

REGULACIÓN DE LA ESCRITURA EN EL AULA UNIVERSITARIA: LA EVALUACIÓN PEDAGÓGICA

GLADYS STELLA LÓPEZ J.

Profesora Titular, Escuela de Ciencias del Lenguaje
Universidad del Valle - Cali

<gladys.lopez@correounivalle.edu.co>

ESPERANZA ARCINIEGAS L.

Profesora Titular, Escuela de Ciencias del Lenguaje
Universidad del Valle - Cali

<espearla@gmail.com>

Resumen: Se espera que el estudiante que ingresa a la universidad se involucre en actividades académicas que lo lleven a desarrollar un pensamiento crítico y a asumir los procesos de construcción de conocimientos. Como un aporte a estos propósitos, la investigación de la que se desprende esta ponencia se ocupó de diseñar un programa de estrategias cognitivas y metacognitivas para la regulación de la escritura académica que permita a los estudiantes el control de los procesos y la construcción de conocimiento para mejorar así su nivel de desempeño como estudiantes y futuros profesionales. Esta ponencia aporta elementos de discusión sobre el papel de la evaluación pedagógica en esos procesos.

Palabras claves: escritura académica, construcción de conocimientos, evaluación pedagógica, estrategias metacognitivas, regulación de la escritura

Summary: It is expected that students entering the university engage themselves in academic activities that allow them to develop critical thinking and to actively participate in knowledge construction processes. As a contribution to these purposes, the investigation from which this paper originates is concerned with the designing of a program of cognitive and metacognitive strategies for the regulation of academic writing that enables students to control the processes and build knowledge to improve their level of performance as students and future professionals. This paper provides elements for the discussion on the role of pedagogical evaluation in these processes.

Keywords: academic writing, knowledge construction, metacognitive strategies, pedagogical evaluation, regulation of writing

INTRODUCCIÓN

En el marco de la inclusión social, entendida como la posibilidad de que los estudiantes que llegan a la universidad tengan oportunidades equivalentes de formación, de participación y de desarrollo, independientemente de los antecedentes sociales y culturales y de las diferencias en las competencias que el sistema espera, compartimos algunos de los resultados más significativos de la investigación *Estrategias metacognitivas para la escritura en la universidad* (Arciniegas y López, 2007). A partir del reconocimiento de la escritura como una actividad fundamental en la construcción del conocimiento y en el desempeño académico y de la producción de textos como un proceso

estratégico, esta investigación buscaba orientar a los estudiantes en el desarrollo de la conciencia sobre sus prácticas de escritura de modo que pudieran asumir con propiedad sus propios procesos de regulación. La investigación se desarrolló con un grupo de estudiantes matriculados en el curso de Composición II (escritura en español) del programa de Lenguas Extranjeras de la Escuela de Ciencias del Lenguaje. El grupo se tomó tal y como se conformó al inicio del semestre, debido a que se pretende proponer un programa en estrategias de escritura para los cursos que se desarrollan en condiciones normales en la universidad. Como parte de esta intervención, se diseñaron una encuesta metacognitiva y una prueba de escritura que se aplicaron al inicio y al final del curso. En esta ponencia nos ocuparemos de la evaluación pedagógica asumida como parte integral de los procesos de regulación de la escritura en el aula. Comenzaremos con algunos referentes conceptuales para pasar luego a describir la prueba de escritura diseñada como parte de la investigación y terminaremos con algunas reflexiones que surgen de los resultados y que nos permiten establecer una relación estrecha entre *evaluación pedagógica, regulación de la escritura e inclusión social*.

ALGUNOS REFERENTES CONCEPTUALES

Existen diversas razones que muestran la necesidad de trabajar en la universidad procesos de escritura académica a partir del desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas. A la educación se le reclama desde diferentes sectores la necesidad de formar individuos analíticos y críticos, capaces de asumir posición ante el conocimiento y ante los problemas que se le presenten y que se involucren en procesos de indagación para un mejor desarrollo social y científico. La escritura se convierte, entonces, en un componente fundamental del conocimiento, puesto que desde ella se pueden asumir, permitir e incentivar procesos reflexivos y críticos sobre su desarrollo.

