes más actualizados, aunque hay libros clásicos que también podemos usar pero nosotros tenemos que revisar eso. Luego pasamos a los objetivos. En otra página colocan objetivos de la investigación. El objetivo general es el título de la investigación precedido de un verbo en infinitivo de acción. Pero usted no puede colocar otra cosa que no aparezca en el título, no lo puede colocar porque cambia la investigación. Esto no lo digo yo, lo dice Hurtado, Sampieri, Arias, Bernal entre otros. Yo les recomiendo para que no tenga problemas en los objetivos no utilizar, estudiar, conocer, promover, son objetivos que cuestan en el nivel de investigaciones, pero en esta práctica, preferiblemente es mejor utilizar otros. Se sugiere tener 4 objetivos para darle respuesta a su investigación. Luego viene la justificación, que tiene dos párrafos uno el por qué haces la investigación y el para qué haces el trabajo. Esa es netamente del investigador, es decir, por qué usted como investigador considera pertinente realizar esa investigación, eso es todo. Existen otro tipo de justificaciones, teóricas del área, técnica, metodológica y social, recordando que toda investigación deben dar un aporte social. Ustedes deben explicar el por qué y para qué de la investigación, aunque como ya les dije existen otros mecanismos para la justificación. El trabajo debe tener producción argumentativa, que quiero decir con esto que deben tomar conocimientos textuales y hacer interpretaciones y por supuesto citando lo que no es producto mío. Por ultimo las referencias bibliográficas que van en orden alfabético y llevan

Profesor 7C	<i>los siguientes elementos: apellidos, inicial del nombre, año, título, luego lleva la separación de la sangría francesa, a partir de la segunda línea, ciudad o país, punto y editorial, estos son los elementos genéricos que deben tener para elaborar el texto. Esto no se los digo para fastidiarle la vida sino para que sigan las instrucciones de lo que van hacer en el texto. Ahora si podemos hablar de las cosas que tengan duda, preguntas.</i>
-------------	---

Tabla 15. Representación de la tarea específica: producción de textos escritos.

Las muestras arriba señaladas, permiten percibir que los docentes objeto de estudio emplean diferentes explicaciones de la tarea de escritura a los estudiantes en formación de la carrera del derecho. Así, por ejemplo, los profesores 3J, 4R y 6A se basan en expresar la consigna del texto a producir, sin indagar y realizar una orientación al alumnado en aspectos como: la organización, estructura del género, objetivos, entre otros aspectos fundamentales que deben conocer para lograr resolver el espacio problema (qué se dice y cómo lo dice) en la actividad escritora (Flower y Hayes, 1980; Scardamalia y Bereiter, 1992).

Precisamente, esta manera de utilizar el docente la demanda de la tarea, conduce a cuestionar su función en el contexto disciplinar, no para suprimirla, sino para que éste oriente su proceso como un elemento esencial en el individuo, en el que posibilite la consciencia de la representación y función de la actividad a producir, ya que estos factores son esenciales para alcanzar el propósito de la escritura (Castelló, Bañales y Vega, 2011).

En contraste con lo anterior, es preciso considerar la forma en que desarrollan los profesores 1D y 7C la orientación de la tarea de escritura en la academia. Teniendo en cuenta que, ofrecen de manera explícita a los estudiantes los elementos de la situación

retórica, es decir, el tema, objetivos, estructura, género, organización del texto entre otros aspectos que permiten al estudiantado resolver la actividad demandada.

Lo dicho hasta aquí supone que, el problema retórico es un factor principal en el acto de redactar, ya que detalla la tarea que debe representar el escritor y que han de contribuir en la organización y coherencia del texto (Flower y Hayes, 1980). Por esta razón, el docente resulta imprescindible en las prácticas de escritura que se ejecutan en el aula, a fin de que el estudiante pueda asumir posturas conscientes, reflexivas, críticas y eficaces para producir textos en los diversos ámbitos: personales, familiares, sociales y académicos.

Llegados a este punto, es necesario resaltar también la orientación que ejecutan los profesores 1D y 7C sobre el espacio de contenido, en el cual indican el conocimiento del texto a producir, con la intención de que el estudiante cambie su estado de creencia para lograr traducir el espacio problema. En consecuencia, se pudiera deducir que esta acción representa el rol significativo del escritor para precisar funciones, datos y operaciones mentales en la demanda de la tarea escrita.

Cabe mencionar que a pesar de que los profesores 1D y 7C realizan orientaciones pertinentes de los espacios problema, no asegura que la práctica tenga relación con las representaciones que adoptan los estudiantes al realizar la tarea escrita. Es por esto que, el alumno debe disponer también de las situaciones y objetivos para comprender el proceso de composición, a fin de que produzcan ideas, argumentos y modos de pensar en el texto a elaborar (Castelló, Bañales y Vega, 2011).

Otro importante elemento a considerar, es la demanda que utilizan los profesores 1D y 7C sobre la confección de borradores en los estudiantes, la cual se percibe en la

praxis como una característica de la composición escrita que debe desarrollar el alumnado previamente a la entrega del producto final del texto. Al respecto, Scardamalia y Bereiter (1992) señalan que esta etapa es fundamental en el proceso escritor porque permite activar operaciones mentales como: pensar, planificar, organizar, reflexionar y revisar ideas del texto a producir. De ahí que, se pudiera inferir que el uso de borradores debe prevalecer en el contexto universitario como un acto que permita al individuo investigar, interactuar, regular, entre otros aspectos para resolver la tarea asignada.

Hay que mencionar, que además de las orientaciones de los docentes en torno a los espacios problemas y la confección de borradores para la producción de textos escritos en el contexto del derecho. Se evidencia también, la explicación de los profesores 1D y 7C sobre la evaluación cuali-cuantitativa de la composición escrita en el aula, de donde se pudiera deducir, que es considerada como un instrumento que permite determinar las debilidades (organización de ideas, cohesión, faltas de ortografía, escasos conocimientos entre otros aspectos) de los estudiantes en los textos que producen. Pero, en el que favorecen su formación en el proceso escritor, no solo al emplear borradores previos al producto final, sino en la toma de consciencia que se pudiera producir cuando generan estas prácticas de escritura en el aula. Y en el que finalmente, los profesores le otorgan el valor de una nota cuantitativa como representación del aprendizaje de la tarea escrita, pero no se realiza el trabajo mental que exige la elaboración de textos.

Sin embargo, cabe señalar que la evaluación de la composición escrita en relación con aspectos de formación en los estudiantes, en particular, es utilizada por

una minoría de los profesores, a causa de prevalecer en el contexto universitario solo el valor de una nota cuantitativa. Razón por la cual, se pudiera deducir que esta forma de evaluar le resta importancia al proceso y a la función de la escritura como fuente generadora de conocimiento, es decir, para que el individuo pueda activar operaciones mentales y mejorar sus capacidades como seres autónomos, críticos, reflexivos y competentes en la academia.

Ahora bien, en lo planteado hasta aquí, se ha puesto de relieve el rol del profesor en las demandas de las tareas de escritura, es decir, como un papel fundamental para formar, preparar y motivar prácticas en los estudiantes que les permitan enfrentar la composición como un proceso de autonomía, formación, reflexión y construcción del conocimiento, a fin de pertenecer a esta cultura escrita particular.

Hecha esta aclaratoria, es preciso presentar los siguientes extractos de registro, que ayudan a comprender la postura e intervención que asumen los estudiantes en relación con la tarea demandada (producción de textos escritos) por los profesores del contexto universitario:

Sujetos	Intervención del estudiante en la demanda de la tarea: producción de textos escritos
Profesor 1D	<p>Elaboración de borradores y producto final del proyecto: Estudiante1: <i>¿Qué es el contexto?</i> Profesor: <i>el lugar donde se realizará la propuesta.</i> Estudiante2: <i>¿cuánto lleva hacer un estudio de caso?</i> Profesor: <i>más de un año. Todo va a depender del criterio para escoger datos.</i> Estudiante2: <i>¡ay no entiendo!</i> Artículo de opinión: en el aula observada, se aprecia ausencia de intervención de los estudiantes.</p>
Profesor 3J	<p>Elaboración de un ensayo: Estudiante1: <i>¿Cuándo envié eso?</i> Estudiante2: <i>yo no sabía del ensayo</i></p>

Profesor 3J	Profesor: <i>Están pasados, yo les dije en clases, también lo envié por correo y por el grupo de whatsapp</i>
Profesor 4R	Elaboración de un ensayo: en el aula observada, se aprecia ausencia de intervención de los estudiantes.
Profesor 6A	Elaboración de un ensayo: en el aula observada, se aprecia ausencia de intervención de los estudiantes.
Profesor 7C	Elaboración de borradores y producto final del proyecto: Estudiante1: <i>¿borradores? ¿Cuánto tiempo? Si no hay luz</i> Estudiante2: <i>¡ay profe! Pero cuantas páginas</i> Estudiante3: <i>¿cuánto es lo mínimo de hojas?</i> Estudiante4: <i>por qué un trabajo ¿cuánta nota tiene?</i>

Tabla 16. Intervención del estudiante en la demanda de la tarea: producción de textos escritos.

A partir de la proposición de las tareas escritas realizada por los profesores, es posible constatar que los estudiantes asumen la escritura con: falta de interés, fatiga, molestia y poca motivación para ejecutar la composición textual. Aunado, a la ausencia de preguntas en torno al tema, objetivos, género, estructura y situación comunicativa (espacio problema) que representan la comprensión del individuo para el inicio de la composición escrita, ya que le permite tener una estructura consciente del texto a elaborar y no solo una muestra de la versión simplificada de la tarea (Flower y Hayes, 1980).

De ahí que, en la praxis se observa que la elaboración de textos escritos para los estudiantes es una actividad sin sentido, precisamente, por la objeción y postura que asumen al tener que producir un escrito. Quizás, la situación se aprecie por las prácticas suscitadas en la mayoría de los docentes objeto de estudio, es decir, por predominar el uso de la repetición de lo que dice el autor de un texto académico o en su defecto para corregir aspectos de ortografía, gramática y con fines evaluativos. Razón por la cual, pudiera deducirse que estas actividades le restan importancia a la

escritura como proceso mental que posibilita: concienciar, dialogar, cuestionar, revisar, reflexionar y producir conocimiento.

De lo anterior se desprende que, es imprescindible el rol del profesor universitario para suscitar prácticas de escritura en el aula, en particular, para que generen situaciones problema como un elemento que va a coadyuvar el proceso de la producción escrita. Así, pudiera inferirse que las demandas de tareas deben tener una orientación del docente que permita al estudiante favorecer la modificación en las decisiones a nivel conceptual y estructural del texto a elaborar y las futuras composiciones escritas (Flower y Hayes, 1980).

Por otra parte, cabe señalar que los resultados de los docentes en las praxis pedagógicas determinaron que las tareas específicas refieren prácticas de lectura y escritura, en el que suelen poner en marcha la activación de los procesos cognitivos, habilidades orales y escritas de los estudiantes en formación de la carrera del derecho. Pero, en el que deben considerar de manera integrada aspectos relacionados con la toma de consciencia, postura, reflexión, organización, entre otros elementos necesarios para lograr la transformación de sus conocimientos. Esto es, con miras a alcanzar la función epistémica de las actividades que demandan en el contexto académico.

En consecuencia, según la forma como se realizan las demandas de tareas específicas en el contexto del derecho, se podría afirmar la receptividad y participación del estudiantado para resolver las actividades asignadas. Aunque, en la escritura evidencien escasa afinidad de la tarea a producir, ya que la asumen con posturas desfavorables y sin sentido. Por esta razón, es útil comprender las prácticas

de lectura y escritura que se favorecen el aula, considerando que estos procesos están vinculados para estructurar, organizar, desarrollar y modificar el pensamiento.

De manera que, resulta fundamental que los profesores se ocupen de prácticas de lectura y escritura que permitan al individuo tomar conciencia de estos procesos, esto es, que empleen actividades basadas en activar operaciones mentales que se ajusten a las situaciones comunicativas, a fin de que puedan participar con autonomía, reflexión, y criticidad dentro de su cultura disciplinar y en los diversos contextos. De este modo, se pudiera favorecer el pensamiento, construcción y transformación de nuevos conocimientos.

Para simplificar, se presenta a continuación el gráfico que sintetiza las prácticas de escritura que ejecutan los docentes en el aula:

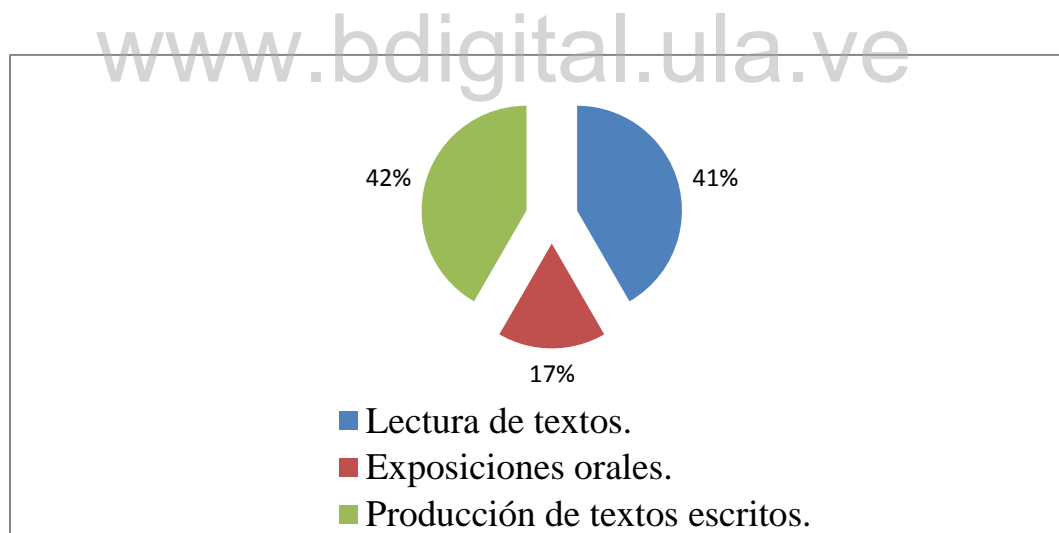


Gráfico 16. Consignas docentes para elaborar demandas de tareas

Los resultados indican que el 41% de los profesores demandan lectura de textos en el aula, con la intención de que el alumno participe, interprete, discuta y utilice esta herramienta para la producción y construcción de conocimientos. Por tanto, se pudiera afirmar que activan procesos cognitivos y niveles de comprensión en torno a

la actividad lectora. Por otro lado, se evidencia el 17% de la solicitud de exposiciones orales como tarea específica de los profesores, con el propósito de generar prácticas situadas en el contexto académico para observar, orientar y evaluar a los estudiantes sobre un tema determinado. De esta manera, se deduce que posibilitan el lenguaje oral, las habilidades cognitivo lingüísticas entre otros elementos fundamentales para la producción significativa de la actividad.

Por su parte, el 42% de los profesores solicita producciones escritas en los estudiantes del contexto del derecho, en las cuales, se percibe la diversidad del género textual y las formas de explicación oral para que estos realicen la tarea escrita. De ahí que, se pudiera inferir que utilizan prácticas de escritura que posibilitan al alumnado activar operaciones cognitivas para la elaboración textual en una situación comunicativa.

En síntesis, los datos recogidos de las demandas de tareas específicas conducen a apreciar lo imprescindible del rol docente en las prácticas de lectura y escritura que se suscitan en el contexto universitario. Esto es, en las actividades que posibilitan en los estudiantes para realizar búsqueda, análisis, construcción y transformación de conocimientos. Por consiguiente, se pudiera derivar que las acciones pedagógicas requieren explicitar las condiciones de las tareas para que el alumno pueda ajustar, planificar, revisar y activar operaciones mentales, con el objetivo de elevar sus representaciones en las situaciones comunicativas, desarrollar el pensamiento y lograr la interrelación de estos procesos como factores esenciales en su formación y para toda la vida.

4.2 Análisis del cuestionario aplicado a los estudiantes de la Carrera de Derecho:

Este apartado presenta el análisis del cuestionario aplicado a 19 estudiantes del primer y último año de formación en la carrera de derecho con el propósito fundamental de revelar la enseñanza de la escritura como función epistémica en los docentes de la Carrera de Derecho.

A continuación se analizan las respuestas de los estudiantes:

Pregunta N° 1. ¿Qué es escribir?

Ítems	Frecuencia	Porcentaje
Capacidad que tiene el individuo de plasmar ideas sobre un papel.	14	74%
Capacidad que tiene el individuo para utilizar la escritura de manera consciente, eficaz y autónoma en la vida diaria.	2	10%
Capacidad que tiene el individuo para dialogar, objetar, reflexionar y analizar un tema dentro de un contexto.	3	16%
Total	19	100%

Tabla 17. ¿Qué es escribir?

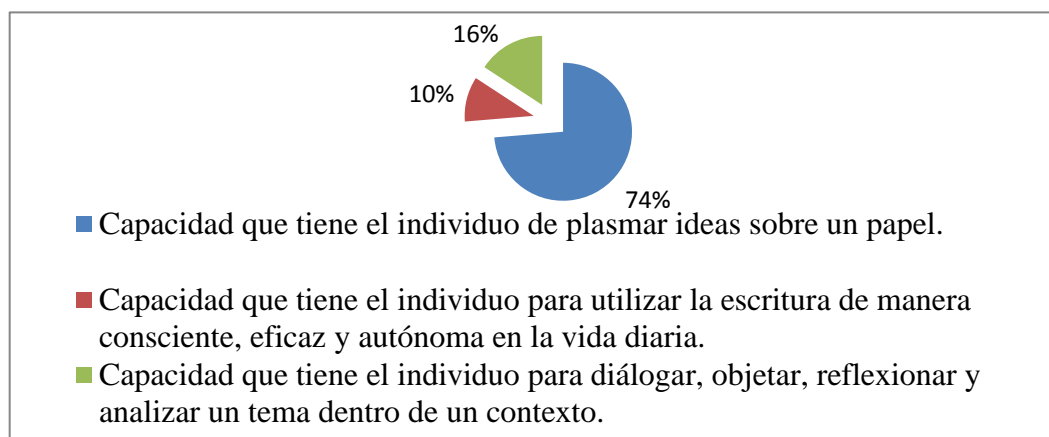


Gráfico 17. ¿Qué es escribir? Para los estudiantes.

Las respuestas de los estudiantes revelan que el 74% considera que escribir es la capacidad de plasmar ideas sobre un papel. Ciertamente, esta representación es esencial, pero esta visión no es la única, pues mediante este proceso se emplean habilidades de pensamiento que promueven la integración de ideas para lograr la reflexión, el análisis y transformación de conocimientos (Becerra, 1999; Camps, 2003; Carlino, 2002; Serrano, 2014).

Por otro lado, se percibe seguidamente, que el 10% de los alumnos indica que escribir es la capacidad que tiene el individuo para utilizar la escritura de manera consciente, eficaz y autónoma en la vida diaria. Indiscutiblemente, estos aspectos posibilitan al estudiante ir más allá de la acción de comunicar, es decir, permite apreciar que este proceso coordina nociones previas con las exigencias retóricas dentro de un contexto. De modo que, pueden tener las condiciones para acceder y desempeñarse como seres autónomos, íntegros y críticos en los diversos ámbitos: personales, profesionales y sociales (Navarro, 2013; Peña, L., 2008).

Por su parte, el 16% de los estudiantes supone que el escribir es la capacidad que tiene el individuo de dialogar, objetar, reflexionar y analizar un tema dentro de un contexto. Precisamente, esta concepción representa este proceso como dominio complejo e intelectual en el ser humano, no solo para ser un medio de expresión de ideas, sino para activar operaciones mentales conscientes y autorreguladas en los temas contenidos para la elaboración de un texto académico.

En definitiva, se pudiera inferir que es fundamental que el estudiante asuma la escritura en el contexto universitario como un proceso y constructo social que ha de favorecer modos de pensamiento para lograr optimizar su desempeño en su campo

disciplinar. De ahí que, se considere esencial que esta visión deba ir acompañada de las situaciones pedagógicas adecuadas que permitan al individuo desarrollar estructuras cognitivas y de pensamiento para la formación y regulación de su propio conocimiento (Carlino, 2005).

Pregunta N° 2. ¿Cómo funciona la escritura en el aula?

Ítems	Frecuencia	Porcentaje
Codificar y decodificar grafías.	4	21%
Comunicar y responder a las exigencias del contexto académico.	2	11%
Evaluar las actividades de escritura.	1	5%
Acceder al conocimiento científico y disciplinario.	-	-
Activar el uso cognitivo (pensar, analizar, argumentar, entre otros aspectos) y la creación de ideas desde las experiencias personales y con el texto.	12	63%
No Sabe.	-	-
Total	19	100%

Tabla 18. Función de la escritura en el aula.

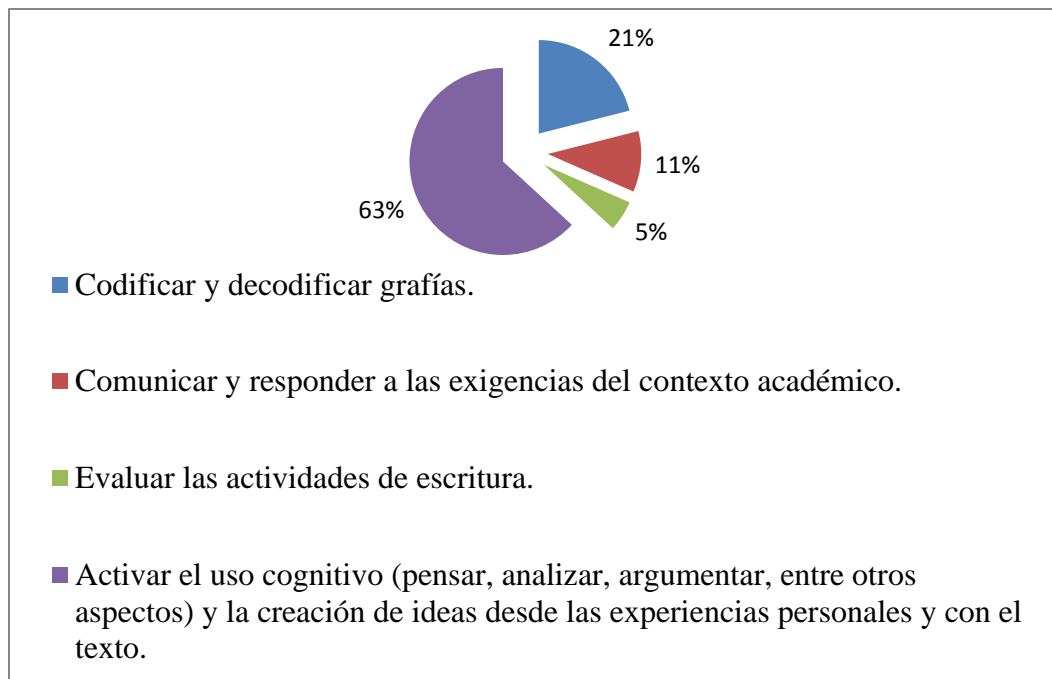


Gráfico 18. ¿Cómo funciona la escritura en el aula?

Se puede apreciar en las respuestas de la interrogante planteada, el 63% de los estudiantes supone que la escritura en el aula funciona para activar el uso cognitivo y la creación de ideas desde las experiencias personales y con el texto. De donde se pudiera inferir que, este proceso es utilizado en la academia con tareas escritas que favorecen las situaciones comunicativas en los alumnos de formación en la carrera del derecho. Con la intención de que estos puedan expresar ideas, ordenar, planificar, revisar y reflexionar sobre el texto que produce, es decir, para analizar críticamente los diversos discursos del entorno diario que lo conducirán a desarrollar el nivel epistémico (Wells, 1987).

No obstante, en la praxis pedagógica se percibe que solo una minoría de profesores suscita prácticas de escritura que permitan activar de manera consciente el uso de operaciones mentales en los estudiantes. En consecuencia, se pudiera afirmar

que se le resta importancia a los factores esenciales (dialogar, revisar, reflexionar, entre otros aspectos) que produce el acto escritor. De ahí que se considere esencial el rol del docente para instar actividades en el contexto académico para escribir con objetivos claros, evaluación y sentido en la academia.

Por otro lado, se evidencia que el 21% de los estudiantes considera que la escritura funciona en el aula para codificar y decodificar grafías, por tanto, su nivel corresponde a la función ejecutiva. Aspecto que preocupa y conduce a cuestionar la forma en que se desarrolla este proceso en el contexto del derecho, no para eliminarlo, sino para reflexionar sobre las prácticas que se producen en esta área disciplinar. Precisamente, porque se deben utilizar como actividades que se han de ajustar a situaciones comunicativas y no solo para conocer y entender el texto (Cassany, 1999).

Se aprecia también en las muestras, que el 11% de los estudiantes indica que la función de la escritura en el aula se dirige a comunicar y responder a las exigencias del contexto académico. En este sentido, pudiera deducirse que las prácticas de escritura que producen los profesores posibilitan espacios problema para que el alumnado pueda elaborar diversos géneros discursivos atendiendo las funciones y objetivos de esta comunidad disciplinar.

Finalmente, el 5% de los estudiantes revela que la escritura en el aula cumple la función de evaluación de los contenidos estudiados. Por lo cual se pudiera afirmar, que los profesores utilizan la escritura en la praxis como un instrumento de evaluación en el que prevalece el valor de una nota cuantitativa sin la orientación y acompañamiento formativo. Este elemento, permite apreciar la exigua importancia

del proceso y función que le otorgan en el contexto, y por ende se pudiera deducir que se disipan factores fundamentales para que el aprendiz pueda acceder al conocimiento científico y disciplinar de manera consciente, crítica, reflexiva y significativa en la academia.

En síntesis, se pudiera derivar que los profesores deben reflexionar en torno a las funciones de la escritura que emplean en el aula para que logren producir textos que permitan al estudiantado revisar las representaciones que poseen acerca de la escritura para elevar la calidad de los textos en su área disciplinar, esto es, al posibilitar objetivos, considerar alternativas y conducir su atención en el acto de componer. De este modo, se favorecería la función epistémica de la escritura.

Pregunta N° 3. ¿Cuál es el principal factor de las debilidades de escritura en el aula como estudiante universitario?

Ítems	Frecuencia	Porcentaje
Demanda de uso de textos disciplinares.	-	-
Evaluación de la ortografía.	3	16%
Escaso manejo de los textos de estudio.	5	27%
Omisión del docente en relación con el contexto educativo.	5	26%
Organización de las ideas.	5	26%
Adaptación de la audiencia que va dirigida el texto.	1	5%
No sabe.	-	-
Total	19	100%

Tabla 19. Factores de las debilidades de escritura en el aula como estudiante universitario.

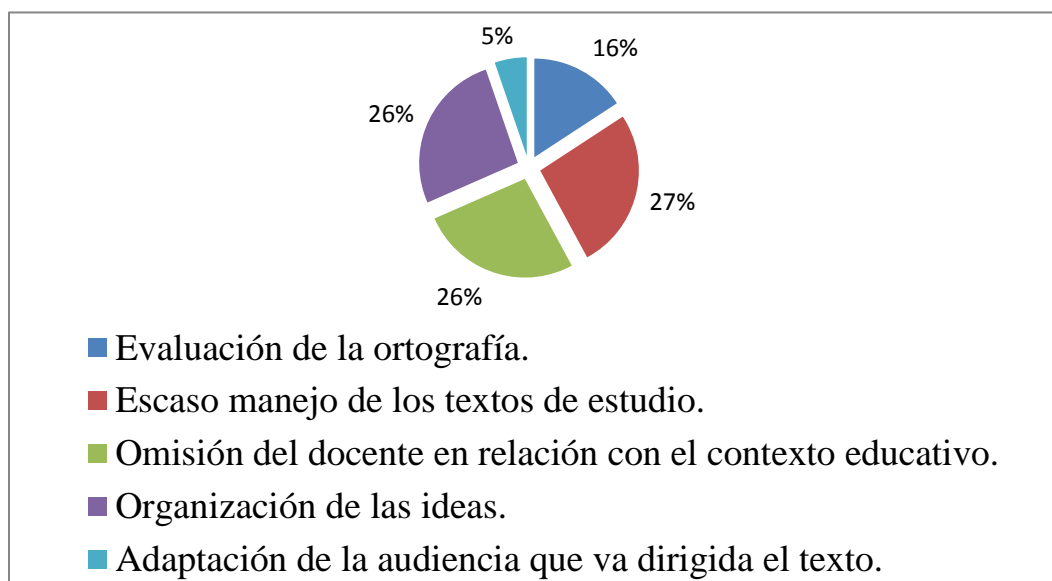


Gráfico 19. ¿Cuál es el principal factor de las debilidades de escritura en el aula como estudiante universitario?

De acuerdo con las respuestas de los estudiantes, se demuestra diversidad de factores en relación con las debilidades de escritura en el aula, precisamente, un 27% considera que se debe al escaso manejo de los textos de estudio; 26% a la organización de ideas y a su vez un 26% a la omisión del docente en relación al contexto educativo; por otro lado, un 16% supone que corresponde a la evaluación ortográfica, y tan solo un 5% al adaptarse a la audiencia a la que va dirigida.

En tal sentido, pudiera deducirse que los estudiantes son conscientes de las debilidades que poseen al momento de producir un texto. Situación que permite detallar el compromiso docente e institucional que debe asumir la educación universitaria para desarrollar y adecuar nuevas prácticas de lectura y escritura en la academia. Esto es, con la finalidad de lograr alfabetizar y formar alumnos críticos, reflexivos, competentes y capaces de producir nuevos conocimientos en la

elaboración de las tareas escritas. Si esto es así, se pudiera considerar que los estudiantes participarían con consciencia en su cultura escrita.

En consecuencia, el rol docente es fundamental para suscitar demandas de tareas escritas en el aula, por tanto, debe permitir en el estudiantado el uso de textos disciplinares basados en la toma de conciencia a partir de lo que se pretende escribir. En otras palabras, favorecer la activación de una diversidad de actividades complejas en el que puedan integrar el diálogo, juicio, criticidad y autonomía en su composición. Definitivamente, que el individuo utilice la producción textual como una herramienta de pensamiento capaz de organizar, planificar, concienciar, revisar y organizar el conocimiento (Castelló, Bañales y Vega, 2011).

En suma, se pudiera considerar que las debilidades de escritura que los estudiantes identifican, podrían solventarse con las prácticas que producen los docentes en el aula, ya que estos tienen la responsabilidad de adecuar herramientas efectivas de enseñanza en el que posibiliten al estudiante a ser conscientes de su proceso escritor. Esto es, con el objetivo de lograr alfabetizar y formar parte de este contexto disciplinar.

Pregunta N 4. ¿Cómo es la enseñanza de la composición escrita en el ámbito académico?

Ítems	Frecuencia	Porcentaje
De apoyo docente en relación a la estructura y organización del texto a componer.	1	5%
Con consignas de trabajo (introducción-desarrollo-conclusión de un tema a desarrollar).	5	26%

De acuerdo con situaciones y objetivos.	2	11%
Con ausencia de orientación del texto a elaborar.	3	16%
Con disposición para la escritura de los distintos tipos de texto, funciones y objetivos.	-	-
De búsqueda, de generar el pensar, analizar, contrastar y reflexionar sobre un tema.	7	37%
De herramienta para demostrar lo que se sabe de un tema.	1	5%
Con orientación hacia la lectura de textos modelos en función de los textos a producir.	-	-
Total	19	100%

Tabla 20. Enseñanza de la composición escrita en el ámbito académico.

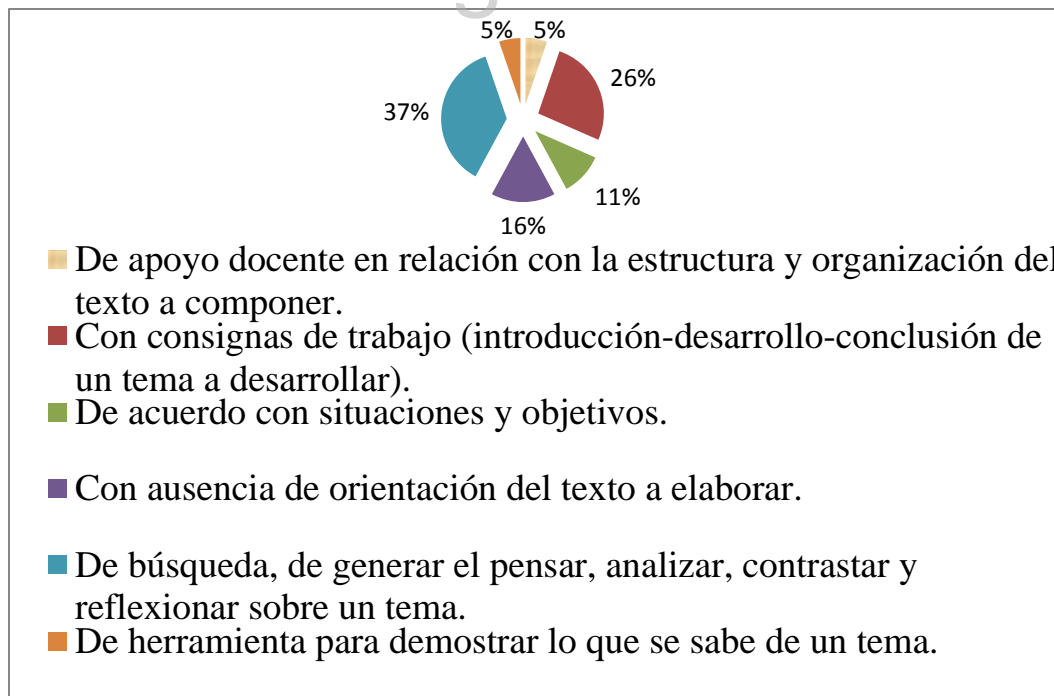


Gráfico 20. ¿Cómo es la enseñanza de la composición escrita en el ámbito académico?

Por lo que refieren los estudiantes en las respuestas, existe una relevancia de un 37% en la enseñanza de la composición escrita en el ámbito académico hacia la búsqueda de generar el pensar, analizar, contrastar y reflexionar sobre un tema. Sin duda, estos aspectos han de demostrar que el docente espera que sus estudiantes desarrollen y transformen su conocimiento al producir un texto, es decir, que este pueda expresar su opinión, juicio y crítica de la temática que va a componer. No obstante, en la praxis pedagógica existe contradicción en estas variables, ya que se observa que solo dos docentes orientan en pro de activar ciertas operaciones mentales en sus alumnos (obsérvese tabla 14).

En consecuencia, se pudiera deducir que el propósito de enseñar la composición escrita en el ámbito académico, consiste en que el estudiante universitario utilice este proceso de pensamiento de acuerdo con las situaciones y objetivos, a fin de producir textos autónomos, críticos, reflexivos y eficaces para la construcción y dominio de saberes. Al respecto, Olson (1998) señala que la escritura ha de ser un sistema que permita la modificación del nuevo conocimiento y no solo un medio para transmitir información.

Ahora bien, el 26% de los estudiantes considera que la enseñanza de la composición escrita se desarrolla con consignas de trabajo en los aspectos de: introducción-desarrollo-conclusión de un tema. Dichas apreciaciones, permiten destacar elementos globales de la representación de la tarea escrita y que han de contribuir en la organización y coherencia del texto a producir (Flower y Hayes, 1980). No obstante, la escasa precisión de la petición de la escritura pudiera sugerir que se le resta importancia a las actividades mentales que deben ejecutar los

estudiantes previamente a la producción de un texto escrito. Partiendo de lo anteriormente expuesto, pudiera inferirse que el rol docente es fundamental en el proceso escritor, es por esto que, debe favorecer prácticas situadas en el contexto académico para que el alumno pueda alfabetizarse y ser consciente al componer los textos.

Por otra parte, el 16% de los estudiantes señala que la composición escrita se solicita sin orientación previa del texto a elaborar, situación que preocupa porque el rol del docente debe ser posibilitar los medios para que el alumno se inserte en este campo disciplinar como productor de conocimiento. De hecho, al profesor le corresponde facilitar a través de la alfabetización modelos y habilidades en las acciones pedagógicas para que los alumnos puedan mejorar los procesos de la lectura y la escritura, a fin, de ser ciudadanos críticos, autónomos, reflexivos y competentes (Camps y Castello, 2013; Cassany, 1999; Liesa y Castelló, 2005).

Hay que mencionar además que, el 11% de los estudiantes opina que la enseñanza de la composición escrita se realiza de acuerdo con situaciones y objetivos. De donde se infiere que, estos elementos conducen al escritor a conocer el espacio específico y profesional en el que se relacionan con las prácticas y dominios de saberes. En otras palabras, permite al individuo apropiarse de manera consciente de su lenguaje escrito para ser participe en su campo disciplinar. Razón por la cual, se pudiera derivar que es significativo el rol docente para posibilitar prácticas situadas en el contexto académico, con miras a desarrollar sujetos con potencial epistémico (Camps y Castelló, 2013).

Finalmente, el 5% de los estudiantes indica que la enseñanza de la composición escrita en la academia, es de apoyo docente en relación con la estructura y organización del texto a componer. Elementos, que permiten deducir que el docente favorece estos aspectos en el contexto, con la intención de que el alumno exprese ideas, organice y estructure su pensamiento para la producción y dinámica de interpretación de un tema a desarrollar (Frías, 2008).

En resumen, se pudiera denotar lo fundamental de la enseñanza de la composición escrita en el contexto del derecho, esto es, como un proceso complejo en el individuo, que regula el orden de los pensamientos y conocimientos, a través de la activación de las operaciones mentales conscientes, reflexivas y autorreguladas. Por consiguiente, se pudiera deducir lo imprescindible del rol docente para suscitar prácticas de escritura en el aula que permitan al estudiantado apropiarse de los textos que se producen dentro de su campo disciplinar, a fin de, organizar, revisar, producir y estructurar nuevos conocimientos.

Pregunta N° 5. ¿Cómo se desarrolla la escritura en el aula?

Ítems	Frecuencia	Porcentaje
De manera individual.	10	53%
Docente-contexto-Individuo.	4	21%
Docente-alumno.	5	26%
Estudiante-Compañero.	-	-
No sabe.	-	-
Total	19	100%

Tabla 21. Desarrollo de la escritura en el aula.

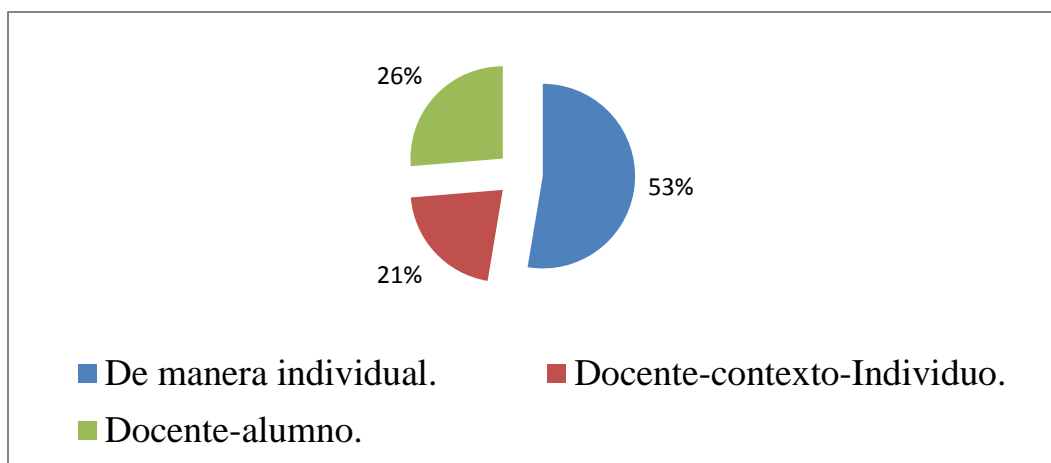


Gráfico 21. ¿Cómo se desarrolla la escritura en el aula?

La mayoría de los estudiantes (53%) señala que la escritura se desarrolla de manera individual en el aula. De donde se pudiera inferir, que el alumno se enfrenta a las nuevas prácticas con pocas herramientas que le permitan mejorar sus capacidades para funcionar, comunicar y utilizar su pensamiento en la composición de un texto escrito. En este sentido, valdría la pena reflexionar sobre las acciones pedagógicas que se producen dentro del contexto académico, ya que estos tienen la responsabilidad de adecuar prácticas relacionadas con la diversidad de géneros discursivos, funciones y objetivos. A fin, de que el estudiante se involucre a participar, conocer y utilizar el lenguaje escrito para lograr acceder a esta nueva cultura escrita (Serrano, Aguirre y Peña, 2010).

Por otro lado, se muestra que el 26% de los estudiantes considera el desarrollo de la escritura, en torno, a la acción docente-alumno en el aula. Dicha apreciación, permite deducir la importancia de esta relación en el contexto académico para comunicar consignas de trabajo y aclarar dudas en la diversidad de géneros y textos que se emplean en esta área disciplinar. Por ende, es conveniente que los profesores

se ocupen en acompañar prácticas de lectura y escritura para que el estudiante pueda interpretar lo leído, piense de manera autónoma y valore lo que ha aprendido, definitivamente, que promuevan la consciencia, reflexión y regulación del proceso escritor.

Hay que mencionar, además el 21% de los estudiantes que revela el desarrollo de la escritura basados en el docente-contexto-individuo. De donde resulta que, estos elementos son fundamentales para lograr la demanda de la tarea escrita, ya que requieren de prácticas discursivas orientadas en aspectos dialógicos, situados, reflexivos y de construcción de conocimientos en los estudiantes. Con el fin de alcanzar la autenticidad y el buen desempeño del texto dentro de la comunidad disciplinar (Castelló, Bañales y Vega, 2010).

En definitiva, se pudiera afirmar que es indispensable que el docente asuma como miembro de la cultura escrita una mediación que se ajuste a las necesidades y procesos del estudiantado, a causa de que el individuo sea capaz de ser autónomo, consciente y eficaz en su papel de escritor. De este modo, se favorecería la escritura en el aula como herramienta de pensamiento, reflexión, desarrollo y transformación de nuevos conocimientos en su disciplina.

Pregunta N° 6. ¿Qué acciones realiza el docente para desarrollar la escritura en el aula?

Ítems	Frecuencia	Porcentaje
Motiva y planifica por medio de consignas de trabajo.	3	16%
Lee y sugiere textos académicos.	9	47%

Orienta en aspectos gramaticales.	-	-
Apoyo entre pares.	-	-
Contrasta temas previos a la demanda de la tarea de escritura.	1	5%
Revisa y entrega para realizar ajustes de texto.	-	-
Asigna y evalúa trabajos para denotar una nota cuantitativa.	3	16%
Permite el desempeño de juicios, opiniones en los textos a elaborar.	3	16%
Total	19	100%

Tabla 22. Acciones que realiza el docente para desarrollar la escritura en el aula.