En la universidad siempre ha existido la creencia de que la formación en lectura y en escritura se debe lograr en la educación básica y los estudiantes que llegan deben enfrentar su formación profesional más allá de sus dificultades, sin que la universidad se ocupe de equiparlos para las exigencias académicas de la educación superior. Si la universidad está comprometida con una verdadera formación profesional, debe asumir la responsabilidad de emprender procesos de investigación que le permitan, por una parte, construir estrategias para solucionar los problemas que tienen que ver con los procesos de aprendizaje en las distintas disciplinas y con la construcción del conocimiento. Por otra parte, es claro que asumir la formación profesional de esta manera significa buscar que los estudiantes lleguen a ser miembros de unas comunidades académicas específicas, que se caracterizan por unas prácticas discursivas propias de las distintas disciplinas, asunto que necesariamente pasa por unos modos particulares de leer y de escribir, que no son los mismos de los niveles anteriores (Arciniegas y López G.S., 2012).

En una universidad que piensa en la inclusión social de sus estudiantes, este proceso exige, entonces, asignar a la escritura y a la lectura el carácter de procesos fundamentales para solucionar problemas y para abrir caminos hacia lo desconocido. Así mismo, en cuanto a la escritura académica en particular, ésta permite establecer relaciones interdisciplinarias, ya que en la construcción de un texto es necesario realizar procesos de lectura y formular hipótesis que conducen a otras áreas del saber, a otros textos, a otras escrituras y lecturas. Destacamos, de esta manera, que escribir no es el fin de un proceso y que la escritura, como la lectura, es una parte integral y fundamental en la construcción de conocimiento y, por lo tanto, en los procesos de aprendizaje y de formación profesional. Finalmente, la escritura amerita ser asumida desde una perspectiva metacognitiva, en relación con la posibilidad de desarrollar estrategias que le permitan al estudiante hacer de ella un proceso intencional, consciente, reflexivo y creativo, y, por lo tanto, propiciar la autorregulación de sus procesos en miras a un comportamiento autónomo frente a las prácticas académicas y a su participación activa en el contexto sociocultural en general.

En cuanto a modelos de escritura como *proceso*, las características de la propuesta de Flower y Hayes (1996), constituyen un aporte esencial, ya que reflejan de un modo más cercano lo que los escritores hacen permanentemente

en su acto de composición, en oposición a perspectivas anteriores en las que el énfasis seguía siendo el producto y se planteaba la composición como un proceso lineal que se desarrolla en las etapas de pre-escritura, escritura y re-escritura, en un orden fijo, en el que cada etapa es terminal y solamente puede ocurrir cuando la anterior se ha completado. Los autores plantean que el proceso de composición está constituido por el conjunto de subprocesos recurrentes de planificación, traducción y examen, organizados en un sistema flexible en el que no se establece un orden rígido y fijo a los que el escritor acude según las exigencias que el mismo proceso le va imponiendo. De esta manera, en un proceso permanente de *regulación*, el escritor, a medida que escribe, verifica el progreso y decide en qué momento pasa de un proceso a otro y puede incluso modificar, según los logros que va obteniendo, decisiones previamente tomadas tanto en la traducción como en la misma planificación. De la propuesta de Flower y Hayes retomamos las consideraciones tanto sobre el contexto o situación de comunicación particular, la audiencia potencial y el objetivo o intención de quien escribe, es decir, los elementos del *problema retórico*, como sobre el conocimiento previo del sujeto, en sus distintas dimensiones (lingüístico, temático, sobre su interlocutor, sobre los modos de escribir), así como los recursos externos como libros y otros textos a los que puede acudir el escritor para documentarse más y lograr un proceso más eficaz y estos asuntos tienen que ver con el *problema del contenido*.

En la línea de la escritura como *proceso de construcción de conocimientos*, Bereiter y Scardamalia (1987) y posteriormente Scardamalia y Bereiter (1992) plantean dos modelos del proceso de escritura, decir el conocimiento y transformar el conocimiento, que reflejan la manera como el sujeto introduce y maneja el conocimiento en su proceso de composición y, fundamentalmente, lo que pasa con ese conocimiento durante el proceso mismo. El modelo *decir el conocimiento* explica los procesos de escritura inmadura, mientras que el de *transformar el conocimiento* corresponde a los de escritura madura. Nos parece importante destacar que, de acuerdo con lo planteado por los autores, es necesario desarrollar prácticas de aula que permitan que los estudiantes pasen del modelo de decir al de transformar, como “un objetivo educativo práctico e importante porque va más allá de la enseñanza de la redacción y tiene claras implicaciones en la manera en que los

estudiantes desarrollan el conocimiento” (1992: 45). En relación con este objetivo, es necesario aclarar que el paso del primer modelo al segundo no es un proceso simple de crecimiento, que se va dando con la sola práctica, sino de verdadera reconstrucción cognitiva, que va de la mano con la construcción de conocimiento y resulta en estructuras cualitativamente diferentes, aspectos centrales de nuestra propuesta.