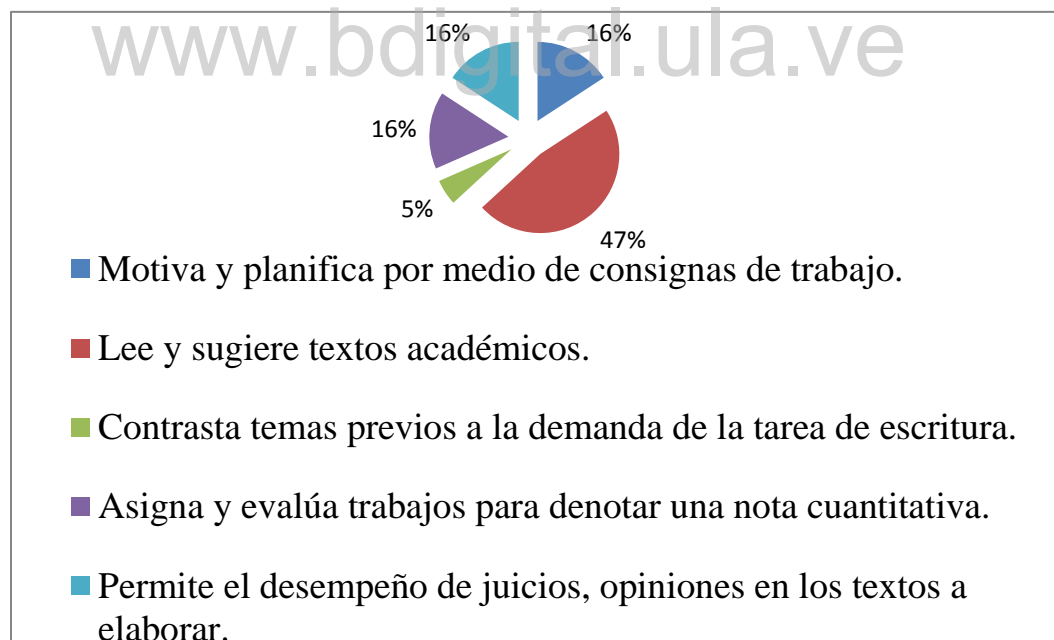


Gráfico 22. ¿Qué acciones realiza el docente para desarrollar la escritura en el aula?

Las respuestas de los estudiantes revelan que la mayoría de los docentes (47%), utilizan la acción de leer y sugerir textos académicos para desarrollar la escritura en el

aula. Como se puede apreciar, este escenario pudiera favorecer en los alumnos la búsqueda, síntesis, y comprensión de los textos, con la intención de que puedan realizar una tarea ajustada a las situaciones y objetivos disciplinares (Castelló, Bañales y Vega, 2011; Flower y Hayes, 1980).

No obstante, en la praxis pedagógica ocurre todo lo contrario, ya que la acción de leer y sugerir textos académicos se percibe con escasa orientación, objetivo y función de la tarea específica. Por tanto, se pudiera deducir que estos elementos le restan importancia a la representación del por qué y para qué lee el estudiante las fuentes de información en las sesiones curriculares de la carrera del derecho. Por consiguiente, se considera esencial la orientación de la lectura en el aula como proceso de pensamiento que permite al individuo abordar, regular y evaluar la información de un texto, a fin de representar y producir nuevos conocimientos en las expresiones orales y escritas que se ejecutan en el contexto académico (Díaz y Hernández, 1999).

Por su parte, el 16% de los estudiantes considera que otra de las acciones que realiza el docente para desarrollar la escritura en el aula es motivar y planificar por medio de consignas de trabajo. De donde se pudiera inferir, que estos aspectos tienen relevancia en el proceso de la escritura, precisamente, porque los alumnos pueden tener una representación mental del texto a producir y que favorecerá, sin duda, la organización, función y objetivo discursivo. Sin embargo, en la praxis pedagógica es preciso reflexionar sobre la forma en cómo se ejecutan las acciones docentes, ya que se percibe que las consignas de tareas escritas tienen escasa orientación del proceso, es decir, en el que posibilite al individuo la confrontación, reflexión, construcción y

transformación de un nuevo conocimiento en los textos escritos (Becerra, 1999; Scardamalia y Bereiter, 1992).

Llegados a este punto, es preciso denotar la diferencia del 16% de los alumnos que indica que el profesor desarrolla la escritura en el aula con el desempeño de juicios y opiniones en los textos a elaborar. De donde se pudiera afirmar las operaciones mentales que se permiten activar en los estudiantes en las prácticas textuales, para que desarrollen elementos incidentes en la elaboración epistémica de la escritura.

La afirmación anterior, es útil para comprender que las acciones de los profesores basadas en las operaciones mentales, podrán coadyuvar el desarrollo de la escritura en los estudiantes de manera consciente, autónoma, reflexiva y de producción de nuevos conocimientos. No obstante, se percibe contradicción en relación con la forma de ejecutar este proceso en la academia, ya que el 16% de los alumnos considera que la actuación docente se dirige a asignar y evaluar trabajos para denotar una nota cuantitativa. Razón por la cual, se pudiera deducir que se pierde en la academia la conciencia del proceso y función de la escritura. En este sentido, es oportuno delimitar las prácticas de escritura con acciones que señalan los estudiantes (5%) sobre contrastar temas previos a la demanda de la tarea escrita, en virtud de que el individuo pueda operar sobre las ideas, transfórmalas y producirlas, a fin, de que se constituya este proceso como una herramienta de pensamiento y comunicación que conducirá a lo denominado función epistémica (Serrano, 2014).

Sintetizando, pues, diré para terminar que es fundamental que los profesores en el contexto académico activen en los estudiantes el uso de las operaciones mentales

complejas de la escritura para que logren producir textos en su área disciplinar y para toda la vida.

Pregunta N° 7. ¿Qué aspectos toma en cuenta el docente cuando les evalúa un texto escrito?

Ítems	Frecuencia	Porcentaje
Falta de ortografía.	4	21%
Escasa relación de fuentes bibliográficas.	-	-
Organización de la estructura del tema.	1	5%
Opinión, argumentos, análisis, reflexión y pensamiento propio de un tema.	13	69%
Organización de ideas.	1	5%
Repetición de lo que autor dice de un texto académico.	-	-
Total	19	100%

Tabla 23. Aspectos que toma en cuenta el docente cuando evalúa un texto escrito.

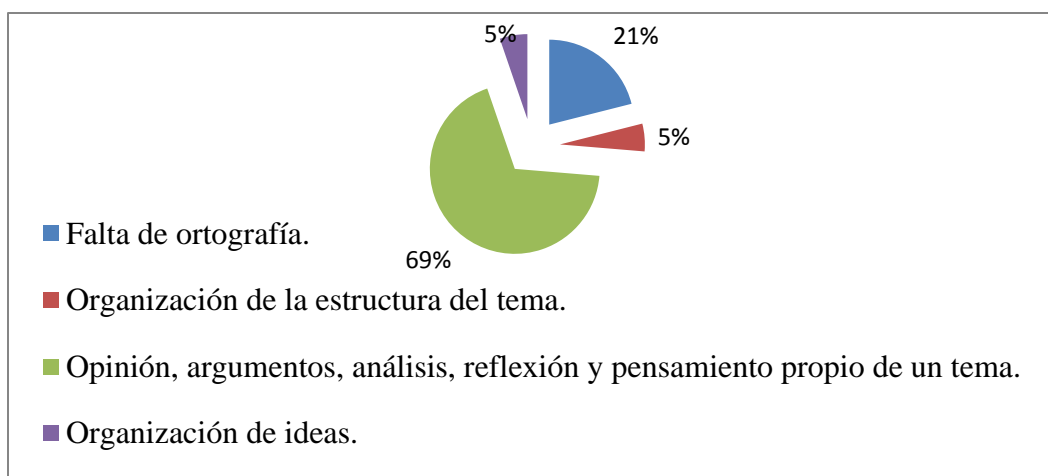


Gráfico 23. ¿Qué aspectos toma en cuenta el docente cuando les evalúa un texto escrito?

Las afirmaciones que emplean los estudiantes sobre los aspectos que evalúa el docente en un texto escrito, evidencian el 69% del uso de la opinión, argumentos, análisis, reflexión y pensamiento propio de un tema. Aspecto, que apunta indiscutiblemente a la activación de operaciones mentales en los alumnos de formación de la carrera del derecho, es decir, que permita la asociación de concepciones personales, de juicio y criticidad en la escritura. Por consiguiente, se pudiera inferir que los docentes esperan que sus alumnos utilicen modos de pensar en las tareas escritas para la construcción de un nuevo conocimiento (Serrano, 2014).

Por su parte, existe un 21% de los estudiantes que considera también la ortografía como otro de los aspectos que toma en cuenta el profesor para evaluar la escritura en la academia. Ciertamente, es un factor relevante porque permite “el uso correcto de las letras y signos gráficos para que un grupo mucho más amplio que el que podrían constituir los destinatarios del mensaje anterior, pueda comunicarse y entenderse” (Martínez, 2010: 13).

No obstante, en la praxis pedagógica se pudiera objetar la forma en cómo se evalúa la escritura en el contexto del derecho, no para eliminarlo, sino para reflexionar sobre las prácticas que se producen en esta área disciplinar. Precisamente, porque se deberían asumir otros aspectos formativos que señalan los estudiantes en las producciones escritas, es decir, en relación con la organización de las ideas (5%) y organización de la estructura del tema (5%), incluso, en la manera de favorecer modos de pensamiento para alcanzar la construcción de un texto con sentido significativo (Flower y Hayes, 1992).

En suma, se pudiera inferir que la evaluación de los docentes universitarios en torno a los textos escritos de los estudiantes debe estar enfocada en pro de considerar el uso consciente de las habilidades mentales, esto es, como proceso que permite la revisión, elaboración y clarificación del texto a elaborar. De esta suerte, la escritura en el contexto del derecho permitiría establecer su potencialidad como estructura de pensamiento, construcción y transformación del propio conocimiento.

Pregunta N° 8. ¿Con qué frecuencia el docente interviene en las actividades de escritura en el aula?

Ítems	Frecuencia	Porcentaje
Siempre.	4	21%
Casi Siempre.	1	5%
Algunas veces.	5	26%
Casi nunca.	7	37%
Nunca.	2	11%
Total	19	100%

Tabla 24. *Frecuencia de intervención docente en las actividades de escritura en el aula.*

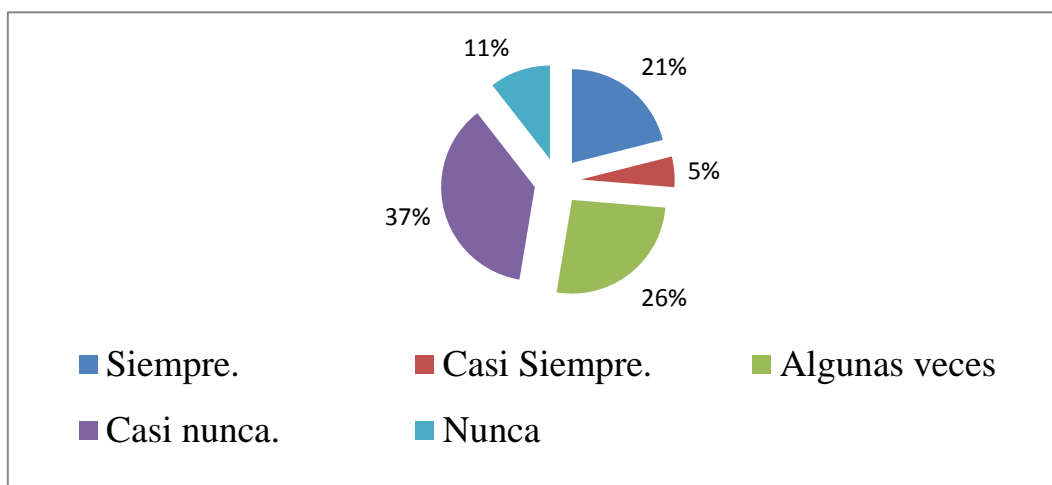


Gráfico 24. ¿Con qué frecuencia el docente interviene en las actividades de escritura en el aula?

Sobre las respuestas de los estudiantes en relación a la interrogante planteada, se puede apreciar que existe diversidad en torno a la intervención docente en las actividades de escritura. En consecuencia, el 37% de los alumnos considera que casi nunca; otro 26% señala que algunas veces; un 21% indica que siempre; el 11% opina que nunca y finalmente un 5% revela que casi siempre.

Según lo anterior, se pudiera deducir que es imprescindible la intervención docente en el contexto universitario, es decir, en las prácticas de escritura que debe ofrecer al estudiantado para que este pueda ser partícipe dentro de su comunidad disciplinar. Precisamente, para generar situaciones comunicativas que permitan al individuo expresar ideas, ordenar, redactar, entre otros aspectos necesarios para lograr el análisis de los diversos discursos y la función epistémica. De hecho, se pudiera afirmar que si esta mediación en el contexto académico no se promueve, se le restaría importancia al uso de la escritura como proceso de pensamiento complejo que permite el ser integro, autónomo, crítico y con excelencia que tanto requiere la

sociedad actual. De ahí que, el profesor deba activar operaciones mentales en los estudiantes para que sean capaces de iniciar y sostener una composición escrita en la academia (Carlino, 2005; Castelló, 2008; Serrano, 2014).

En definitiva, se pudiera derivar la importancia de la intervención docente en la prácticas de escritura que se suscitan en el contexto académico, por ende, es oportuno involucrar y orientar a los estudiantes en este proceso para que puedan examinar, valorar, reflexionar y crear nuevos conocimientos en su área disciplinar y en la diversidad de los contextos.

Pregunta N° 9. ¿Cuál debe ser el rol del docente para crear las condiciones de escritura en el ámbito académico?

Ítems	Frecuencia	Porcentaje
Orientar actividades que permitan expresar el uso de pensamientos, opiniones, juicios, crítica entre otros aspectos fundamentales de un tema a componer.	6	32%
Evaluar aspectos gramaticales, ortográficos, exposición de ideas y argumentos propios de un texto a producir.	8	42%
Otorgar una nota cuantitativa del texto escrito.	1	5%
Revisar las ideas en relación con el conocimiento que se quiere elaborar.	4	21%
Total	19	100%

Tabla 25. Rol del docente para crear las condiciones de escritura en el ámbito académico.

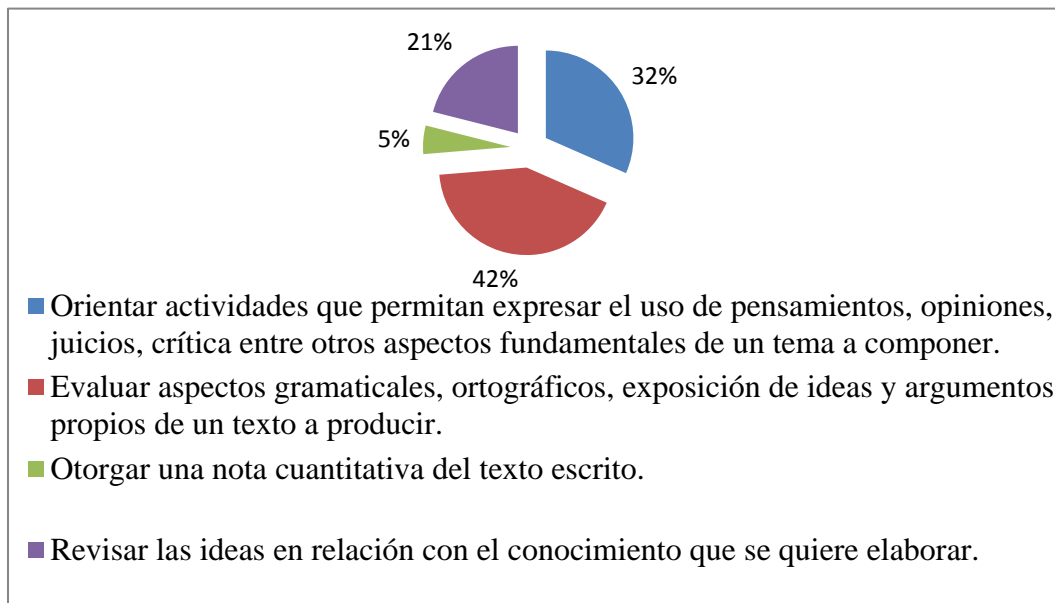


Gráfico 25. ¿Cuál debe ser el rol del docente para crear las condiciones de escritura en el ámbito académico?

La mayoría de los estudiantes (42%) considera que el rol del docente para crear las condiciones de escritura en el aula, es evaluar aspectos gramaticales, ortográficos, exposición de ideas y argumentos propios de un texto a producir. De donde se pudiera inferir que, estos elementos son fundamentales en el acto escritor porque posibilitan en el individuo el uso consciente de este proceso para funcionar, comunicar y utilizar su pensamiento en la composición de textos académicos.

Por su parte, el 32% de los alumnos indica que el rol del profesor en la escritura debe ser, a través de la orientación de actividades que permitan expresar el uso de pensamientos, opiniones, juicio, crítica entre otros aspectos fundamentales de un tema a componer. En este sentido, pudiera afirmarse que estas acciones crean condiciones esenciales en el ámbito académico, a causa de activar en el individuo el uso de

procesos cognitivos complejos para situarse en su área disciplinar y producir textos de calidad (Didactex, 2015).

Por otro lado, se muestra el 21% de los estudiantes que indica que el rol del docente en la escritura corresponde a revisar las ideas en relación con el conocimiento que se quiere elaborar. De donde resulta que, este aspecto es elemental para crear las condiciones en el ámbito académico, precisamente, porque permite accionar en los alumnos procesos característicos del pensamiento como: la revisión, planificación, reescritura y transformación de conocimientos en la composición escrita (Didactex, 2015; Flower y Hayes, 1980).

Finalmente, el 5% de los estudiantes aprecia que el docente debe otorgar una nota cuantitativa del texto escrito para crear las condiciones de escritura en el contexto académico. En consecuencia, se infiere que esta categoría representa un aspecto esencial para la formación del estudiante, indiscutiblemente, porque permite revelar los aspectos creativos y procesuales que utiliza el alumno en su composición escrita (Navarro, 2013). Sin embargo, es preciso reflexionar, la forma en cómo se evalúa en el contexto del derecho, con miras a utilizar este instrumento de manera formativa, es decir, para favorecer las operaciones mentales en el individuo. De ahí que, se requieran prácticas de escritura adecuadas en la academia, a fin, de alcanzar la participación autónoma, crítica y reflexiva como factores esenciales en la formación.

En síntesis, se pudiera derivar que el rol del docente ha de ser fundamental para crear las condiciones de escritura en el aula, en realidad, debe orientar prácticas discursivas ajustadas a las situaciones comunicativas, con el objetivo de que el

estudiante pueda acceder y dominar la escritura en su área disciplinar (Castelló, Bañales y Vega, 2010).

Pregunta N° 10. ¿Cómo calificaría usted la acción del docente en relación con el desarrollo de herramientas de enseñanza de escritura en el ámbito académico?

Ítems	Frecuencia	Porcentaje
Positiva o de aceptación.	9	48%
Muy positiva o de compromiso.	4	21%
Indiferente.	5	26%
Negativa o de no implicación.	-	-
Muy negativa o de oposición.	1	5%
Total	19	100%

Tabla 26. Acción del docente en relación con el desarrollo de herramientas de enseñanza de escritura en el ámbito académico.

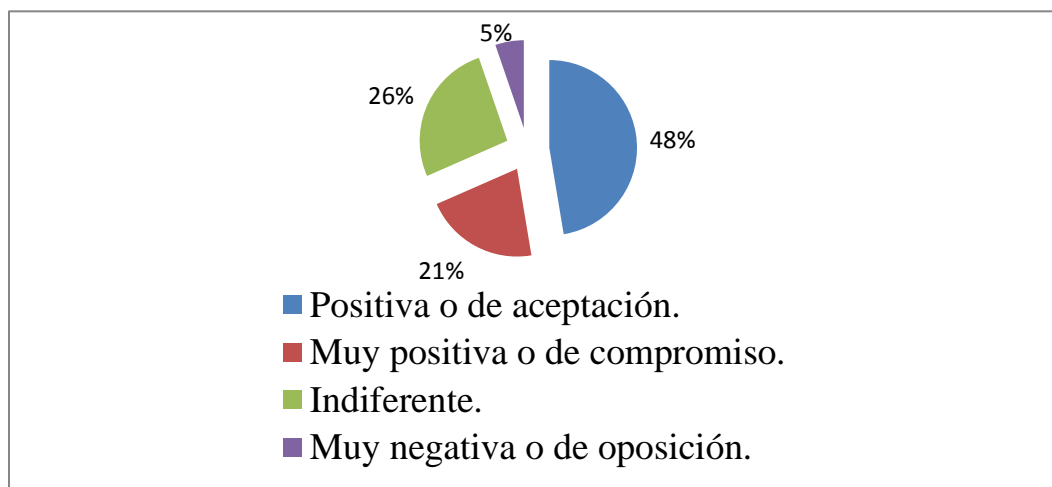


Gráfico 26. ¿Cómo calificaría usted la acción del docente en relación con el desarrollo de herramientas de enseñanza de escritura en el ámbito académico?

Sobre las respuestas de los estudiantes, ante la interrogante planteada, se puede apreciar que la mayoría (48%) califica la acción docente como positiva o de

aceptación en relación con el desarrollo de herramientas de enseñanza de escritura en el ámbito académico. Por lo que pudiera deducirse que, este aspecto apunta a favorecer en el alumnado las prácticas que ocupan y se enfocan en el proceso escritor.

No obstante, es preciso objetar la acción que refieren el 26% de los alumnos, esto es, al calificar indiferente al profesor en la enseñanza de la escritura en la academia. Situación, que pudiera afirmar que se le resta importancia a la orientación de las prácticas escritoras, por tanto, conduce a reflexionar las representaciones que generan con los estudiantes, a fin de planificar, motivar y propiciar tareas específicas que coadyuven la discusión, construcción y producción de textos disciplinares. Si esto es así, se lograría aumentar la apreciación del estudiantado del 21% que corresponde a la acción muy positiva o de compromiso del profesor, en vez de calificar el 5% de muy negativa o de oposición.