Mientras en el modelo de *decir el conocimiento* el sujeto genera un texto a partir de lo que sabe sobre un tópico, sin necesidad de una planificación, puesto que no asume la escritura como un problema que hay que resolver, en el de *transformar el conocimiento* el proceso de escritura se realiza a partir del análisis de un problema y del establecimiento de unos objetivos para su resolución, lo que implica atender simultáneamente al espacio del contenido y al espacio retórico. La solución del problema que plantea la composición de un texto, implica la ejecución de una serie de operaciones que permiten pasar de un estado de conocimiento a otro. Así, en el espacio del contenido, alrededor del tópico de la composición, el escritor determina su saber, la información previa y sus creencias al respecto y decide, entonces, lo que aún necesita investigar sobre el asunto para cumplir los propósitos establecidos. En el espacio retórico, se dispone a lograr sus objetivos discursivos: expresar lo que pretende en un determinado tipo de texto, de acuerdo con su intención y la audiencia a quien se dirige. Los procesos anteriores implican no solamente planear, sino reflexionar y autorregular la producción del texto durante su desarrollo. Vemos, entonces, cómo en el proceso de “decir-pensar”, no hace falta el control permanente, que sí es fundamental en el proceso de transformar, ya que se trata de poner en marcha cierta información activada por las pistas de la tarea que, gracias a una actividad propagadora, continúa hasta que se agoten las ideas que vienen a la memoria, en una “prosa basada en el escritor” (Flower: 1979, citado por Bereiter y Scardamalia: 1992), ya que no hay conciencia de un interlocutor.

En el modelo de *transformar el conocimiento*, los autores mantienen la intervención de los tres procesos básicos en la composición: planificación, elaboración de borradores y revisión, con características similares a las planteadas en el modelo de Flower y Hayes. En cuanto a la revisión, los autores han encontrado que puede aparecer en el modelo de decir, aunque la

tendencia es que los estudiantes la evitan por considerarla algo adicional, diferente del proceso de escritura y cuando está presente no es realmente significativa, sino más bien de carácter “cosmético” o simples “añadiduras”, más que verdaderas transformaciones. Un aspecto importante que hay que destacar, en el paso de decir a transformar, es que no basta con la exposición a experiencias ricas y variadas de composición, sino que es necesario que el sujeto re-piense sus decisiones, considere distintas alternativas y aspectos diferentes a la sola generación de datos, para lo que los autores plantean los “ciclos reflexivos” permanentes con funciones evaluativas. Vemos cómo, de esta manera, la reflexión sistemática induce al escritor a generar espacios de problemas de contenido y retórico, en la medida en que el desarrollo de su composición le va mostrando la necesidad de evaluar sus objetivos, reelaborar sus ideas, generar otras o establecer nuevas relaciones para lograr los objetivos previstos. Se trata, entonces, siguiendo a los autores (1987: 363), de orientar a los estudiantes a desarrollar las competencias de alto nivel, usualmente reservadas para los profesores: qué vale la pena aprender y cómo se relaciona con lo previamente aprendido; articular las actividades propuestas con las necesidades e intereses de los estudiantes; reconocer los visos de originalidad en el trabajo de los estudiantes y convertirlos en producciones exitosas; hacer las preguntas claves y revelar las premisas ocultas.

En cuanto a la evaluación, en esta investigación la asumimos como parte integral de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, lo que nos permite hablar de una *evaluación pedagógica* entendida como la *regulación* de dichos procesos. Como lo plantean Jorba y Sanmartí (1993: pág. 2), es la posibilidad de reconocer los cambios que se producen progresivamente para que ocurra un aprendizaje significativo. Puesto que aporta información útil para ir ajustando las actividades en función de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y mejorar la calidad de la enseñanza, esta evaluación pedagógica está presente en el proceso desde su inicio, durante su desarrollo y al final pero siempre con el propósito de mejorar los aprendizajes.