En resumen, se pudiera deducir que la forma en cómo califican los estudiantes las acciones del docente en la escritura refieren a la escasa consciencia de este proceso como herramienta de pensamiento que permite la reflexión, construcción y transformación del conocimiento. De ahí que, se considere ineludible el rol en la praxis pedagógica, ciertamente, porque debe adecuar en el contexto del derecho prácticas que involucren al individuo comprender, interpretar y organizar su pensamiento. En pocas palabras, para que logren tener dominio intelectual, epistémico y puedan acceder así en su cultura académica (Carlino 2005; Peña, L., 2008; Serrano, Aguirre y Peña, 2010, Torres, 2006).

Pregunta N° 11. ¿Cómo debería funcionar la acción docente en el aula para lograr la composición de textos académicos y contribuir de manera significativa

con la formación del estudiante, es decir, que permita pensar, dialogar, revisar, reflexionar y aprender en relación con un tema?

Por lo que respecta a la interrogante planteada, los alumnos del estudio expresaron de forma escrita lo siguiente:

Estudiantes
1. <i>El docente debe continuar <u>motivando</u> a los estudiantes a que busquen documentarse, investigar y mejorar la composición, organización con buenos argumentos, sin dejar atrás la ortografía y redacción. Todos estos elementos son muy importantes para un abogado, y el docente debería hacer hincapié para ser a futuro buenos abogados.</i>
2. <i>Los docentes deben <u>facilitar, orientar</u> en relación al tema a tratar.</i>
3. <i>La escritura es el centro del estudio, luego de la lectura, por eso el docente debe <u>motivar</u>, mientras el estudiantado debe mostrar interés perpetuo a su perfeccionamiento.</i>
4. <i>En mi opinión, el docente debería <u>orientar</u> y evaluar actividades que permitan el desarrollo particular del estudiante, básicamente fomentado el hábito lector lo que conllevará a mejorar la expresión oral y escrita.</i>
5. <i>Debería ser <u>instruido</u> y no solo por consignas de trabajo, sino incluir la recomendación concreta de las fuentes bibliográficas sobre el tema y al momento de evaluar tomar en cuenta las opiniones, argumentos por su propio criterio.</i>
6. <i>El docente debería ampliar su estudio y metodología con el fin de <u>motivar y enseñar</u> al alumno a tener un pensamiento crítico y objetivo sobre cualquier tema.</i>
7. <i>El docente debe <u>incentivar</u> a sus alumnos a leer y desarrollar técnicas de escritura a partir de ensayos, trabajos de análisis, de manera que argumenten en cada texto leído y escrito.</i>
8. <i>Considero que por medio de la lectura de un tema y luego plasmarlo en un papel para poder <u>orientar</u> el buen escribir utilizando gramaticalmente lo aprendido, así se puede mejorar el análisis de un tema permitiendo mejor pensamiento, dialogo y reflexión para fomentar el conocimiento del abogado.</i>
9. <i>Ser realmente competente en la asignatura en que se desarrolla. Debe de implementar técnicas para dar a entender bien la explicación de la materia. Aceptar sugerencias por parte de sus alumnos en el desarrollo de la materia.</i>
10. <i>De forma más efectiva, interactuando y colaborando un poco más con los estudiantes en el aula.</i>
11. <i>Debería existir mayor interés por la buena escritura de los estudiantes evaluando la ortografía principalmente junto con los demás aspectos ya que así deben formarse buenos profesionales.</i>
12. <i>Los profesores deben <u>orientar</u> a los estudiantes para que logren tener la</i>

<i>capacidad de componer textos académicos</i>
13. <i>Todo debe empezar con darle importancia al análisis crítico de cada estudiante, <u>motivándolo</u> a pensar para luego sus conocimientos ser planteados de forma escrita con elocuencia, estructura lógica y un dialecto, técnicas aplicables. A su vez, en lo escrito, lo cual es imprescindible y necesario en la lectura y la escritura de lo que es o debe ser un abogado.</i>
14. <i>Yo opino que el docente debe interactuar con los estudiantes e interpretar los textos de manera que los estudiantes entiendan.</i>
15. <i>Sin opinión.</i>
16. <i>Dar mayor importancia a la escritura y comprensión de los textos.</i>
17. <i>Que la acción docente en el aula sea dinámica (intervención del docente-alumno)</i>
18. <i>Motivar a los estudiantes a adquirir el hábito de la lectura. Evaluar su ortografía, sus habilidades de análisis y su capacidad de aportar argumentos propios sobre un tema, crear grupos de debates, que realicen ensayos sobre algún texto para que así adquieran conocimiento propio y con criterio.</i>
19. <i>Sin opinión.</i>

Tabla 27. Acción docente en el aula para lograr la composición de textos académicos y contribuir de manera significativa con la formación del estudiante.

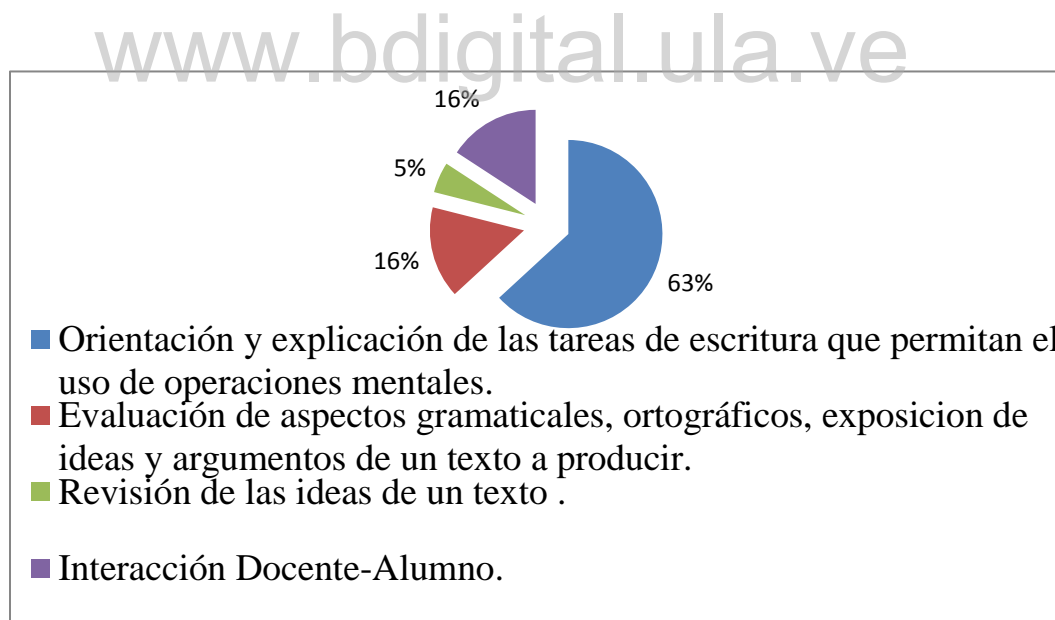


Gráfico 27. ¿Cómo debería funcionar la acción docente en el aula para lograr la composición de textos académicos y contribuir de manera significativa con la formación del estudiante, es decir, que permita pensar, dialogar, revisar, reflexionar y aprender en relación con un tema?

Por lo expuesto por los estudiantes de la carrera del derecho, se pudiera inferir que sus percepciones en torno a la función de la acción docente para lograr la composición de textos escritos y contribuir de manera significativa en su formación, corresponden en su mayoría (63%) al rol que este ejerce dentro del contexto académico. Es decir, orientar, motivar, explicar y favorecer prácticas de lectura y escritura en los alumnos que le permitan la activación de operaciones mentales (pensar, dialogar, argumentar, entre otros aspectos) en las tareas específicas. Como se puede apreciar, esta situación en el contexto del derecho conduce a aseverar la relación del profesor para crear las condiciones necesarias en la academia, es por esto que, debe ofrecer actividades que comprendan la participación, producción y análisis de textos, con el objetivo de que estos puedan aprender y acceder en su cultura discursiva (Carlino, 2005).

Por otro lado, cobra relevancia las expresiones de los estudiantes (16%) de la carrera de derecho, sobre la acción que debe ejercer el docente para contribuir de manera significativa en su formación, es decir, al referir la evaluación de aspectos gramaticales, ortográficos, exposición de ideas y argumentos de un texto a producir. Ciertamente, se pudiera afirmar que estos elementos le dan sentido propio a un texto y permite que sus sistemas de ejecución se activen como proceso de composición, ya que implica que el individuo encuentre caminos para mantener el discurso y logre desarrollar esquemas que garanticen su adecuación, coherencia e integridad de una audiencia que responda. De ahí la relevancia de que los alumnos puedan utilizar sus esfuerzos mentales para realizar producciones escritas dentro de su propia comunidad disciplinar (Scardamalia y Bereiter, 1992).

Otra importante función que destacan los estudiantes (5%) para lograr la composición de textos escritos y contribuir de manera significativa en su formación, es la revisión docente en las ideas que producen. De donde resulta que, este elemento es fundamental en las prácticas de escritura porque permite planificar, evaluar, y reescribir las composiciones que elaboran. Sin embargo, el factor diferencial de esta actuación parece estar vinculado en cómo se utiliza esta acción en la praxis pedagógica, ya que esta fase implica activar operaciones mentales y lingüísticas de los estudiantes en el proceso escritor. Precisamente, esto conduce a permitir en la academia la transformación del contenido del texto y la reflexión del mismo, a fin de, evaluar y consolidar el producto final, en vez de optar por escribir o transcribir lo que piensa de un tema (Didactex, 2015).

En este sentido, cobra preeminencia también la acción que indican los estudiantes (16%) sobre la interacción docente-alumno en el aula, para lo cual refieren que debe ser dinámica y con posibilidad de manejar los textos disciplinares, con el propósito de que estos puedan activar sus operaciones mentales y generar discursos propios de su comunidad disciplinar. Por consiguiente, se pudiera afirmar que este modo de utilizar la escritura favorecerá de manera significativa la composición de textos académicos y su formación como futuros abogados. En este sentido, Torres (2006) señala que, es elemental que en el contexto académico el docente logre generar vínculos con los estudiantes para que estos puedan utilizar la lectura y la escritura en actividades que se producen en el aula, a fin de que se alfabeticen con criterios de autonomía, criticidad, pensamiento y conocimiento en su área disciplinar y como aprendizaje para toda la vida.

Sintetizando, pues, diré para terminar, que los estudiantes muestran en las respuestas sobre el funcionamiento de la acción docente que, indiscutiblemente, necesitan la orientación de la escritura para acceder y pertenecer a la comunidad académica. Por tanto, se pudiera inferir que los alumnos consideran relevante el uso de la lectura y escritura como procesos esenciales en su formación como futuros abogados. Así que, la acción docente en el aula debe corresponder, sin duda, a ocupar y guiar el aprendizaje de estos procesos en los alumnos para que puedan acceder a las culturas letradas (Carlino, 2013b).

4.3 Análisis de las entrevistas aplicadas a los profesores:

En este apartado se presentan los resultados de las entrevistas semi-estructuradas aplicadas a siete profesores (cuatro mujeres y tres hombres) de una universidad pública, con edades comprendidas entre 34 a 57 años de edad y con experiencia profesional de 1-20 años en sus áreas disciplinares. Para ello, se utilizó un guión de 13 preguntas que se consideró que pudieron aportar información sobre las concepciones en torno a la escritura epistémica, así como también saber qué piensan acerca de su enseñanza y cómo actúan en el contexto académico.

Cabe destacar que los profesores objeto de estudio, ejercen en este recinto público una experiencia profesional desde 2 hasta 20 años en la carrera del derecho, en este sentido, se utiliza una letra alfabética determinada para reservar su identidad. Hecha esta salvedad, se muestra a continuación el análisis de las respuestas de los catedráticos en torno a las preguntas planteadas.

Pregunta N° 1. ¿Qué es la escritura?

Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Apropiación del lenguaje.	1	14%
Interacción social ajustada a situaciones y contextos	1	14%
Forma de comunicación en el individuo que permite el uso de diversas operaciones mentales.	5	72%
Total	7	100%

Tabla 28. La escritura según los profesores.

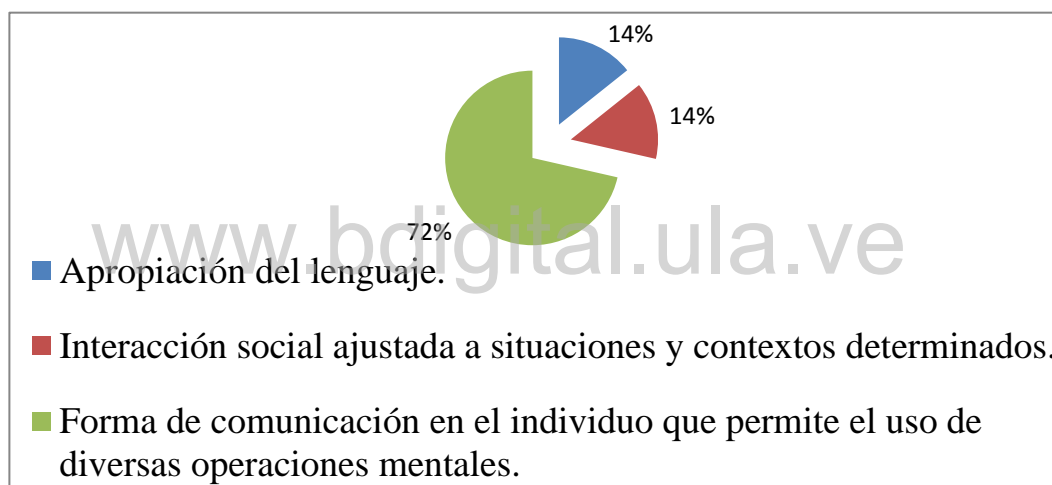


Gráfico 28. ¿Qué es la escritura?

Las respuestas de los profesores muestran que, el 14% considera la escritura como una apropiación del lenguaje. Ciertamente, esta representación respecto a la escritura como forma del lenguaje es elemental porque el individuo a través de él se comunica en forma oral y escrita que le permiten participar dentro de un contexto social. Por tanto, se pudiera deducir que el significado que le deben otorgar los docentes en la academia a la escritura ha de responder a la participación, mediación

en las tareas y sobre todo al dominio de esta para la comprensión y construcción de nuevos conocimientos (Peña, L., 2008.)

Por otro lado, se percibe seguidamente, que el 14% de los profesores expresa que la escritura es una interacción social ajustada a situaciones y contextos determinados. Indiscutiblemente, estos aspectos son relevantes en este proceso porque, en efecto, el escritor debe construir una representación mental del texto a producir para resolver un espacio retórico, esto es, pensar en la situación del contexto, normas de textualidad, características lingüísticas y textuales de cada género a componer. Con el propósito de establecer una estructura en la composición escrita para tomar en cuenta las creencias, lenguaje, valores y diversidad cultural. De ahí que, la escritura se considere una práctica discursiva, dialógica y situada (Castelló, 2008; Didactex, 2015; Scardamalia y Bereiter, 1992).

Finalmente, el 72% de los profesores supone que la escritura es una forma de comunicación en el individuo que permite el uso de diversas operaciones mentales. Precisamente, esta concepción representa el uso de esta actividad como proceso que sintetiza en el individuo el diálogo, reflexión, revisión, contextualización y desarrollo de modos de pensamiento en la composición. Por consiguiente, debe favorecerse la práctica de la escritura en el contexto académico, a fin, de que el estudiante la utilice como usuario responsable de la lengua escrita en su campo disciplinar (Carlino, 2005).

En virtud de lo anterior, se pudiera inferir que es esencial que el profesor asuma la escritura en el contexto universitario como proceso complejo que va incidir de manera significativa en el aprendizaje de los estudiantes. Es por esto que, debe

generar nuevas prácticas de escritura en el aula que permitan el uso de elementos lingüísticos, gramaticales, argumentativos y de análisis como medios de expresión para acceder así a la cultura escrita.

Pregunta N° 2. ¿Qué implica la escritura epistémica?

Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Actividad mental consciente en el individuo.	3	43%
Nuevas posturas sobre una disciplina.	1	14%
Búsqueda y construcción de conocimientos.	3	43%
Total	7	100%

Tabla 29. La escritura epistémica según los profesores.

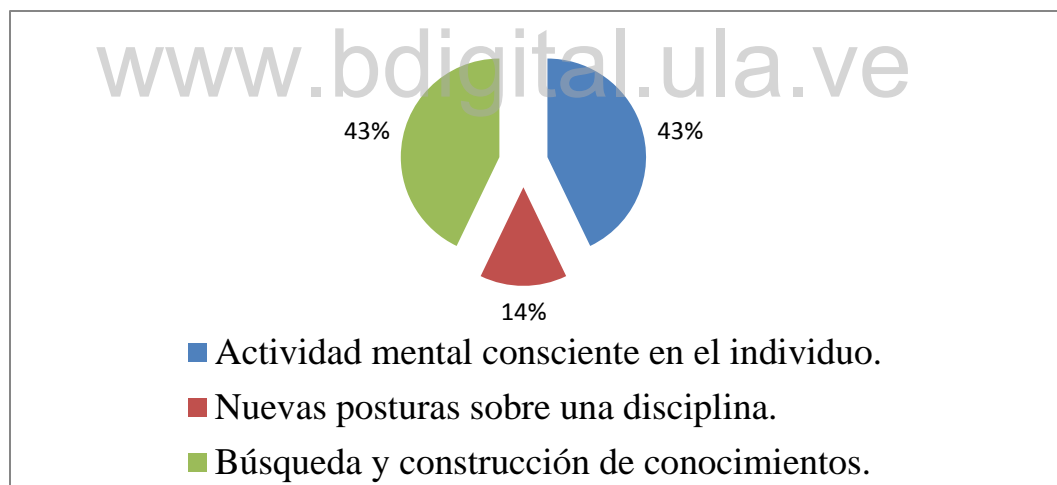


Gráfico 29. ¿Qué implica la escritura epistémica?

Se puede apreciar que las respuestas de la interrogante planteada fueron variadas, algunos profesores (43%) consideran que la escritura epistémica implica una actividad mental consciente en el individuo. En efecto, esta percepción tiene congruencia porque el acto escritor supone la activación de un proceso de revelar y comprender los espacios problema (datos, acciones, funciones, audiencia, reflexión,

entre otros aspectos), lo que representa en la acción de escribir la tarea, es decir, el uso de actividades cognitivas (planificación, revisión y textualización) y metacognitivas que lo conducen a pensar, estructurar y organizar la información del texto a producir. Todos estos elementos suponen que, sin duda, la toma de conciencia del individuo para comprender la situación comunicativa y modificar las decisiones que se toman al respecto para resolver la tarea a escribir (Didactex, 2015; Flower y Hayes, 1980).

Por su parte, otro grupo de profesores (14%) expresan que la escritura epistémica involucra nuevas posturas en una disciplina. De donde resulta que, evidentemente, esta representación tiene pertinencia porque la escritura supone prácticas ajustadas y situadas en un contexto social, es decir, en el que el individuo puede participar e interactuar dentro de una comunidad específica con la posibilidad de desarrollar el lenguaje escrito, a fin, de elaborar, reflexionar, organizar y generar nuevos conocimientos (Serrano, 2014).

En este sentido, la escritura epistémica nos lleva a pensar lo esencial de este proceso en el contexto del derecho, ya que en las aulas se posibilitan prácticas con los estudiantes con la intención de que elaboren textos académicos. Actividad que supone, sin duda, el uso de operaciones mentales en la representación de la tarea escrita. No obstante, se pudiera inferir que lo idóneo es que en esta disciplina se afronte la escritura como un acto que favorece los cambios a nivel conceptual y estructural de los temas que producen, y no solo como una representación mental del tópico a presentar. En suma, que los alumnos puedan utilizar la escritura para

organizar y elaborar nuevos conocimientos en la comunidad disciplinar a la que pertenece (Carlino, 2013b).

Ahora bien, otra importante reflexión sobre la escritura epistémica, refiere al grupo de profesores (43%) que opinaron que esta implica búsqueda y construcción de conocimientos. En efecto, estos aspectos tienen relevancia porque la escritura requiere un individuo capaz de desarrollar estructuras cognitivas que le permiten organizar, pensar, dialogar, cuestionar, contextualizar, reflexionar, revisar y reescribir las ideas del texto que produce, lo que supone definitivamente la elaboración de nuevos conocimientos. De hecho, esta situación de activar las operaciones mentales en el individuo ha de concebir la escritura como una actividad mental consciente de la tarea a escribir, al coordinar y comprender las necesidades de su audiencia, propósito, género, desarrollo conceptual entre otros elementos importantes para lograr la búsqueda y construcción de nuevos conocimientos que supone la función epistémica (Carlino, 2005; Castelló, 2008).

En definitiva, las consideraciones de los profesores sobre la escritura epistémica dejan ver la consciencia que tienen a nivel conceptual de este proceso como actividad mental en el individuo que permite comprender el texto y generar conocimientos en las prácticas discursivas que se suscitan en un contexto específico.

Sin embargo, esta función no se circunscribe en la praxis pedagógica como una tarea fundamental, ya que el uso de la escritura se orienta con situaciones que permiten reproducir, transcribir, evaluar los conocimientos y en el que además tienen escasa orientación para favorecer operaciones mentales de las tareas escritas. De donde se pudiera inferir que no utilizan la escritura epistémica como proceso esencial

en el individuo, es decir, para aprender y estructurar el pensamiento a través de la revisión, modificación, contextualización, planificación y organización de las ideas de los textos que producen. De manera que, resulta fundamental el rol docente para ejecutar acciones en el aula sobre las prácticas de escritura, a fin, de posibilitar en los estudiantes la elaboración de textos académicos basados en la búsqueda, análisis, comprensión y desarrollo de modos de pensamiento que brindarán, sin duda, en lo denominado función epistémica.