En un primer momento, la evaluación que se hace en el curso comienza con un objetivo de *diagnóstico general* para conocer el punto de partida de los estudiantes en el inicio de sus procesos de aprendizaje y, en consecuencia, para planificar la acción pedagógica adecuada en respuesta a las necesidades

de los estudiantes. En el caso de la investigación que nos ocupa, esta evaluación diagnóstica o predictiva fue fundamental para iniciar el proceso de regulación orientado a la autorregulación de los procesos de escritura en el aula. De esta manera, la información recogida nos permitió la exploración de: los conocimientos previos de los estudiantes sobre la escritura, sus ideas alternativas o modelos espontáneos de razonamiento y sus estrategias espontáneas de actuación, sus actitudes y hábitos adquiridos con relación al aprendizaje y sus representaciones de las tareas que se les proponen. Esta indagación inicial corresponde a lo que Halwachs (1975), citado por Jorba y Sanmartí (1993: pág. 3), designa como *estructuras de acogida* y su conocimiento es esencial puesto que, generalmente, estas estructuras tienen muy poca relación con la estructura de las disciplinas académicas que pretendemos que el alumno adquiera a través de la enseñanza. Así que, para una *enseñanza inclusiva* es necesario explorar y conocer esta estructura de acogida tal como es y no suponer aquella que se espera.

Durante el desarrollo del curso, la evaluación adquiere un carácter *pedagógico formativo*, dentro de una concepción de la enseñanza que considera que aprender es un proceso mediante el que el estudiante va transformando su conocimiento a partir de las actividades que lleva a cabo. Este tipo de evaluación cumple una función reguladora en los procesos de enseñanza para el docente y para los estudiantes posibilita la autorregulación y la autoevaluación de sus procesos. Es decir, esta evaluación permite identificar tanto las debilidades como las fortalezas del aprendizaje durante el desarrollo de las tareas y orientar la regulación de las actuaciones pedagógicas, más que determinar cuáles son los resultados obtenidos. Además, permite conocer la representación que se ha hecho el estudiante de la tarea y las estrategias que utiliza para llegar a un resultado determinado. En síntesis, la evaluación formativa persigue, por una parte, la *regulación pedagógica* y, por otra, la gestión de los propios procesos de aprendizaje.

A partir de estos conceptos de escritura académica y de evaluación pedagógica se diseñó, se aplicó y se hizo el análisis de la prueba de escritura que describimos a continuación.

LA PRUEBA DE ESCRITURA

En relación con los planteamientos anteriores, en cuanto a hacer una evaluación que cumpliera con las dos funciones fundamentales: la diagnóstica y la pedagógica formativa orientada a desarrollar un proceso de regulación de la escritura, diseñamos una prueba que nos permitiera indagar por el manejo de los niveles *retóricos* y de *contenido* en la escritura de un texto. Somos conscientes que la evaluación de la escritura como *proceso* que permite la *transformación de conocimiento* es un asunto bastante complejo debido a los distintos asuntos involucrados en una situación de escritura. Intentamos, de todas maneras, tener en cuenta tanto los aspectos del ejercicio del escritor como sus conocimientos de los niveles de composición del texto escrito.

1. En cuanto al ejercicio del escritor: a partir del marco conceptual en el que se fundamenta este estudio, consideramos como estrategias fundamentales de un buen escritor no solamente su competencia para producir textos adecuados a una situación particular de comunicación, sino también la capacidad para evaluar un texto escrito, por él mismo o por otros, en todas sus dimensiones y, además, sobre la base de esa evaluación, ser capaz de reescribirlo. Por esta razón, la prueba de escritura la organizamos en tres componentes:

Componente 1. Evaluación de un texto escrito: para ello se tomó un texto escrito por un estudiante de tercer grado de primaria y se pidió a los estudiantes que lo revisaran, que describieran la situación de comunicación y que explicaran los problemas, de distinto tipo, que presenta el texto. En un pie de página se ubicaron los datos que teníamos sobre las condiciones de producción del texto:

Texto escrito por un niño de tercero de primaria, en respuesta a la pregunta de su profesora ¿Cómo se hace un semillero?, como parte del proyecto de aula “La construcción de un semillero”, lo que implicó estudio y práctica sobre el cultivo del maíz.