Pregunta N° 3. ¿Qué implica escribir en la cátedra?

Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Activar procesos cognitivos.	2	28%
Manejar el discurso de un área disciplinar o de un determinado contexto.	2	29%
La función que le otorgue el escritor.	1	14%
Producción de nuevos conocimientos.	2	29%
Total	7	100%

Tabla 30. Escribir en la cátedra

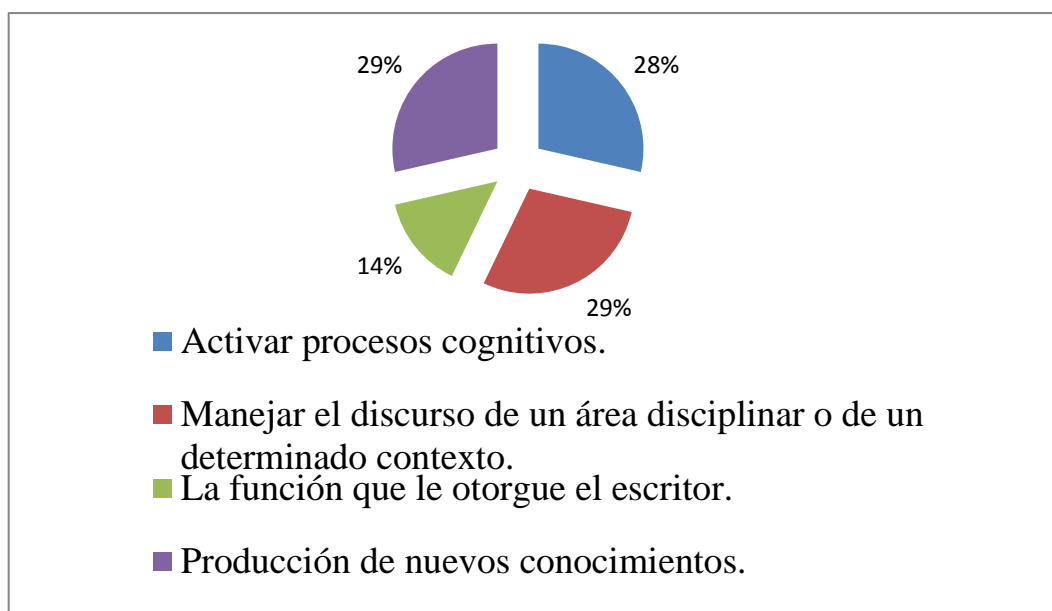


Gráfico 30. ¿Qué implica escribir en la cátedra?

Los resultados indican que un 28% de los profesores considera que escribir en la cátedra implica activar procesos cognitivos. En efecto, esta percepción representa una de las premisas de la escritura porque incluye un enfoque basado en las actividades mentales que acciona el individuo al componer un texto, esto es, al planificar, revisar y textualizar el escrito. Esta situación permite apreciar el proceso recursivo, regulado y de control que genera la escritura, por tanto, es fundamental que en el contexto del derecho se favorezcan prácticas que promuevan el uso de estos procesos a través de las tareas escritas. Esto significa establecer interacción y orientación con los estudiantes sobre los objetivos que guiarán la composición, con miras a desarrollar un pensamiento dirigido a alcanzar la consciencia y construcción de nuevos conocimientos (Flower y Hayes, 1980).

Por su parte, otro grupo de profesores (29%) expresan que escribir en la cátedra implica el manejo del discurso de un área disciplinar o de un determinado contexto.

Ciertamente, esta representación es esencial porque la actividad de escribir textos involucra situar el lenguaje escrito en una comunidad específica, es decir, que el individuo se ajuste a una audiencia que exige normas de textualidad, estructura, características lingüísticas de un género, entre otros aspectos que son relevantes en el proceso escritor (Didactex, 2015).

En este sentido, la escritura en el contexto del derecho debe permitir en el estudiante el uso del texto como una nueva forma de interacción, comprensión y organización del pensamiento que coadyuvará a la participación y producción de nuevos conocimientos en su propia comunidad disciplinar. Por consiguiente, las prácticas de escritura que se generen dentro de este contexto deben estar mediadas por las exigencias de los escenarios comunicativos, a fin, de que el individuo se incluya y utilice este proceso complejo de manera consciente y no solo como un acto de producción artificial. De ahí que, resulte elemental el rol del profesor para adecuar tareas de escritura que incidan de manera significativa en el alumnado con el objetivo de aprender a elaborar y valorar la producción de los textos escritos.

Por otro lado, cabe mencionar que el 14% de los profesores evidencian que la escritura en la cátedra se corresponde con la función que le otorgue el escritor. Precisamente, este proceso se relaciona con las necesidades que tiene el autor para producir un texto en una situación comunicativa, por tanto, debe desarrollar características y mecanismos de comprensión para integrar información y representar la tarea. En consecuencia, la función que le otorga a la escritura depende en gran medida de las consideraciones que asume el escritor para tomar con consciencia la audiencia, lenguaje, cultura, estructura y representación mental del texto a componer.

Dicho de otra manera, para pensar, analizar, organizar y elaborar una composición ajustada a un contexto específico, teniendo en cuenta que esta actividad en el individuo favorecerá el desarrollo cognitivo permitiendo la interacción, modificación y transformación de sus ideas (Didactex, 2015; Wells, 1987).

Además, en la escritura, cobra relevancia también lo expuesto por algunos de los profesores (29%) al referir la producción de nuevos conocimientos en el uso de este proceso en la cátedra. Indiscutiblemente, esta representación tiene pertinencia porque el acto de componer pone de manifiesto la interacción, búsqueda, análisis, integración de nuevas ideas en los textos que se producen en una comunidad específica (Castelló, Bañales y Vega, 2011). Lo dicho hasta aquí supone que, el profesor en el aula juega un papel fundamental para suscitar prácticas discursivas en el estudiantado que permitan activar operaciones mentales conscientes, a fin, de que puedan acceder y ser partícipes de su cultura escrita.

En definitiva, se puede afirmar que la escritura en la academia es una actividad compleja que implica un individuo capaz de utilizar y dominar habilidades cognitivas, lingüísticas, metacognitivas, sociales, funcionales y constructivas en una situación comunicativa. Por ende, se considera imprescindible involucrar a los estudiantes en prácticas de escritura que conduzcan a asumir la producción de textos para el desarrollo y la construcción de nuevos conocimientos.

Pregunta N° 4. ¿Qué actividades realiza para promover la escritura en el aula?

Categorías	Frecuencia	Porcentaje
El uso de borradores.	1	14%
Lectura de textos académicos.	2	29%
Elaboración de textos escritos.	3	43%
Evaluación de exámenes escritos.	1	14%
Total	7	100%

Tabla 31. Actividades que realiza el profesor para promover la escritura en el aula.

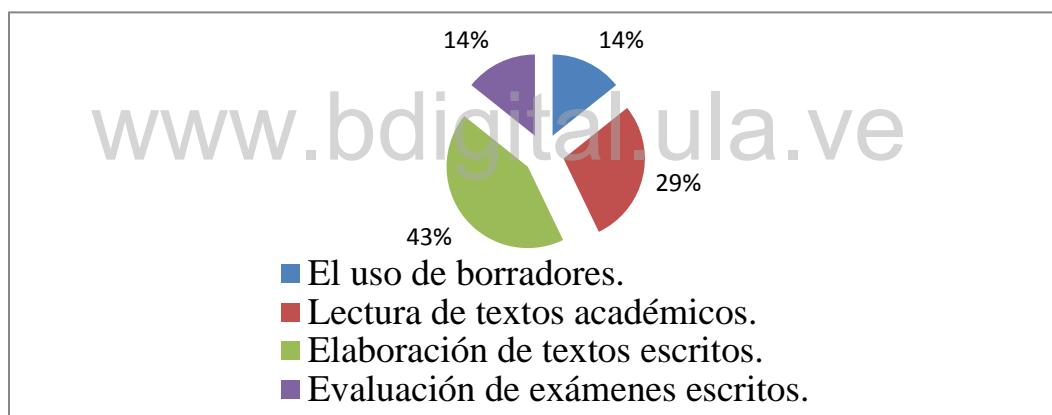


Gráfico 31. ¿Qué actividades realiza para promover la escritura en el aula?

Sobre las expresiones de los profesores, ante la interrogante planteada, se evidencia diversidad en las actividades que realizan para promover la escritura en el aula, es decir, indican el uso de borradores (14%), evaluación de exámenes escritos (14%); lectura de textos académicos (29%) y elaboración de textos escritos (48%). Precisamente, estas acciones de los docentes pueden constatar las prácticas escritas

que posibilitan en los estudiantes del derecho el acceso y participación en su cultura escrita.

No obstante, se pudiera objetar la forma en que se producen las actividades en la praxis pedagógica, ya que los alumnos muestran escasa consciencia y actitud desfavorable (fatiga, molestia, apatía) para resolver tareas específicas. Por esta razón, es útil alfabetizar en la academia para que se genere participación en la lectura y escritura de textos propios de la disciplina. De hecho, que se favorezca en los estudiantes la activación de operaciones mentales (pensar, analizar, cuestionar, reflexionar, entre otros aspectos) a través de los diversos textos para que se discuta, relacione y atienda la escritura de manera formativa y de construcción de nuevos conocimientos (Carlino, 2013b; Castelló, 2008; Torres, 2006).

En suma, es prioritario que el profesor reflexione sobre las prácticas de escritura que exige en el contexto del derecho, con la intención de que el estudiante pueda mejorar las posturas que asume al realizar una actividad específica. Definitivamente, crear las condiciones en el aula para que el individuo pueda pensar en el tema, revisar, planificar, organizar, contextualizar, transformar y desarrollar un texto propio de su campo disciplinar.

Pregunta N° 5. ¿Qué tipo de texto solicita cuando requiere la elaboración de un texto escrito?

Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Géneros textuales.	3	43%
Textos jurídicos.	1	14%
Textos informativos.	3	43%

Total	7	100%
--------------	----------	-------------

Tabla 32. Textos que solicitan los profesores para la elaboración de un texto escrito en el aula.

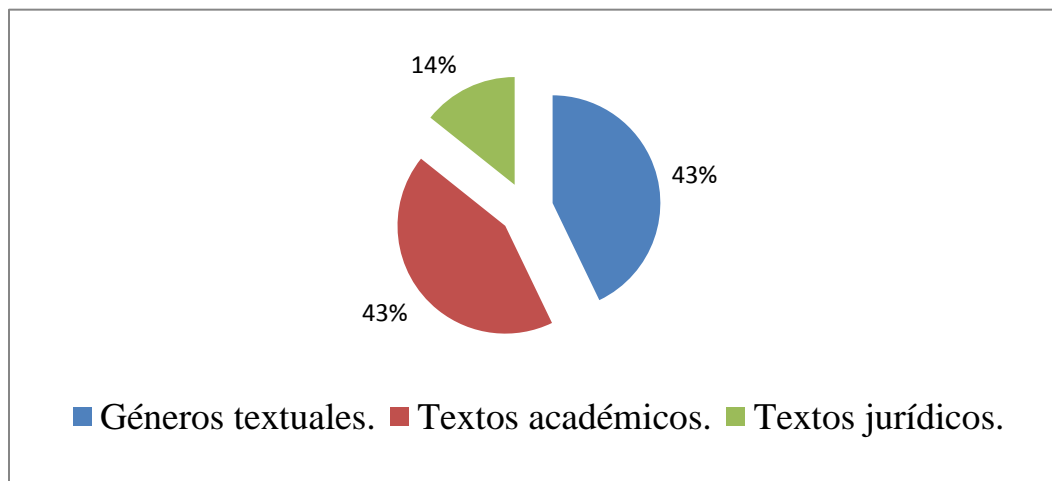


Gráfico 32. ¿Qué tipo de texto solicita cuando requiere la elaboración de un texto escrito?

Los resultados muestran que algunos profesores (43%) solicitan en el contexto de derecho la elaboración de diversos géneros textuales (ensayos, artículos de opinión, resumen y proyectos). En efecto, este escenario se percibe en la praxis pedagógica al posibilitar el uso de la producción textual en el estudiantado, teniendo en cuenta que emplean explicaciones orales para las demandas escritas, pero con escasa orientación en relación con la estructura, objetivos y como proceso esencial para aprender en el área disciplinar. De donde se infiere que, es importante modificar las prácticas que se realizan en el aula, con miras a desarrollar situaciones que permitan el diálogo, crítica, reflexión y construcción del propio conocimiento.

Castelló (2008) señala que en el contexto educativo es necesario analizar las funciones y usos que se empleen en las tareas escritas, a fin, de convertir este proceso en objetos formativos, autónomos y autorregulados. Por ende, es fundamental el rol docente para promover experiencias en la academia sobre el tema, organización,

revisión y reescritura de los textos que producen. Aspectos, que favorecerán en el individuo la consciencia, desarrollo y sentido de la escritura para participar en una comunidad específica.

En consecuencia, es importante que el profesor entienda lo significativo del uso del texto escrito en el contexto del derecho, en otras palabras, que asuma la escritura disciplinar como una función que implica ir más allá de la reproducción y evaluación de un tema. Esto es, que al momento de solicitar géneros textuales académicos intervengan de forma explícita en cuanto a la estructura, finalidad, organización del tema, entre otros elementos fundamentales que puedan favorecer el pensamiento del escritor. Razón por la cual, se lograría mediar prácticas con los estudiantes basadas en un sistema capaz de funcionar autónomamente, es decir, que garanticen la transformación del discurso y el desarrollo de esquemas para realizar la composición escrita de manera crítica y epistémica (Córdova, Velásquez y Arenas, 2016; Scardamalia y Bereiter, 1992; Serrano, 2014).

En este sentido, es valioso que el profesor reflexione sobre las formas en cómo solicitan las tareas escritas, con la intención de que mejoren y adecuen prácticas propias en el contexto del derecho. Esto es, enseñar la escritura con acciones que permitan desarrollar el pensamiento del individuo, en torno, a la indagación, construcción y comunicación de nuevos conocimientos. Definitivamente, que generen las condiciones en las situaciones comunicativas para que se logre el ser consciente, autónomo, reflexivo e integral en una sociedad que tanto lo amerita.

Es conveniente que, además de los géneros textuales que solicitan los profesores en el contexto del derecho corresponden en su mayoría a la característica

argumentativa. Así por ejemplo, se pudiera deducir que promueven esta habilidad cognitivolingüística como un sistema del lenguaje que permite al individuo exponer, relacionar y sostener ideas en una tesis organizada para lograr convencer, persuadir o modificar el pensamiento de él y de un posible lector. Sin embargo, para que esta situación se logre con consciencia en el contexto académico, es necesaria la mediación docente para suscitar experiencias basadas en la estructura, negociación y tipología del texto a producir. (Jorba, Gómez y Prat, 2000).

Por otro lado, otro grupo de profesores (43%) indica que solicita la lectura de textos académicos para la elaboración de un escrito. Para ser más específicos, en la praxis pedagógica sugieren bibliografía a los estudiantes con la intención de que puedan leer, emplear, contrastar, apoyar y seleccionar información relevante para la discusión de temas en el aula, y para el uso en las producciones escritas. Indiscutiblemente, esta acción “es parte esencial de las actividades académicas” como búsqueda, comprensión y síntesis del acto escritor, ya que supone lograr la integración, comprensión y modificación de las ideas para representar la tarea escrita (Castelló, Bañales y Vega, 2011: 4).

Sin embargo, cabe destacar que existe oposición en relación con lo que expresan los profesores de la lectura en el contexto del derecho y lo que se ofrece de manera efectiva en este entorno. Básicamente, porque los textos académicos se utilizan para el control de evaluación de los conocimientos adquiridos y no para seleccionar fuentes de información que permitan la búsqueda relevante para las producciones escritas. Esta manera de ejecutar la lectura en el aula, conduce a cuestionar su función, no para eliminarla, sino para reflexionar sobre las prácticas que se generan

en este contexto. Con el objetivo de mediar este proceso como un acto consciente en el individuo que favorece y activa el uso de operaciones mentales para adquirir un aprendizaje significativo (Solé, 1997).

Finalmente, es importante mencionar el grupo de profesores (14%) que señala el uso elemental de los textos jurídicos para la composición escrita. De donde se percibe que, es una exigencia en las prácticas escritas porque determinan la apropiación del lenguaje en su disciplina. En efecto, generar esta interrelación con los estudiantes y los textos propios del área del derecho favorece el pensamiento como actividad de comprensión, organización y transformación del conocimiento. De ahí que, resulte esencial explicar los procesos que implican leer y escribir en una comunidad específica, a fin de, cooperar la consciencia, capacidad cognitiva, lingüística y social del individuo (Serrano, 2014).

En síntesis, se pudiera inferir que la solicitud de la elaboración de textos escritos en el contexto de derecho debe estar orientada en prácticas que promuevan la lectura y escritura como proceso de pensamiento que permite el análisis, reflexión, revisión, organización y construcción de nuevos conocimientos. Elementos, que favorecerán, sin duda, el potencial epistémico dentro de esta comunidad específica.

Pregunta N° 6. Cuando solicita un texto escrito ¿Qué indicaciones provee a los estudiantes?

Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Orientación en la organización y estructura del texto.	1	14%
Explicación de los elementos a evaluar en la producción escrita	3	43%
Mención de lecturas de textos académicos e informativos.	3	43%
Total	7	100%

Tabla 33. Indicaciones que provee el profesor a los estudiantes cuando solicita un texto escrito en el aula.

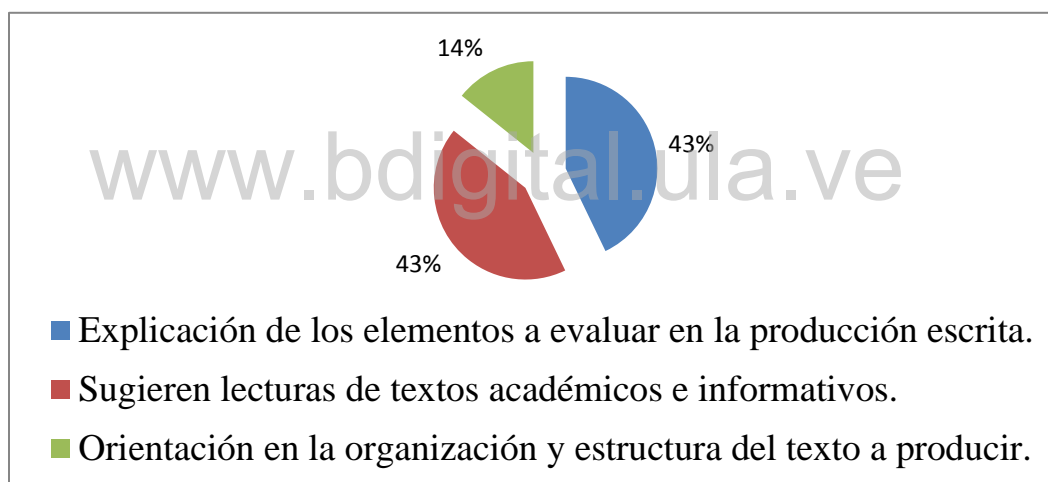


Gráfico 33. Cuando solicita un texto escrito ¿Qué indicaciones provee a los estudiantes?

Las muestras arriba señaladas permiten considerar las ideas esbozadas por los profesores en relación con la pregunta planteada. Para lo cual, refieren en primer lugar la explicación de los elementos a evaluar en las producciones escritas (43%). Como se puede apreciar, este escenario facilita la comprensión de los estudiantes en torno al cómo y qué escribir en la tarea específica, en otras palabras, la retórica y

proposición del texto escrito para resolver el espacio problema (Scardamalia y Bereiter, 1992).

No obstante, es preciso denotar que existe discordancia en las expresiones y las acciones pedagógicas que se ejecutan en el contexto del derecho, ya que la explicación de los elementos a evaluar, la orientación en la organización y estructura del texto a producir (14%) la favorecen solo una minoría docente. Ante esta situación, establecen el texto a producir (ensayo, artículo de opinión, proyecto) y exponen aspectos relacionados con el uso de las citas, léxico, argumentación, organización, estructura entre otros elementos que corresponden a la forma y el fondo del escrito (Obsérvese tabla 14). De donde resulta que, estas acciones pueden contribuir en la consciencia de los procesos cognitivos, metacognitivos y sociales del estudiantado, de ahí que, se considere esencial ofrecer de manera explícita la representación de la tarea escrita en la academia.

Un segundo indicador de la solicitud de la composición escrita, la refiere el otro grupo de profesores (43%) que sugieren la lectura de textos académicos e informativos. En efecto, esta acción se percibe en el aula al mencionar y sugerir diversas fuentes de información. Sin embargo, no es un elemento que favorecen en los estudiantes para la comprensión, reflexión y pensamiento de los componentes del texto escrito. En este sentido, se pudiera deducir que se trata de delimitar prácticas en el contexto del derecho que permitan la búsqueda, análisis, síntesis e integración de información, para lograr activar el rol lector y escritor como procesos de diálogo, inferencias, posturas, desarrollo y construcción de nuevos conocimientos, a fin de, resolver la tarea específica (Castelló, Bañales y Vega, 2011; Serrano, 2014)

En definitiva, se pudiera inferir que las indicaciones de los profesores sobre la composición escrita deben estar orientadas a activar los procesos de redacción planificación, revisión y textualización en los estudiantes del contexto del derecho, ya que estas características favorecerían el pensamiento dirigido hacia el objetivo que lo guía a escribir y lo conducen a revisar, analizar, consolidar, desarrollar y construir nuevos conocimientos en la producción textual. Pero, esta forma de orientar debería complementarse con insistir en el tema antes de escribir, es decir, que se explique, indague y visualice la tarea a escrita (Flower y Hayes, 1980; Scardamalia y Bereiter, 1992).

Pregunta N° 7. ¿Cómo responden los estudiantes a las actividades relacionadas con la escritura?

Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Falta de interés, fatiga y escasa motivación para ejecutar la composición escrita.	3	43%
Motivados para realizar la tarea específica.	2	29%
Depende de la situación del contexto.	1	14%
Faltas de ortografía, organización de ideas, escasos conocimientos, entre otras debilidades en las producciones escritas.	1	14%
Total	7	100%

Tabla 34. Actitud de los estudiantes en las actividades relacionadas con la escritura.

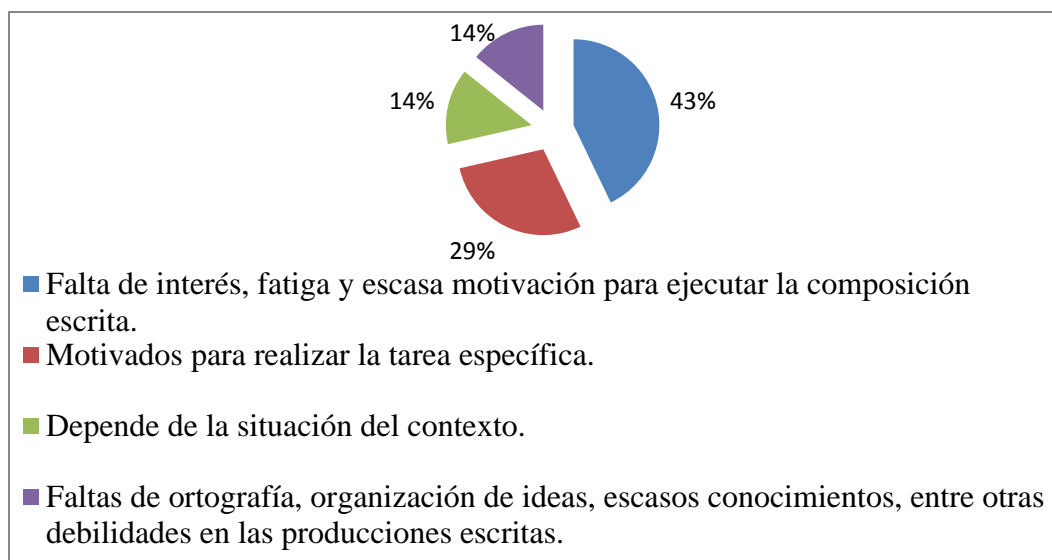


Gráfico 34. ¿Cómo responden los estudiantes a las actividades relacionadas con la escritura?

Las respuestas de los profesores revelan que la mayoría (43%) de los estudiantes responden con falta de interés, fatiga y escasa motivación para ejecutar la composición escrita. Ciertamente, esta categoría se aprecia en la praxis pedagógica ante la objeción que asumen los alumnos para ejecutar las tareas específicas (obsérvese tabla 15). De donde se pudiera inferir, que es importante reflexionar sobre las representaciones que se ejecutan en el aula, en función de crear condiciones en el proceso de escritura para que puedan estructurar actividades mentales y producir cambios en su pensamiento, a fin de establecer objetivos que le permitan trabajar el texto de un modo coordinado y sin perder el dominio del acto escritor (Scardamalia y Bereiter, 1992).

Por su parte, se muestra otro grupo de profesores que señalan que los estudiantes responden motivados para realizar la tarea específica (29%) y que depende de la situación del contexto (14%). No obstante, existe absoluta contradicción en la praxis

pedagógica porque no se perciben acciones en el entorno del derecho que demuestren estas proposiciones. En este sentido, se pudiera inferir que los criterios desarrollados por los docentes corresponden quizás por la forma en cómo se producen las actividades en el aula. De ahí que, se considere fundamental generar modificaciones en las prácticas educativas, con miras a favorecer en los estudiantes la construcción de nuevos conocimientos en su propia disciplina. Lo dicho hasta aquí supone, tareas basadas en promover el uso del pensamiento como operación cognitiva que le permita organizar y estructurar la información en opiniones, visiones y nuevas significaciones que conducen, sin duda, en lo denominado función epistémica (Serrano, 2014).

Hay que mencionar, además la postura que aluden los profesores (14%) en relación con las faltas de ortografía, organización de ideas, escasos conocimientos, entre otras debilidades que presentan los estudiantes en las actividades escritas. Esta situación, permite percibir que los alumnos tienen escasa consciencia de este proceso como actividad mental que facilita en el individuo la “planificación, revisión, autocorrección, autocrítica y reflexión” en una composición escrita (Wells, 1987: 03). En consecuencia, se pudiera derivar que es necesario el rol docente para desarrollar prácticas discursivas que guíen a los estudiantes en el acto de componer, es decir, como lo afirma Carlino (2002: 05) a “escribir temas de las materias como una forma de hacer propio el contenido de lo que se estudia” a fin de que el estudiante acceda en su comunidad disciplinar.

En suma, el profesor debe promover actividades de escritura que permitan al estudiante adecuarse de manera significativa y funcional en el contexto del derecho. En otras palabras, generar condiciones para que puedan utilizar el texto escrito como

proceso de pensamiento que favorece la organización, estructura y desarrollo de nuevos conocimientos. De este modo, se pudiera derivar que se contribuiría en la participación consciente de los alumnos en su comunidad letrada, por eso, la relevancia de modificar las prácticas tradicionalistas.

Pregunta N° 8. ¿Cuál es su percepción en relación con las composiciones escritas de los estudiantes?

Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Debilidades en relación con la organización de ideas y temas, estructura, ortografía, gramática, género, argumentos y situación comunicativa de los textos que producen.	5	72%
Sin entender la demanda de la tarea escrita.	1	14%
Evaluar de manera cualitativa la composición escrita.	1	14%
Total	7	100%

Tabla 35. Percepción del profesor en relación con las composiciones escritas de los estudiantes.

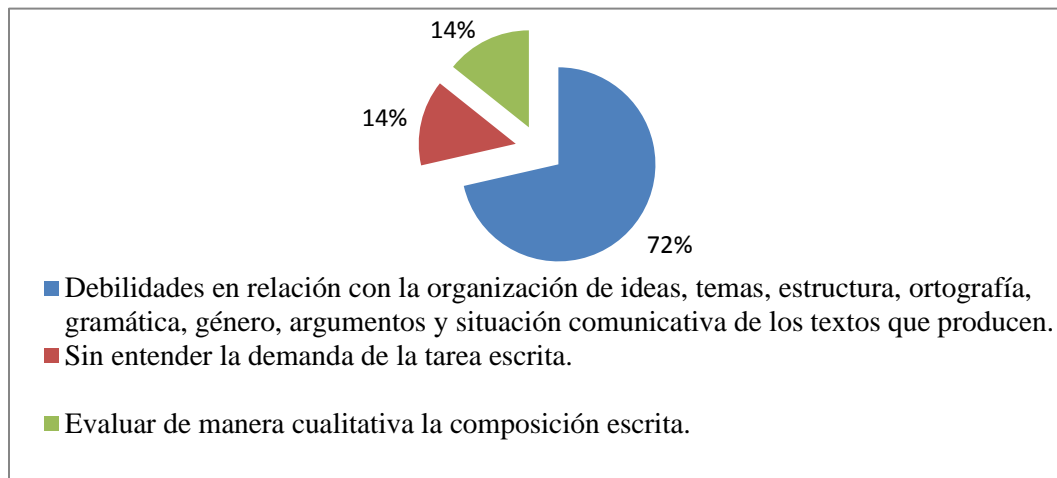


Gráfico 35. ¿Cuál es su percepción en relación con las composiciones escritas de los estudiantes?

La percepción de la mayoría de los profesores (72%) en torno a las composiciones escritas de los estudiantes, refiere a las debilidades en relación con la organización de ideas, temas, estructura, ortografía, género, argumentos y situación comunicativa de los textos que producen. Situación que preocupa, porque estos elementos corresponden los requerimientos discursivos del contexto en el que se pretende escribir el texto, es decir, la toma de conciencia del escritor para elaborar, organizar, estructurar y adecuar sus ideas para resolver el espacio problema de la tarea escrita (Scardamalia y Bereiter, 1992).

De lo anterior se desprende que, es necesario alfabetizar a los estudiantes para que puedan acceder a prácticas letradas en su disciplina. Por ende, el docente juega un rol importante en este proceso, ya que deben mediar acciones relacionadas con el texto escrito, con el objetivo de que el alumno participe y se adecue en su cultura escrita (Carlino, 2013b).

Por su parte, otro grupo de profesores (14%) realizan una importante apreciación en torno a las composiciones escritas de los estudiantes, es decir, al criterio que corresponde: sin entender la demanda de la tarea escrita. De donde se pudiera afirmar que, esto se debe a la escasa explicación de los aspectos de fondo y forma que producen los académicos en el contexto del derecho al solicitar un texto escrito. Al respecto, Castelló (2002) sostiene que es necesario enseñar a los estudiantes a dominar las situaciones comunicativas dentro de un contexto disciplinar. En otras palabras, mediar las tareas en función de los contenidos textuales, estructura, género discursivo y valores asociados de una comunidad lingüística. Precisamente, porque

estos elementos favorecerán el dominio de la escritura en el individuo como proceso cognitivo, metacognitivo, social y para toda la vida.

Por otro lado, algunos profesores (14%) señalan evaluar de manera cualitativa la composición escrita en los estudiantes. Indiscutiblemente, este escenario ofrece al individuo la posibilidad de revisar las inadecuaciones (adecuación, coherencia, tipología textual, organización temática, entre otros aspectos) en el texto escrito, con el propósito de explorar, consolidar, reflexionar y generar nuevas ideas en la prosa escrita. Por consiguiente, es fundamental que el docente se centre en valorar el proceso de la producción escrita (Castelló, 2008; Scardamalia y Bereiter, 1992). Sin embargo, estas acciones se disipan en el contexto del derecho al predominar la nota cuantitativa del producto escrito. En este sentido, es preciso ejecutar criterios de evaluación al demandar una tarea específica, con el propósito de que el estudiante pueda analizar, organizar y estructurar el texto como un proceso que desarrolla la autonomía, criterio y transformación de su conocimiento.

En suma, se pudiera inferir que las debilidades que denotan los profesores en las producciones escritas corresponden las formas de mediar las tareas en el contexto del derecho. Por ende, es preciso reflexionar sobre las representaciones que se producen en el aula, con miras a mejorar la enseñanza del proceso de la composición escrita. De ahí que, se considere esencial alfabetizar (piensen, lean, releen y produzcan) a los estudiantes para que se logren ajustar de manera consciente a las actividades de producción escrita en su cultura disciplinar (Carlino, 2005).

Pregunta N° 9. ¿Dedica tiempo para orientar a sus estudiantes en relación con la actividad de escritura? ¿De qué manera?

Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Sí. Orientación en relación con aspectos de fondo y forma del texto a producir.	3	43%
Sí. Apreciación general del texto (de forma oral y escrita) de manera individual y colectiva.	2	29%
Sí. Para destacar debilidades en las producciones escritas.	1	14%
No. Ausencia de pautas para representar la tarea escrita.	1	14%
Total	7	100%

Tabla 36. Manera de orientar los profesores la actividad escritora a sus estudiantes.

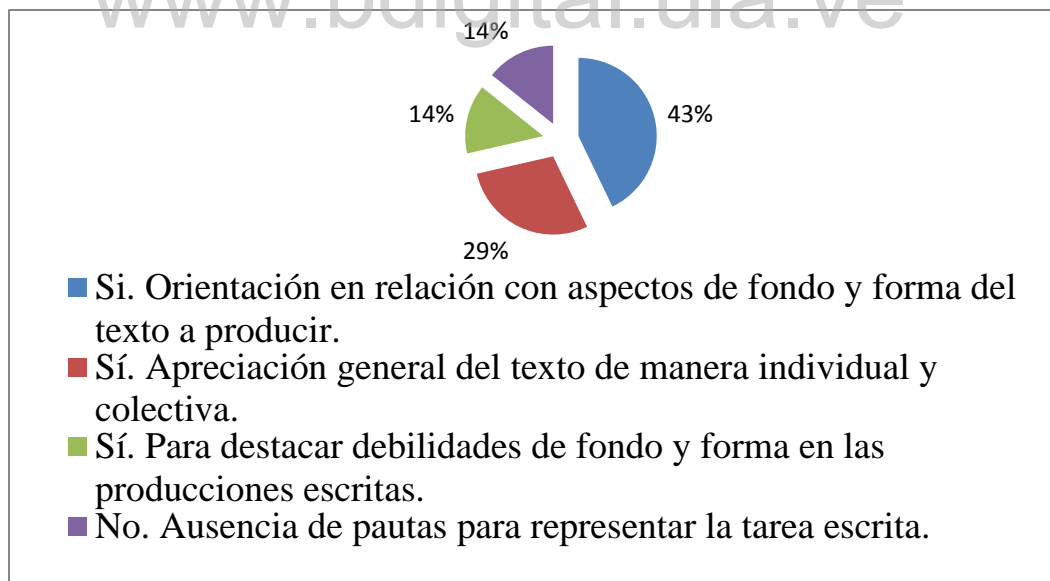


Gráfico 36. ¿Dedica tiempo para orientar a sus estudiantes en relación con la actividad de escritura? ¿De qué manera?

Las afirmaciones de los profesores, ante la pregunta planteada, permiten percibir la diversidad de respuestas en relación con el tiempo ejecutado para orientar a los

estudiantes en las actividades escritas en el contexto del derecho. En este sentido, se pone de relieve el 43% que alude los aspectos de fondo y forma del texto a producir. En efecto, esta acción se percibe en la praxis al indicar a los estudiantes las representaciones en torno al género, extensión, estructura, función, entre otros elementos de la tarea a escribir. Sin embargo, cabe mencionar que estas operaciones predominan en el aula, por lo general, en la forma del texto y sin la mediación de los espacios problema. Teniendo en cuenta que, los relacionados con estos dos elementos son ejecutados solo por una minoría docente (obsérvese tabla 14).

Por otro lado, se evidencia que el 29% de los profesores considera que dedica tiempo en el aula para realizar apreciaciones de manera individual y colectiva en torno al texto escrito. Ciertamente, estas intervenciones se aprecian en el contexto del derecho, con la intención de generar en el estudiantado un espacio de revisión, reflexión y construcción de representaciones de lo que implica escribir en la academia (obsérvese tabla 4). No obstante, la práctica es elaborada por una minoría docente, sin la participación e interacción de los alumnos para preguntar o aclarar dudas de las debilidades observadas en la demanda escrita.

Lo dicho hasta aquí supone que, el docente debe favorecer acciones que permitan considerar la participación del estudiantado con el uso de actividades que promuevan el pensamiento. En otras palabras, ampliar la consciencia del individuo en actividades situadas con la finalidad de relacionar, contrastar, organizar ideas, entre otros elementos que pueden enriquecer el espacio ligado a la construcción de conocimientos (Carlino, 2013b; Cassany, 1999).

En contraste con lo anterior, es preciso considerar el criterio que señalan algunos profesores (14%) en las actividades de escritura, es decir, al referir que dedican tiempo y orientación para destacar las debilidades de fondo y forma de las producciones escritas. Para ser más específicos, en la praxis exponen apreciaciones de forma oral y escrita, en relación con el contenido, rigurosidad académica, coherencia de los párrafos, contextualización, correspondencia del género textual, normas apa, citas, entre otros aspectos importantes de la composición escrita (obsérvese tabla 4). De donde se pudiera deducir que, estos elementos favorecen las fases de la escritura (acceso al conocimientos planificación, redacción, revisión, edición y presentación oral), ya que toman en cuenta las acciones que ejerce el estudiantado para adecuar su texto escrito en una comunidad específica (Didactex, 2015).

En este sentido, cobra relevancia las apreciaciones (oral-escrita) de los docentes en relación con las debilidades de fondo y forma que producen los estudiantes en el texto escrito. Precisamente, porque estas actividades conducen al escritor activar de manera conjunta la planificación, reescritura y control de lo que escriben. Sin embargo, la acción es elaborada en el contexto de derecho por una minoría docente, por ende, es esencial que se favorezca con predominancia en la academia, a fin de que puedan participar de manera consciente en su área disciplinar.

Consideremos ahora, la representación del otro grupo de profesores (14%) que indica ausencia del tiempo y orientación para abordar pautas en las tareas escritas. Como se puede apreciar, este escenario provee desvinculo de la actuación docente de las prácticas de escritura que permiten adquirir un modelo metacognitivo, social y lingüístico para producir textos académicos. Situación que preocupa, porque el rol del

profesor es relacionar al estudiantado con competencias comunicativas para que este pueda acceder y participar en la cultura escrita (Didactex, 2015).

En síntesis, se pudiera derivar que es esencial que los profesores dediquen tiempo y orientación en los estudiantes en relación con las actividades de escritura. Por tanto, deben reflexionar en función de las prácticas que favorecen en las tareas escritas, con el objetivo de posibilitar en los alumnos la consciencia del texto que produce, es decir, adecuar situaciones para que desarrollen operaciones mentales, actividades lingüísticas, cognitivas y sociales, a fin de alcanzar el propósito de la demanda escrita (Castelló, Bañales y Vega, 2011; Scardamalia y Bereiter, 1992).

Pregunta N° 10. ¿Considera que sus estudiantes presentan dificultades en la escritura? ¿Cuáles?

Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Sí. En torno a los aspectos de ortografía y gramática.	4	57%
Sí. En relación con el género, dominio conceptual, propósito, contexto, cohesión, organización y situación comunicativa.	3	43%
Total	7	100%

Tabla 37. Dificultades que presentan los estudiantes en la escritura.

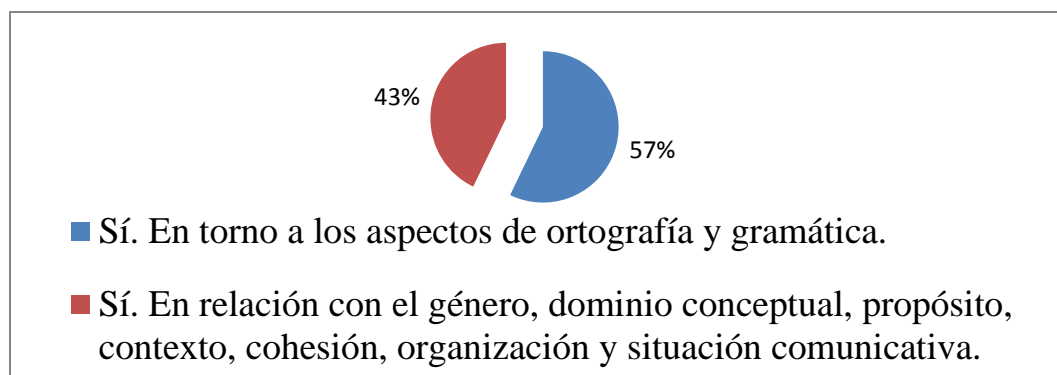


Gráfico 37. ¿Considera que sus estudiantes presentan dificultades en la escritura? ¿Cuáles?

Sobre las expresiones de los profesores, ante la interrogante planteada, se evidencia que la mayoría (57%) considera que sus estudiantes presentan dificultades en la escritura en torno a los aspectos de ortografía y gramática. Ciertamente, estas representaciones son importantes en la producción textual porque ejercen una función en el lenguaje escrito, es decir, al conjunto de reglas para hablar y escribir de manera correcta (Albarrán, 2006). Sin embargo, esta visión no debe ser la única en el texto escrito, ya que estos componentes corresponden “la forma más superficial, de todos los conocimientos que conforman el código escrito” (Cassany, 1997: 176). Por ende, es esencial que el docente considere otros aspectos (adecuación, coherencia, organización temática) en la composición escrita para lograr optimizar el desempeño de los estudiantes como usuarios responsables de la lengua escrita en su área disciplinar.

Desde otra perspectiva, un grupo de catedráticos (43%) señalan que las complicaciones que presentan los estudiantes en la escritura están relacionadas con el género, dominio conceptual, propósito, contexto, cohesión, organización y situación comunicativa. De donde se pudiera inferir, que estas situaciones persisten en el aula

por la escasa conciencia del individuo para elaborar ideas a partir de la demanda escrita, además, de la exigua orientación de los espacios problema para que puedan operar, analizar y establecer objetivos que le permitan formar un texto adecuado en una comunidad específica.

De los datos recogidos en las dificultades de escritura, se pudiera concluir que los profesores deben generar situaciones problema en el contexto del derecho, con miras a favorecer esquemas en los estudiantes de la representación de la tarea escrita. En este sentido, realizar interacciones entre el espacio de contenido y el espacio retórico para que modifiquen el pensamiento y desarrollen nuevos conocimientos en la producción textual. Como resultado, la participación autónoma y consciente del individuo en el proceso de la demanda de la tarea específica (Scardamalia y Bereiter, 1992).

www.bdigital.ula.ve

Pregunta N° 11. ¿Qué parámetros utiliza para evaluar los textos de los estudiantes?

Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Aspectos relacionados con el lenguaje, contexto, propósito, ortografía, redacción, género y adecuación de la situación comunicativa.	4	57%
Uso de operaciones mentales en el texto que producen.	2	29%
Instrumento de evaluación para la elaboración de un texto escrito.	1	14%
Total	7	100%

Tabla 38. Parámetros que utiliza el profesor para evaluar los textos de los estudiantes.