Componente 2. Reescritura del mismo texto: se pide que reescriban el texto y se espera que lo hagan a partir de su evaluación previa del mismo.

Componente 3. Escritura de un texto original: teniendo en cuenta el contexto particular de los estudiantes con los que se realizó este estudio, se les planteó

una situación específica de comunicación, a partir de la que ellos debían producir su texto. La consigna fue:

En un mínimo de 30 renglones y un máximo de 40, escriba un texto dirigido a los estudiantes de Composición I, del II semestre de Lenguas Extranjeras, en el que usted analice por qué los estudiantes universitarios tienen dificultades de lectura y sustente de qué manera se pueden superar.

Centrar a los estudiantes en una situación de escritura como ésta, nos permitía el manejo de varios aspectos: (a) la escritura de un tipo de texto particular como respuesta a un propósito claro y preciso y para una audiencia determinada, distinta al profesor; (b) manejo adecuado de los contenidos, ya que ellos han cursado Composición I en el semestre inmediatamente anterior y esa temática es el objeto de estudio de ese curso y (c) definición de una audiencia que les es familiar.

2. En cuanto a su conocimiento del texto escrito: nos propusimos indagar sobre su desempeño en el manejo de los distintos niveles de composición del texto escrito, en términos tanto del espacio *retórico* como del *contenido*.

El espacio retórico. Incluye los aspectos relacionados con los 3 niveles textuales: (1) intratextual; (2) intertextual y (3) extratextual.

1. **El nivel intratextual:** manejo de (a) la *microestructura*, elementos relacionados con la coherencia local, lineal, la cohesión y el manejo de otros elementos lingüísticos como: léxico adecuado al tema y uso de las formas verbales adecuadas al tipo de texto; (b) la *macroestructura*, aspectos de la coherencia global y desarrollo del eje temático y (c) la *superestructura*, esquemas lógicos de la organización del texto, según el propósito del mismo.

2. **El nivel intertextual:** incluye la relación del texto que se está escribiendo con otros textos y la referencia y citación adecuadas de otras voces.

3. **El nivel extratextual.** Incluye el manejo de la coherencia pragmática y elementos del contexto de comunicación como intención del texto, reconocimiento del interlocutor, componente ideológico, título del texto y registro lingüístico.

El espacio del contenido: incluye la utilización de los conceptos pertinentes con claridad, fluidez, precisión y profundidad en el tratamiento del tema.

A MANERA DE REFLEXIÓN FINAL

La importancia de un programa de estrategias metacognitivas para la escritura no tiene que ver exclusivamente con el desarrollo de los contenidos del curso. Teniendo en cuenta que el problema que tienen los estudiantes no radica solo en los aspectos cognitivos de la escritura, sino en la dificultad de asumirla conscientemente como un proceso, ésta se debe orientar de manera que puedan llevar a la práctica y controlar durante el trabajo aspectos como los de tener conciencia de la tarea y lo que su desarrollo implica; hacer un plan de trabajo; investigar sobre el tema; textualizar, evaluar y reescribir su texto. Es decir, se trata de un programa que se centra en la regulación de los procesos durante el desarrollo de la tarea.

En relación con lo anterior, el valor de un programa de estrategias metacognitivas para la escritura radica en la manera en como se desarrolla, de modo que le permita al estudiante conocer, controlar y evaluar todas las fases del proceso, ya que el cambio de *decir a transformar y construir* el conocimiento se da cuando se trabaja en la redacción del texto. Es decir, a medida que se va construyendo cada una de las partes del texto, el estudiante va haciendo conciencia de cómo se elabora cada parte, qué se dice y por qué, para qué se dice y por qué utilizar esta información y no otra. Así, un programa de escritura asumido de esta manera permite la construcción de diversos tipos de conocimiento, no solo sobre el tema objeto del escrito, sino sobre el tipo de texto, sobre los modos de escribir, sobre cómo se evalúan los textos, sobre el valor de los argumentos y sobre los aspectos lingüísticos pertinentes.