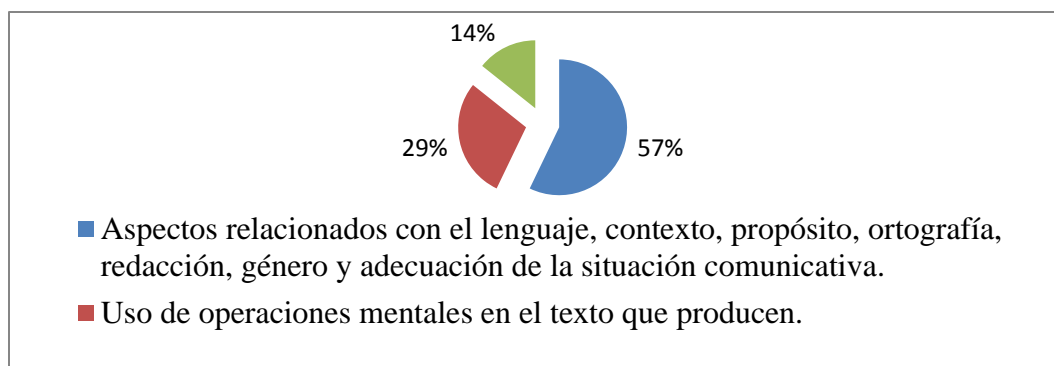


Gráfico 38. ¿Qué parámetros utiliza para evaluar los textos de los estudiantes?

Los resultados indican que la mayoría de los profesores (57%), utilizan los siguientes parámetros de evaluación en el texto escrito: lenguaje, contexto, propósito, ortografía, redacción, género y adecuación de la situación comunicativa. De donde resulta, que estos elementos se vinculan con el desarrollo, organización, estructura y función de la producción escrita (Cassany, 1999). Por tanto, es fundamental que el docente considere relevante el uso de estas relaciones en el texto escrito porque favorecen el pensamiento del individuo al permitir el diálogo, la objeción, reflexión y análisis de un tema. Sin embargo, para que estas operaciones mentales se desarrollen en la escritura, es preciso mediar experiencias emotivas, físicas, cognitivas e interactivas con el estudiantado, a fin de establecer comunicación con significados, discursos y habla en una situación comunicativa específica (Oviedo, 2002).

Por su parte, otro grupo de profesores (29%) señala el uso de operaciones mentales como parámetros a evaluar en los textos escritos de los estudiantes. Como se puede apreciar, esta consideración exige un individuo capaz de relacionar y utilizar estrategias en la composición escrita, “con la finalidad de producir un nuevo texto académico ajustado a una situación de comunicación disciplinar” (Castelló, Bañales y

Vega, 2011: 2). Por lo que resulta, una tarea compleja en el estudiantado, ya que necesita construir, pensar, planificar, cuestionar, contextualizar, reflexionar y revisar las ideas en el texto que produce y lograr transformarla. En este sentido, resulta fundamental el rol del profesor como mediador de prácticas escritas en el aula, precisamente, porque es quien debe generar y brindar espacios de lectura y escritura para que los alumnos puedan participar y acceder a su cultura disciplinar (Carlino, 2013b).

No obstante, es preciso acotar que en la praxis pedagógica ocurre todo lo contrario, porque las instrucciones del texto y el uso de operaciones mentales solo lo instan una minoría docente. Ante esta situación, se pudiera derivar que es necesario generar acciones en el aula que permitan al estudiantado tener una planificación, objetivo, situación y función de la tarea a producir, a fin de desarrollar un escritor autónomo, crítico, competente y reflexivo en este campo disciplinar y para toda la vida.

Llegados a este punto, es importante mencionar el grupo de profesores (14%) que indican el uso del instrumento de evaluación para la elaboración y producción escrita. Indiscutiblemente, esta acción en la academia favorece el inicio del acto escritor, ya que constituye la relación del estudiante-docente, problema retórico y audiencia de la demanda de la tarea a escribir (Flower y Hayes, 1980). Lo cual evidencia que en la praxis pedagógica dichas instrucciones facilitan en el estudiante la idea detallada del tema, los objetivos y el contexto a escribir (obsérvese tabla14).

Cabe destacar que, a pesar de que el docente facilite la representación de la tarea a escribir en los estudiantes mediante instrucciones en forma oral y escrita, no se

puede asegurar que estos respondan a las exigencias de la composición escrita. Es por esto que, el profesor debe asumir prácticas de revisión de los textos que van escribiendo los estudiantes para que puedan “abordar y elaborar textos más allá de las indicaciones”, es decir, en el que puedan orientar la escritura como un proceso de pensamiento que implica el uso de la planificación, textualización y revisión. Aunado, a la creatividad del escritor al crear narrativas, imaginar hipótesis, cruzar autores y denotar su voz propia en el texto que produce (Navarro, 2013: 720).

En suma, se pudiera deducir que es esencial que el profesor asuma una relación de los parámetros que utiliza para evaluar el texto escrito y su función como mediador en la academia. Lo que supone un acto reflexivo, en torno a las prácticas de escritura que favorece en el aula, a fin de encontrar y crear cambios significativos en las representaciones que realizan con los estudiantes y lo que esperan los docentes en las tareas específicas. De esta suerte, el estudiante lograría acceder y participar de manera emotiva, consciente y reflexiva en las producciones escritas dentro de este campo disciplinar.

Pregunta N° 12. ¿Cómo se relaciona usted con los estudiantes cuando leen y escriben?

Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Docente-alumno.	5	71%
De manera presencial y digital.	2	29%
Total	7	100%

Tabla 39. Relación de los profesores con los estudiantes cuando leen y escriben

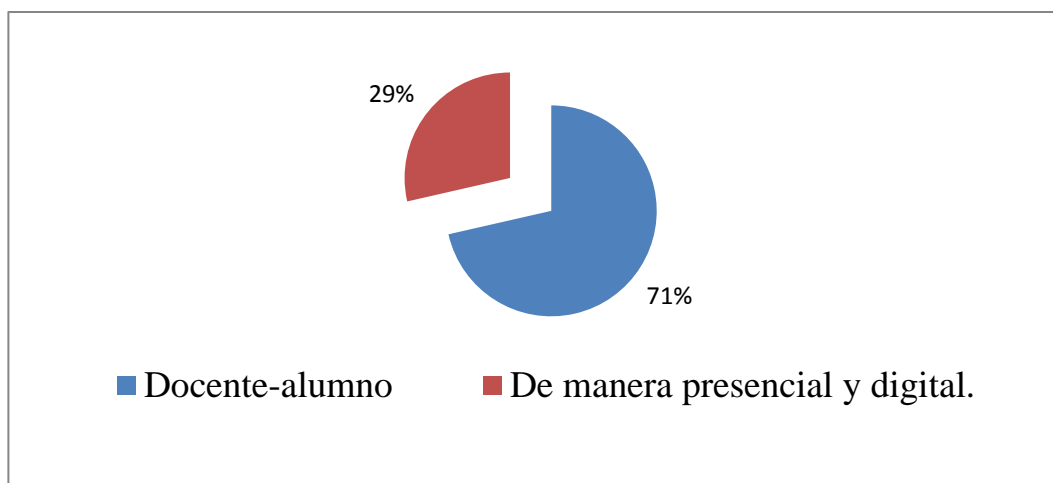


Gráfico 39. ¿Cómo se relaciona usted con los estudiantes cuando leen y escriben?

Las muestras arriba señaladas permiten apreciar que el 71% de los profesores considera que tiene una relación con los estudiantes de docente-alumno cuando leen y escriben. De donde se pudiera inferir que, este escenario posibilita la comunicación de las prácticas de lectura y escritura que se favorecen en un contexto específico. Precisamente, porque se logran establecer actividades que implican conocer normas, características y géneros discursivos propios de la academia (Camps y Castelló, 2013).

Sin embargo, llama la atención que en la praxis pedagógica la relación docente-alumno se circunscribe a consultas de textos y consignas para la producción escrita. En realidad, existe escasa orientación de elementos que permitan al estudiante participar y actuar de manera consciente en su cultura disciplinar. De hecho, una minoría docente es la que promueve la búsqueda de información, análisis y trabajos metacognitivos en el aula. De ahí que, los alumnos indiquen que las prácticas de lectura y escritura las enfrentan en su mayoría solo, es por esto que, pudiera deducirse

que sus capacidades para funcionar, comunicar y utilizar su pensamiento en estos procesos son limitadas.

En virtud de lo anterior, se pudiera inferir que es fundamental reflexionar, en torno a las relaciones que se establecen en el contexto del derecho con las prácticas de lectura y escritura. Con el objetivo, de mediar situaciones que permitan al estudiantado utilizar estos procesos como habilidad del pensamiento que modifica, construye y transforma el conocimiento.

Por su parte, otro grupo de profesores (29%) indica que la relación con los estudiantes cuando leen y escriben es de manera presencial y digital. Para ser más específicos, intervienen solo para aclarar dudas, demandar una tarea específica y expresar su apreciación respecto a la actividad. En este sentido, se pudiera objetar la forma como promueven la lectura y la escritura, ya que desaprovechan las posibilidades que ofrecen el uso de la tecnología en estos procesos y el potencial epistémico.

Carlino (2002) sostiene que la lectura y la escritura académica refieren prácticas complejas en una cultura disciplinar, por tanto, implica la enseñanza en el contexto para posibilitar en los estudiantes el diálogo, análisis, reflexión, interpretación y producción de los textos que requiere una comunidad específica. Por su parte, Arnao y Gamonal (2016, párr.12) agregan que estas prácticas pueden utilizarse también, a través de “recursos y dispositivos informáticos y tecnológicos”. De manera que, el profesor debe insertar estas nuevas competencias, sin desestimar el valor de este nuevo contexto que promueve el uso de textos digitalizados, la búsqueda de

información, selección, comprensión y desarrollo de otras competencias para responder a las actividades académicas.

En definitiva, se pudiera derivar el rol esencial del profesor para generar modos de leer y escribir en la academia, por ende, debe relacionar y sostener prácticas en su materia con miras a desarrollar el lenguaje oral y escrito en los estudiantes para que participen y accedan en su cultura disciplinar.

Pregunta N° 13. Desde su punto de vista ¿Qué importancia tiene la escritura en el aula?

Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Primordial en la carrera del derecho.	4	57%
Fundamental para el desarrollo y la construcción de nuevos conocimientos en la academia.	3	43%
Total	7	100%

Tabla 40. La importancia de la escritura en el aula.

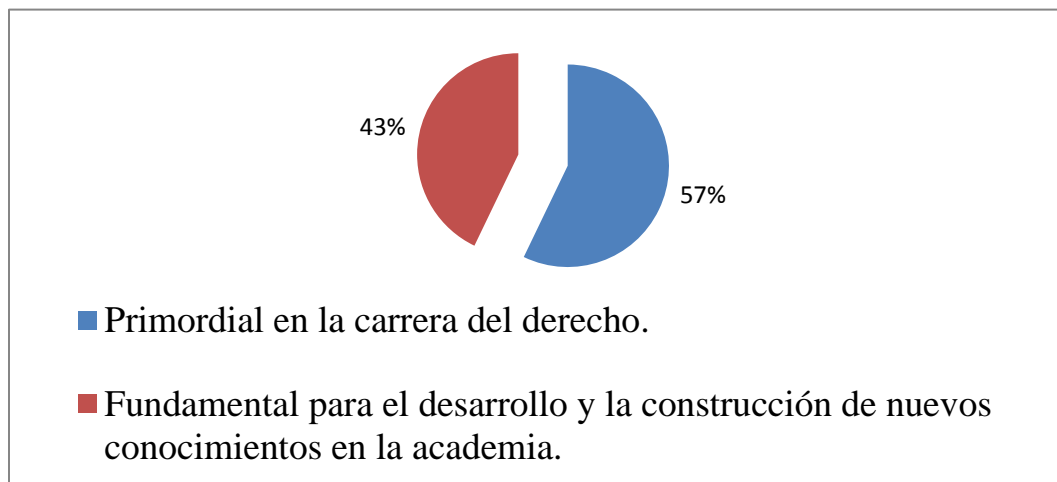


Gráfico 40. Desde su punto de vista ¿Qué importancia tiene la escritura en el aula?

Los resultados muestran que el 57% de los profesores, considera que la importancia de la escritura en el aula es primordial en la carrera del derecho. Ciertamente, esta representación es relevante porque este proceso exige adoptar formas de comunicación propias, adecuadas y adaptadas en una situación comunicativa. Lo que supone, que el individuo debe ajustar su lenguaje escrito en una actividad que demanda el uso de operaciones mentales en los textos a producir en la academia. En otras palabras, permite elaborar, organizar y estructurar su pensamiento para generar cambios en las ideas y transformar su conocimiento (Camps y Castelló, 2013; Carlino, 2013b).

A pesar de que, la escritura represente en el individuo un proceso fundamental en el desarrollo del pensamiento y de las acciones que realiza en una comunidad específica, se percibe que en el contexto del derecho esta práctica discursiva se circunscribe, por lo general, en asignar consignas de tareas y apreciar debilidades de los estudiantes en el texto escrito. De donde resulta que, se le resta importancia a la orientación de este proceso que requiere activar habilidades cognitivas, lingüísticas, metacognitivas, funciones entre otros elementos fundamentales para la producción textual.

Ahora bien, otro grupo de profesores (43%) suponen que la escritura en el aula es fundamental para el desarrollo y la construcción de nuevos conocimientos en la academia. En efecto, esta apreciación tiene pertinencia porque el acto de componer supone un individuo capaz de relacionar, contrastar, argumentar, analizar y crear nuevas ideas en el texto que produce. De donde se pudiera afirmar, que estos elementos confieren la función epistémica en la escritura (Wells, 1987).

En virtud de lo anterior, se pudiera objetar la forma en cómo promueven la escritura la mayoría de los profesores en el contexto del derecho, no para suprimirla, sino para reflexionar y modificar las prácticas discursivas. Esto es, con la finalidad de crear nuevas “formas de incrementar las oportunidades de los estudiantes para escribir de forma productiva” (Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette y Garufis, 2016: 33). Por consiguiente, los catedráticos deben mediar diversas actividades (lecturas en clase, resumen, escritos breves, entre otros ejercicios) antes de solicitar la producción final del texto escrito, esto es, con miras a posibilitar en los estudiantes la conciencia, reflexión y regulación de los procesos implicados en las tareas escritas.

Sintetizando, pues, diré para terminar, que es imprescindible la escritura como proceso de pensamiento ligado a la organización, estructuración, modificación y desarrollo de nuevos conocimientos en la academia. En este sentido, no debe constituirse solo como una actividad con fines evaluativos y para describir lo que dice un autor de un texto. Por el contrario, debe promover acciones que permitan en el estudiantado una representación mental de la estructura y contenido del texto a producir. De ahí que, el profesor también cumpla un papel esencial en el la escritura, ya que debe suscitar en el contexto prácticas discursivas que involucren al individuo participar y acceder en la comunidad disciplinar (Bazerman et al, 2016).

Consideraciones Finales

El aporte significativo del estudio realizado reside en que se logró revelar la enseñanza de la escritura epistémica que favorecen los profesores en los estudiantes de la Carrera de Derecho, es decir, aquellas prácticas de lectura y escritura que

orientan a participar al alumnado con procesos cognitivos, habilidades orales y escritas en una situación comunicativa. Además, se pudo evidenciar la intervención y limitación de los alumnos para relacionarse con las actividades que demandan leer y escribir. Precisamente, porque tienen escasa orientación en las tareas específicas, lo que conduce a asumir sin consciencia, postura, reflexión y organización los problemas a resolver de la búsqueda de información, análisis y transformación de nuevos conocimientos.

En efecto, es fundamental que el profesor del contexto del derecho asuma prácticas de lectura y escritura como actividades cotidianas que permitan favorecer en el estudiantado múltiples niveles de comprensión para que logren producir textos con juicio, postura, criticidad en torno al tema que escriben. De esta manera, se coadyuvaría a crear espacios basados en la elaboración y construcción de conocimientos para esta área disciplinar y para toda la vida.

Así, la escritura epistémica debe representar en el contexto del derecho un reto educativo para que los estudiantes puedan encontrar sentido a lo que escriben y mejorar las futuras producciones escritas. Lo dicho hasta aquí supone, alfabetizar en la academia con miras a orientar, motivar, enseñar y crear climas de empatía para que el alumno pueda participar y acceder en su cultura disciplinar.

Hecha esta salvedad, conviene subrayar también la concepción de los profesores en relación con la escritura epistémica, es decir, al considerarla como una actividad consciente en el individuo para la búsqueda y construcción de nuevos conocimientos. De donde resulta que su percepción en torno al término pudiera influir de manera significativa en el contexto del derecho. No obstante, se perciben escasas situaciones

didácticas que permitan al estudiante utilizar esta práctica discursiva como una forma de interacción, comprensión y organización del pensamiento. De manera que, es esencial que el profesor reflexione en torno a la actuación que desarrolla en este proceso cognitivo, lingüístico, complejo y social para que logre activar y promover actividades de escritura que permitan la conciencia, autorregulación y construcción de saberes.

En definitiva, se pudiera inferir que la función epistémica de la escritura en el proceso de enseñanza en la educación universitaria, es imprescindible porque permite mejorar el dominio de las operaciones mentales en el individuo, es decir, para organizar, estructurar y producir conocimientos. De ahí que, resulte elemental alfabetizar al alumnado con el objetivo de mediar situaciones que favorezcan la participación de la lectura y escritura con autonomía, eficacia y con perspectiva crítica en la academia.

CONCLUSIONES

La función epistémica de la escritura deja ver lo fundamental de este proceso en la enseñanza en la educación universitaria, de manera que las prácticas que se ejecuten en este recinto han de favorecer el dominio y manejo de las mismas dentro de estos contextos. Esta situación se concreta si los profesores logran mediar actividades que inviten a participar a los estudiantes de manera consciente, constante, eficaz, crítica y reflexiva dentro de su cultura disciplinar.

En consecuencia, se considera esencial conocer los resultados de la presente investigación:

La concepción que tienen los profesores sobre la escritura epistémica, apunta a una actividad mental consciente en el individuo, esto es, activar y representar la tarea escrita a través de los procesos cognitivos, lingüísticos y metacognitivos que coadyuvan la toma de conciencia para comprender la situación comunicativa e involucrar nuevas posturas en una disciplina. Precisamente, al posibilitar este proceso en el contexto como la búsqueda y construcción de nuevos conocimientos.

Al respecto se pudiera inferir que, la percepción del profesor en torno a la escritura epistémica influye de manera significativa en el contexto del derecho. Sin embargo, la concepción que tienen no se circunscribe en la praxis pedagógica como una tarea elemental, porque las prácticas que se perciben, por lo general, conducen a la reproducción, transcripción y evaluación cuantitativa de los conocimientos del tema que producen. Razón por la cual, se pudiera afirmar que le restan importancia al uso y dominio de este proceso para aprender, estructurar, organizar y modificar el pensamiento en los textos que producen (Carlino, 2005; Castelló, 2008).

Respecto al cómo conciben los docentes de la Carrera de Derecho la enseñanza de la escritura en el aula, se pudiera deducir que la refieren como un factor esencial orientado en la búsqueda de generar el pensar, analizar, contrastar y reflexionar sobre un tema, lo que conduce la activación de operaciones mentales en la composición escrita. No obstante, en la praxis pedagógica, ocurre todo lo contrario, porque existe escasa orientación de las tareas escritas que permitan al estudiantado activar este proceso de pensamiento de acuerdo con las situaciones y objetivos. De donde resulta fundamental, mediar prácticas escritas que permitan en los alumnos del contexto del derecho la elaboración de textos basados en cuestionar a autores, asumir juicios, realizar perspectivas críticas y modificar la estructura de su pensamiento, a fin, de desarrollar y transformar su conocimiento.

Por su parte, este estudio también ha podido reflejar las actuaciones de los profesores que orientan el desarrollo de la función epistémica de la escritura en la Carrera de Derecho. Las cuales refieren la lectura de textos disciplinares, orientación de las tareas específicas, elaboración de borradores y la evaluación cualitativa de la producciones escritas. De acuerdo con estas prácticas, se pudiera reconocer los procesos cognitivos, habilidades lingüísticas, intercambio de ideas y opiniones que se posibilitan en la academia. Cabe mencionar, que a pesar de que estas acciones se realicen en esta comunidad disciplinar, es importante denotar que es solo una minoría docente la que promueve los procesos de lectura y escritura de manera progresiva en los estudiantes.

De modo que, resulta fundamental reflexionar en torno a las prácticas de lectura y escritura que se suscitan en el aula, con miras a favorecer actividades que permitan

al alumno realizar cambios en su proceso de pensamiento a nivel conceptual y estructural de los temas que se aluden en su contexto social. Lo dicho hasta aquí supone, lograr representar un esquema mental en el individuo para que estén conscientes de la situación comunicativa, de los procesos cognitivos, lingüísticos y metacognitivos que despliegan estas prácticas discursivas. De ahí, la relevancia del profesor para incentivar, sugerir, motivar, orientar y cooperar prácticas de alfabetización académica.

Partiendo de la reflexión del rol docente para favorecer procesos de lectura y escritura, en esta investigación se enuncia también la necesidad de tener una relación entre lo que representa el quehacer del profesor y lo que ofrecen de manera efectiva en las prácticas del contexto del derecho. Sobre todo, para enseñar estos procesos de pensamiento como actividades que permitan y requieran el análisis, reflexión, revisión, organización y construcción de nuevos conocimientos.

Sin lugar a dudas, el desafío es lograr que los estudiantes de la Carrera de Derecho ingresen y formen parte de esta cultura escrita. Lo que supone que el profesor deba asumir un rol esencial para emplear recursos cognitivos, psicolingüísticos y sociales en las prácticas de lectura y escritura. Por tanto, las actividades deben estar mediadas por las exigencias de los escenarios comunicativos, a fin, de que el estudiante participe y utilice este proceso complejo de manera consciente y no solo como un acto de reproducción de temas escritos.

En definitiva, se pudiera afirmar que indiscutiblemente el rol del profesor es esencial para suscitar prácticas que conduzcan a enfrentar textos para el desarrollo, análisis y la construcción de nuevos conocimientos. Quizás, la insistencia de

favorecer estos procesos en los alumnos corresponde a la participación, desarrollo, crecimiento e inserción social dentro de un contexto personal, profesional y académico, en otras palabras, que puedan pensar de manera consciente, comunicar ideas coherentes, adecuadas y expresar de manera crítica su percepción en una materia o en una disciplina específica.

www.bdigital.ula.ve

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, C (2013). La función epistémica de la escritura para aprender ciencias naturales en el contexto escolar. Recuperado de:
<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/viewFile/4580/4356>
- Albarrán, M. (2006). Hacia una evaluación más efectiva de la enseñanza/aprendizaje de la composición escrita en el enfoque gramatical. *Legenda*. 32-43.
- Alcaraz, V y Guma, E (2001). *Texto de neurociencias cognitivas*. El manual moderno. México.
- Arnao, M y Gamonal, C (2016junio). Lectura y escritura con recursos TIC en Educación Superior. Evaluación de la competencia digital. *INNOEDUCA*. 2(1). Recuperado de:
<http://www.revistas.uma.es/index.php/innoeduca/article/view/1046/1883>
- Bazerman, C; Little, J; Bethel, L; Chavkin, T; Fouquette, D y Garufis, J (2016). *Escribir a través del curriculum: una guía de referencia*. (1a ed.) Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Becerra, N (1999). ¿Cómo generar la función epistémica del texto escrito en el aula escolar? *Lectura y Vida*. 20(2).
- Benítez, R (2004). La situación retórica: su importancia en el aprendizaje y en la enseñanza de la producción escrita. *Revista Signos*. 33(48), 49-67.
Recuperado de:
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342000004800005

Bernal, C (2010). *Metodología de la Investigación. Administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. (3a ed.). Colombia: Pearson.

Briceño, K (2016). La escritura académica: un híbrido cultural. *Cifra Nueva*.

Nueva etapa, (33), 53-59. Recuperado de:

<http://bdigital.ula.ve/index.php/principal/archivosdoc/32135>

Camps, A (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Grao.

Barcelona. Recuperado de:

[https://didacticalenguajeycomunicacion.wikispaces.com/file/view/Camps+\(2003\)+cast.+2\).pdf](https://didacticalenguajeycomunicacion.wikispaces.com/file/view/Camps+(2003)+cast.+2).pdf)

Camps, A y Castelló, M (2013). La escritura académica en la universidad.

Docencia Universitaria. 11(1), 17-36. Recuperado de: <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/579/public/579-2168-1-PB.pdf>

Carlino, P (2002). *Enseñar a escribir en la universidad: ¿Cómo lo hacen en los Estados Unidos y por qué?* Uni-pluri/versidad. 2(2), 57-67.

Recuperado de:

<https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/13168/11823>

Carlino, P (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas

alternativas posibles. *Educere*, 6 (20), 409-420. Recuperado de:

<http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/19736/articulo7.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Carlino, P (2005). *Escribir, Leer y Aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P (2012). Escribir a través del curriculum: tres modelos para hacerlo en la universidad y una addenda (lo que debe agregarse). *Cuadernos Pedagógicos. I* (1), 8-21. Recuperado de:
<https://www.aacademica.org/paula.carlino/185.pdf>

Carlino, P; Iglesia, P; Botinelli, L; Cartolari, M; Laxalt, I y Marucco, M (2013a). *Leer y Escribir para aprender en las diversas asignaturas de las IFD que forman a los profesores de enseñanza media: concepciones y prácticas declaradas de los formadores docentes*. Argentina, Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.aacademica.org/paula.carlino/141.pdf>

Carlino, P (2013b). *¿Para qué se Lee y se Escribe en la Universidad de Colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia. Recuperado de:
<https://wac.colostate.edu/books/colombian/highered.pdf>

Cassany, D (1997). *Describir el escribir*. Madrid: Paidós.

Cassany, D (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.

Cassany, D; Luna, M y Sanz, G (2001). *Enseñar Lengua*. España: Grao.

Cassany (2004enero-diciembre). El dictado como tarea comunicativa. *Tabula rasa*. (002), 229-250. Recuperado de:
https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21268/Cassany_TR_2.pdf?sequence=1

Cassany, D (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. España: Paidós.

Castedo, M y Zuazo, N (2017). Culturas escritas y escuela: viejas y nuevas diversificadas. *Revista Iberoamericana De Educación*. 56(4), 1-14.
Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1503>

Castelló, M (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Signos*. 35(51-52). 149-162. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342002005100011

Castelló, M (2008). Escribir para aprender: estrategias para transformar el conocimiento. *Aula. Innovación Educativa*. 175, 1-5. Recuperado de: www.grao.com/revistas/aula/175-aprender-a-escribir-para-aprender/escribir-para-aprender-estrategias-para-transformar-elconocimiento.

Castelló, M; Bañales, G y Vega, N (2010diciembre). Enfoques en la Investigación de la regulación de escritura académica: Estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 8(3), 1253-1282.

Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2931/293122000015.pdf>

Castelló, M; Bañales, G y Vega, N (2011junio-abril). Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas. 22(1), 1-11. Recuperado de:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072011000100009

Ceballos, M y Márquez, E (2015). Representaciones de los procesos de Lectura y Escritura en estudiantes de la Facultad de Ingeniería. *Educere*. (64), 813-827. Recuperado de:

http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/41423/art_10.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Cena, B (2009). Niveles de alfabetización. Recuperado de:

escribirlaexperiencia.blogspot.com/2009/11/niveles-de-la-escritura-según-wells.html

Coll, C y Monereo, C (2008). *Psicología de la educación virtual*. MORATA. Madrid, España.

Córdova, A; Velásquez, M y Arenas, L (2016). El rol de la argumentación en el pensamiento crítico y en la escritura epistémica en Biología e Historia. Aproximación a partir de las representaciones sociales de los docentes. *Scielo*. 43, 39-55. Recuperado de:

www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-2201201600020004

Díaz, F y Hernández, G (1998). *Estrategias didácticas para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.

Didactex (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica. Lengua y Literatura*. 27, 219-254.

Duque, Y (2010). *La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias. Un estudio en la carrera de manejo de emergencias y acción contra desastres de un instituto tecnológico del estado Mérida.* (Tesis inédita de Maestría). Universidad de Los Andes, Venezuela.

Recuperada de:

<http://bdigital.ula.ve/index.php/principal/archivosdoc/25626>

Escalante, C (2015). La escritura académica como proceso epistémico en la enseñanza del derecho penal. *Educación Educativa*. 18(2), 226-242.

Recuperado de: www.scielo.org.co/pdf/eded/v18n2/v18n2a03.pdf

Escoriza, J (2006). *Estrategias de comprensión del discurso escrito expositivo. Evaluación e intervención.* Barcelona, España.

Flower, L y Hayes, J (1980). Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura. *Lectura y Vida*. Buenos Aires, Argentina.

Frías, M (2008). *Procesos creativos para la construcción de textos. Interpretación y composición.* Bogotá, Colombia.

Goodman, K (1996). *La lectura, la escritura y los textos escritos: Una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. En: Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura.* Buenos Aires: Asociación Internacional de lectura

Guzmas, F y Gorda, E (2015). La evaluación de la alfabetización Académica.

RELIEVE. 21(1). Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91641631005>

- Hernández, R; Fernández, C y Baptista, M (2010). *Metodología de la Investigación*. (5a ed.). México: McGraw-Hill.
- Jorba, J, Gómez, I y Prat, A (2000). *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. (Síntesis S.A). Barcelona, España.
- Jouini, K (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. *Glosas Didácticas*. 13, 95-114.
- Lacon De Lucia, N, y Ortega de Hocevar, S (2008). Cognición, metacognición y escritura. *Signos*. 41(67), 231-255. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1570/157013776007.pdf>
- Liesa, E y Castelló, M (2005). Búsqueda y comprensión de la información a partir de un texto escrito ¿Para qué?. *Aula. Innovación Educativa*. 138, 1-3.
- Lúquez, P; Reyes, L; Fernández, O; Sansevero, I y Arteaga, F (2008). *Posturas epistémicas de la acción docente universitaria*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111335003.pdf>
- Marinkovich, J y Poblete, C (2014diciembre). Alfabetización en escritura académica en Biología: propósitos comunicativos y niveles de alfabetización. *ONOMÁZEIN*.30, 269-285. Recuperado de: http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/N30/30_20_Marinkovich_FINAL.pdf
- Martínez, M (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico-práctico*. (3a ed.). México: Trillas.
- Martínez, M. (2010). *Manual de ortografía*. (Akal). Madrid, España.

Medina, A; Domínguez, M y Medina, M (2016, octubre 27, 28, 29). Claves para la mejora de la docencia Universitaria. *Investigación en docencia, innovación cultura de colaboración y educación superior*. VI Congreso Internacional RIAICES (Red Iberoamericana de Investigación sobre la Calidad en la Educación Superior y la Universidad de Sonora), Sonora, México.

Recuperado de:

http://www.psicom.uson.mx/congreso/Ponencias_RIAICES_2016.pdf

Mostacero, R (2012). Propuesta pedagógica y experiencia pedagógica. Dificultades de escritura en el discurso académico: análisis crítico de una situación problemática. *Legenda*. 16(14), 63-88.

Navarro, F (2013). Trayectorias de formación en lectura y escritura disciplinar en carreras universitarias de humanidades. Diagnóstico y propuesta institucional. *Investigación Educativa*. 18(58), 709-734.

Olson, R (1998). El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento. Barcelona: Gedisa.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Educación (UNESCO), (2016). *Alfabetización*. Recuperado de: www.unesco.org/new/es/education/themes/education-building-blocks/literacy/

Oviedo, T. (2002). Abra la boca... (significación-comunicación). *Lenguaje*. 31, 7-23.

Pabón, A y Serrano, S (2011). Aprendizaje universitario desde el paradigma de la complejidad. *Educere*. 15(52), 673-681. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/pdf/356/35622379014.pdf>

Padilla, C (2012). Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. *Magis*. 5(10), 311-57.

Recuperado de:

revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/viewFile/4164/3167

Peña, L (2008diciembre). La competencia oral y escrita en la educación superior.

Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-189357_archivo_pdf_comunicacion.pdf

Peña, F (2011septiembre-diciembre). Leer y escribir. Prácticas necesarias en la universidad. *Educere. Investigación Arbitrada*. 15(52), 711-719.

Recuperado de:

<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/35342/1/articulo16.pdf>

Peña, J (2013mayo-agosto). El esquema. Una estrategia de estudio y aprendizaje. *Educere*. 17(57). 245-252.

Pérez (2002). Profesores de enseñanza. Secundaria. Legislación andaluza. (MAD). España.

Rodríguez, G; Gil, J y García, E (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Aljibe.

Sánchez, A (2016). Quiasma. Metapsicología de mi posición terapéutica. (Lea).

Recuperado de:

<https://books.google.co.ve/books?id=yYQdDAAAQBAJ&pg=PT20&dq=>

Quiasma.+Metapsicolog%C3%ADa+de+inicial+posici%C3%B3n+terap%C3%A9utica&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwi44_CJj5XYAhXhmeAKHftS
AcgQ6wEIjAA#v=onepage&q=Quiasma.%20Metapsicolog%C3%ADa%
20de%20inicial%20posici%C3%B3n%20terap%C3%A9utica&f=false

Scardamalia, M y Bereiter, C (1992). Dos modelos explicativos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*. 58, 43-64.

Serrano, S (2001). La argumentación como problema en la composición escrita de estudiantes de formación docente. *Lectura y Vida*. 1-15. Recuperado de: <http://media.utp.edu.co/referencias->

[bibliograficas/uploads/referencias/articulo/1129-la-argumentacion-como-](http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/1129-la-argumentacion-como-problema-en-la-composicion-escrita-de-estudiantes-de-formacion-)
[problema-en-la-composicion-escrita-de-estudiantes-de-formacion-](http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/1129-la-argumentacion-como-problema-en-la-composicion-escrita-de-estudiantes-de-formacion-)

[docentepdf-cU7rP-articulo.pdf](http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/1129-la-argumentacion-como-problema-en-la-composicion-escrita-de-estudiantes-de-formacion-docentepdf-cU7rP-articulo.pdf)

Serrano, S (2007). *Calidad del docente del profesorado Universitario*. VII Reunión Nacional de currículo. I Congreso Internacional de Calidad e Innovación en Educación Superior, Caracas, 9-13 de Abril. Recuperado de: <http://www.cies2007.eventos.usb.ve/ponencias/137.pdf>

Serrano, S; Aguirre, R y Peña, J (2010). Pensamiento del profesor y acceso a la cultura escrita. *Letras*. 52(83), 103-132. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4348871>

Serrano, S; Duque y Madrid (2012 enero-abril). Prácticas de escritura académica en la universidad: ¿reproducir o transformar?. *Educere*. 16 (53), 93-108.

Serrano, S (2014). *La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas*.

- Serrano, S y Mostacero, R (2014). *La escritura en la investigación: un recorrido entre lo epistémico y lo pedagógico*. Mostacero, R (1a ed.). La escritura académica en Venezuela. (1a ed., 195-235). Vicerrectorado Administrativo.
- Solé, I (1997). *Estrategias de lectura*. Barcelona: GRAO.
- Solórzano, M. (2010). Las habilidades cognitivas y las asignaturas. *Boletín Redem*. Recuperado de: <http://www.redem.org/boletin/boletin310510a.php>
- Smith, F. (1990). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Aprendizaje. Visor
- Torres, R (2006). Alfabetización y aprendizaje a lo largo de la vida. *Instituto Fronesis*. Recuperado de:
www.oei.es/alfabetizacion/AprendizajePermanenteESP.pdf
- Wells, G (1987). Aprendices en el dominio de la lengua escrita, en *Psicología y Educación. Realizaciones y tendencias en la investigación y en la práctica. Actas de las II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación*. Madrid: Visor-Aprendizaje/MEC, 57-72.
- Zemelman, H (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Anthropos. Barcelona, España.

Anexos

www.bdigital.ula.ve

ANEXO A

Universidad de Los Andes
Facultad de Humanidades y Educación
Postgrado de Educación Mención Lectura y Escritura

Instrumento para la recolección de la información

Notas de campo

Curso:	Fecha:	Alumnos: Mujeres: Hombres:
Clase:	Hora inicio: Hora salida:	Tiempo Observado:
Registro:		Comentario:
www.bdigital.ula.ve		

- ¿Cómo inicia la clase? ¿Realiza recuento de la clase anterior?
- ¿Cómo aparece contemplada la actividad de la escritura en el aula?
- ¿Qué actividades ejecuta?
- ¿Cómo reaccionan los estudiantes en relación con las consignas del docente?
- ¿Cómo cierra la clase? ¿De qué manera intervienen los estudiantes?

ANEXO B

Fecha: _____ marzo de 2018

INSTRUMENTO PARA SER APLICADO A ESTUDIANTES DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES, NÚCLEO MÉRIDA.

Por: Lcda. Alvarez Lucy.

El presente cuestionario forma parte de un estudio de la Maestría en Educación Mención Lectura y Escritura. Con este instrumento se pretende recoger información en relación con las prácticas de escritura suscitadas por el docente en el aula, a fin de analizar la función epistémica de la escritura como proceso de enseñanza en la educación universitaria, de modo que se realiza con fines estrictamente académicos y de carácter privado.

Instrucciones:

- Lea cuidadosamente cada pregunta antes de responder.
- Señale con una X, la respuesta que está de acuerdo con su opinión.
- En caso de alguna duda, consúltela oportunamente al encuestador.

CUESTIONARIO

1. Lea cada una de las definiciones y señale la respuesta que considere precisa en relación con ¿Qué es escribir? (Marque sólo una opción).

- Capacidad que tiene el individuo de plasmar ideas sobre un papel.
- Capacidad que tiene el individuo para utilizar la escritura de manera consciente, eficaz y autónoma en la vida diaria.
- Capacidad que tiene el individuo para dialogar, objetar, reflexionar y analizar un tema dentro de un contexto.

2. Según su criterio, ¿Cómo funciona la escritura en el aula? (Marque sólo una opción)

- Codificar y decodificar grafías.
- Comunicar y responder a las exigencias del contexto académico.
- Evaluar las actividades de escritura.
- Acceder al conocimiento científico y disciplinario.
- Activar el uso cognitivo (pensar, analizar, argumentar, entre otros aspectos) y la creación de ideas desde las experiencias personales y con el texto. No Sabe.

3. En su opinión, ¿cuál es el principal factor de las debilidades de escritura en el aula como estudiante universitario? (Marque sólo una opción).

- Demanda de uso de textos disciplinares.
- Evaluación de la ortografía.
- Escaso manejo de los textos de estudio.
- Omisión del docente en relación con el contexto educativo.
- Organización de las ideas.
- Adaptación de la audiencia que va dirigida el texto.
- No sabe.

4. Señale ¿cómo es la enseñanza de la composición escrita en el ámbito académico? (Marque sólo una opción).

- De apoyo docente en relación con la estructura y organización del texto a componer.
- Con consignas de trabajo (introducción-desarrollo-conclusión de un tema a desarrollar).
- De acuerdo con situaciones y objetivos.
- Con ausencia de orientación del texto a elaborar.
- Con disposición para la escritura de los distintos tipos de texto, funciones y objetivos.
- De búsqueda, de generar el pensar, analizar, contrastar y reflexionar sobre un tema.
- De herramienta para demostrar lo que se sabe de un tema.
- Con orientación hacia la lectura de textos modelos en función de los textos a producir.

5. A continuación, indique ¿Cómo se desarrolla la escritura en el aula? (Marque sólo una opción).

- De manera individual.
- Docente-contexto-Individuo.
- Docente-alumno.
- Estudiante-Compañero.
- No sabe.

6. Según su criterio ¿Qué acciones realiza el docente para desarrollar la escritura en el aula? (Marque sólo una opción).

- Motiva y planifica por medio de consignas de trabajo.
- Lee y sugiere textos académicos.
- Orienta en aspectos gramaticales.
- Apoyo entre pares
- Contrasta temas previos a la demanda de la tarea de escritura.
- Revisa y entrega para realizar ajustes de texto.
- Asigna y evalúa trabajos para denotar una nota cuantitativa.
- Permite el desempeño de juicios, opiniones en los textos a elaborar.

7. Señale ¿Qué aspectos toma en cuenta el docente cuando les evalúa un texto escrito? (Marque sólo una opción).

- Falta de ortografía.
- Escasa relación de fuentes bibliográficas.
- Organización de la estructura del tema.
- Opinión, argumentos, análisis, reflexión y pensamiento propio de un tema.
- Organización de ideas.
- Repetición de lo que autor dice de un texto académico.

8. Indique ¿Con qué frecuencia el docente interviene en las actividades de escritura en el aula? (Marque sólo una opción).

- Siempre. Casi Siempre. Algunas veces.
- Casi nunca. Nunca.

9. Según su criterio ¿Cuál debe ser el rol del docente para crear las condiciones de escritura en el ámbito académico? (Marque sólo una opción).

- Orientar actividades que permitan expresar el uso de pensamientos, opiniones, juicios, crítica entre otros aspectos fundamentales de un tema a componer.
- Evaluar aspectos gramaticales, ortográficos, exposición de ideas y argumentos propios de un texto a producir.
- Otorgar una nota cuantitativa del texto escrito.
- Revisar las ideas en relación con el conocimiento que se quiere elaborar.

10. ¿Cómo calificaría usted la acción del docente en relación con el desarrollo de herramientas de enseñanza de escritura en el ámbito académico? (Marque sólo una opción).

- Positiva o de aceptación. Muy positiva o de compromiso.
 Indiferente. Negativa o de no implicación.
 Muy negativa o de oposición.

11. Exprese en las siguientes líneas ¿Cómo debería funcionar la acción docente en el aula para lograr la composición de textos académicos y contribuir de manera significativa con la formación del estudiante, es decir, que permita pensar, dialogar, revisar, reflexionar y aprender en relación con un tema?

www.bdigital.ula.ve

¡Gracias por su colaboración!

ANEXO C

Universidad de Los Andes
Facultad de Humanidades y Educación
Postgrado de Educación Mención Lectura y Escritura

Instrumento para la recolección de la información

Cátedra del profesor: _____

Edad: _____ **Año de la carrera:** _____

1. Para usted ¿Qué es la escritura?
2. ¿Qué implica la escritura epistémica?
3. ¿Qué implica escribir en la cátedra?
4. ¿Qué actividades realiza para promover la escritura en el aula?
5. ¿Qué tipo de texto solicita cuando requiere la elaboración de un texto escrito?
6. Cuando solicita un texto escrito en el aula ¿Qué indicaciones provee a los estudiantes?
7. ¿Cómo responden los estudiantes a las actividades relacionadas con la escritura?
8. ¿Cuál es su percepción en relación con las composiciones escritas de los estudiantes?
9. ¿Dedica tiempo para orientar a sus estudiantes en relación con la actividad de la escritura? ¿De qué manera?
10. ¿Considera que sus estudiantes presentan dificultades en la escritura? ¿Cuáles?
11. ¿Qué parámetros utiliza para evaluar los textos de los estudiantes?
12. ¿Cómo se relaciona usted con los estudiantes cuando leen y escriben?
13. Desde su punto de vista ¿Qué importancia tiene desarrollar la escritura en el aula?

Fecha de elaboración: febrero de 2018

Fecha de ejecución: marzo de 2018

ANEXO D

Esquemas realizados por los profesores en el contexto del derecho