En este marco, es pertinente aclarar que evaluar la escritura con una prueba como la que se describe, es válido para determinar la “estructuras de acogida” con las que llegan los estudiantes, pero es un ejercicio que no

corresponde exactamente a la concepción de escritura como proceso. Lo que se percibe es que aunque este tipo de ejercicios sí arroja algunos resultados del proceso seguido por los estudiantes, éstos se limitan a *decir lo que saben*, puesto que no tienen la posibilidad de documentarse más y poder, así mismo, transformar su conocimiento sobre la temática. Tampoco cuentan con el tiempo suficiente para revisar el texto como es debido, asuntos en los que se ha insistido durante el semestre para asumir la escritura como un proceso de construcción de conocimiento. De esta manera, como las pruebas de escritura en estas condiciones arrojan resultados parciales sobre el desempeño del estudiante como escritor, el verdadero ejercicio valorativo de su avance se logra mediante una *evaluación pedagógica formativa* que permita a los propios estudiantes y al profesor observar durante el desarrollo del curso el proceso gradual de revisiones y de ajustes que los llevan a estructurar un texto y en ese proceso conocer cómo van dando cuenta de su desempeño tanto en los aspectos retóricos como en los de contenido.

Si pensamos en una evaluación orientada a la *inclusión social* del sujeto no podemos quedarnos solamente con una evaluación puntual, sino que debemos cruzarla con una evaluación formativa, una evaluación que nos permita darnos cuenta de los avances de los estudiantes y, cuando sea necesario, replantear los contenidos del programa del curso. Se trata, entonces, de desarrollar un proceso que haga énfasis en las necesidades del estudiante sin estandarizar ni generalizar las dificultades. A partir de este tipo de evaluación se puede desarrollar un proceso de escritura en el que el estudiante comprenda que su función inclusiva cuando se plantea en términos epistémicos de transformación y de construcción de conocimientos sobre un tema, sobre la lengua y sobre los textos para comunicar saberes y para poder participar activamente en una comunidad académica.

De esta manera, una conclusión de nuestro estudio es que cuando el estudiante elabora un texto escrito en una situación de evaluación como la

planteada, sigue asumiendo la escritura como una tarea para ser evaluada por el profesor, en la que lo importante es mostrarle que puede responder a lo que le pide. Es así que, aunque con el proceso del curso se mejoran mucho los diferentes componentes y niveles de la producción escrita, lo que se refleja en la escritura en la situación de examen no es proporcional a los logros obtenidos con el trabajo realizado a lo largo del curso del que los registros de las fichas metacognitivas revelan el reconocimiento que los estudiantes van haciendo de los diferentes aspectos del proceso de escritura y de su aprendizaje tanto de la escritura, como del tema y de la lengua, a medida que avanza el proceso. De la misma forma, el ensayo escrito que cada grupo entrega al final del curso y sustenta ante el grupo es una prueba fehaciente del aprendizaje que se buscaba.

Lograr que los estudiantes asuman la escritura como un proceso de construcción de sentido y de conocimiento es un ejercicio largo y complejo que requiere mantener una conciencia permanente de sus distintos componentes y niveles, dado que, usualmente, la escritura se ha asumido como un ejercicio escolar más, tal como se adquiere en la escuela, donde se exigen tareas puntuales para mostrar al profesor lo que se sabe y para obtener una nota.

Las prácticas de escritura a lo largo de un solo curso, durante un semestre académico, sirven para que los estudiantes conozcan los elementos del texto escrito, se familiaricen con ellos, los aprendan a usar conscientemente y los integren a sus labores de escritura como forma de aprendizaje y de construcción de conocimiento. Lo anterior implica la escritura y evaluación permanente de textos construidos como parte de un proyecto de aprendizaje, que como problema real exige escritura real, en la que se integran aspectos como intención, construcción de un interlocutor, planeación del texto, registro lingüístico apropiado, manejo y uso adecuados del contenido, de acuerdo con el interlocutor y el tipo de tarea y de texto que se solicita.

En general, observamos que después de la intervención, los estudiantes mejoraron su percepción sobre los procesos de la escritura, con respuestas

más favorables no solo en la encuesta de salida sino también en los resultados de los trabajos escritos a lo largo del curso y en el ensayo que construyen, así como en la revisión de sus procesos. Esto nos permite concluir que los estudiantes sí ganan conciencia y control tras la realización de un programa de estrategias de escritura que se ocupa de abordar de manera explícita y razonada tanto los aspectos del contenido como los retóricos de la escritura de un texto. Queremos anotar, sin embargo, que aunque aumenta el porcentaje de los estudiantes que piensan en otros posibles lectores de su texto, sigue siendo necesario mayor espacio y nuevas estrategias de trabajo que les permitan lograr concretar con mayor claridad su audiencia y que ésta no se reduzca a su profesor.

Finalmente, queremos resaltar la riqueza que permite un trabajo de estudio y de reflexión conceptual confrontado y validado en una práctica pedagógica acompañada de una gestión metacognitiva de las docentes orientada a la regulación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la escritura académica y a su evaluación pedagógica. Esperamos que este trabajo, pensado y realizado desde el marco de la inclusión social de los estudiantes a partir de unos procesos conscientes y reflexivos de escritura académica, contribuya a orientar la labor de docentes que buscan hacer de la escritura un ejercicio epistémico en el que se aprende sobre modos de escritura académica, al tiempo que se aprende sobre la lengua, sobre los tipos de textos y sobre una temática particular para participar activamente en una comunidad académica y discursiva particular.

REFERENCIAS

- Arciniegas E. y López G.S. (2007). *Estrategias metacognitivas para la escritura en la universidad*. Informe final de investigación. Cali, Colombia: Centro de Documentación, Escuela de Ciencias del Lenguaje.
- Arciniegas E. y López G.S. (2012.) *La escritura en el aula universitaria: estrategias para su regulación*. Cali: Programa Editorial, Universidad del Valle.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Flower L y Hayes J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *Textos en contexto*. Argentina: Asociación Internacional de Lectura, 2-19.
- Jorba y Sanmartí (1993). La función pedagógica de la evaluación. En *Aula de Innovación Educativa*, 20, 20-30.
- Scardamalia M. y Bereiter C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. En *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.

Sobre las autoras

Gladys Stella López Jiménez

Profesora Titular de la Universidad del Valle, Escuela de Ciencias del Lenguaje, Facultad de Humanidades, Cali. Licenciada en Educación – Lenguas Modernas, Universidad del Valle. Master of Arts in The Teaching of English for Specific Purposes, University of Aston in Birmingham, Inglaterra. Estudios de Doctorado en Bases para la Intervención en el lenguaje, Universidad Complutense de Madrid. Docencia e investigación en pregrado y en postgrado en las áreas de alfabetización académica, las prácticas de lectura y de escritura académicas y su incidencia en los procesos de aprendizaje y de construcción de conocimientos, en L1 y L2. Procesos de enseñanza y de aprendizaje de la comprensión y de la producción de textos desde un enfoque metacognitivo, en L1 y en L2. Concepciones de profesores y de estudiantes sobre las prácticas de lectura y de escritura académicas.

Producción reciente:

López G.S. (2010) La didáctica de la lengua como un campo disciplinar en construcción: el enfoque metacognitivo como una alternativa viable. *Revista PERSPECTIVAS EDUCATIVAS*, 3 (279-299). Ibagué, Colombia: Universidad del Tolima.

López G.S. (2011) La lectura y la escritura en el aula universitaria. Conferencista invitada. JORNADAS PEDAGÓGICAS, Centro de Educación y Ciencias Humanas, Universidad Federal de Sao Carlos, Sao Carlos, Brasil.

López G.S. (2012) La lectura y la escritura académicas: un reto para la formación en la Educación Superior. Conferencista invitada. VIII ENCONTRO DE PESQUISA LINGUAGEM E EDUCAÇÃO. Facultad de Educación. Universidad de Sao Paulo, Sao Paulo, Brasil.

Arciniegas E. y López G.S. (2012) *La escritura en el aula universitaria: estrategias para su regulación*. Cali: Programa Editorial, Universidad del Valle.

Esperanza Arciniegas Lagos.

Profesora Titular de la Universidad del Valle, Escuela de Ciencias del Lenguaje, Facultad de Humanidades, Cali. Licenciada en Lingüística y literatura. Magister en Literatura de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Docencia e investigación en pregrado y en postgrado en las áreas de alfabetización académica, las prácticas de lectura y de escritura académicas y su incidencia en los procesos de aprendizaje y de construcción de conocimientos.

Producción reciente:

Arciniegas E. Y Mora L.E. Compiladores. Los estudiantes escriben e investigan en el aula. Volúmenes IV y V. Noviembre de 2011. Facultad de Humanidades Universidad del Valle.

Arciniegas E. y López G.S. (2012) *La escritura en el aula universitaria: estrategias para su regulación*. Cali: Programa Editorial, Universidad del Valle.