

La escritura en las áreas no lingüísticas: algunas implicaciones para la formación permanente del profesorado

Santiago Fabregat Barrios | Universidad de Jaén

Xavier Fontich Vicens | University of Exeter

La relación entre escritura y áreas curriculares no lingüísticas constituye un tema de interés en la formación continua del profesorado, desde la que se plantean distintas vías para extender el trabajo de la competencia en comunicación lingüística a todas las áreas del currículo. Se trata de un campo poco explorado aún. A este respecto, algunos trabajos subrayan la importancia de tener en cuenta las especificidades de las prácticas discursivas propias de cada área. En estas páginas, mostramos los resultados obtenidos a partir del análisis de dos entrevistas semiestructuradas a sendas docentes de ciencias naturales y de ciencias sociales en torno a la escritura y a las actividades letradas que llevan a cabo en sus clases. Los datos apuntan a la existencia de aspectos específicos de cada área que deben tenerse en cuenta a la hora de diseñar un programa de formación del profesorado para trabajar la lengua a través del currículo.

Palabras clave: *pensamiento del profesorado, didáctica de la escritura, educación secundaria, formación del profesorado.*

The relationship between writing and non-linguistic areas of the curriculum is a fascinating subject within teacher training and leads to assessing different ways of extending work on linguistic communication competence to all areas of the curriculum. This is still an unexplored field. In this respect, some studies stress the importance of bearing in mind the specifics of each area's discursive practices. In this paper, we present the results obtained from analysis of two semi-structured interviews: one with a social science teacher and one with a natural science teacher. The interviews were about writing and written activities carried out in their classes. The findings point to the existence of specific aspects in each area that should be taken into consideration when designing a training programme for teachers to work on language through the curriculum.

Keywords: *teachers' thinking, writing didactics, secondary education, teacher training.*

Le lien entre l'écriture et les aires curriculaires non linguistiques constitue un sujet digne d'intérêt au sein de la formation continue des enseignants, à partir de laquelle différentes voies s'offrent pour étendre le travail de la compétence en communication linguistique à l'ensemble des domaines du programme scolaire. Il s'agit d'un champ de travail peu exploré jusqu'à présent. A cet égard, quelques travaux soulignent l'importance de tenir compte des spécificités des pratiques discursives propres à chaque domaine. Dans ce travail, nous présentons les résultats obtenus suite à l'analyse de deux entretiens semi-dirigés réalisés à deux enseignants de

sciences naturelles et de sciences sociales autour de l'écriture et des activités lettrées qu'ils mènent pendant leurs cours. Les données mettent en évidence l'existence d'aspects spécifiques dans chaque domaine que l'on doit prendre en compte lors de la conception d'un programme de formation pour les enseignants afin de travailler la langue par le biais du programme scolaire.

Mots-clés : *réflexion des enseignants, didactique de l'écriture, enseignement secondaire, formation des professeurs.*

1. Introducción

La preocupación sobre el papel que la escritura (y, en general, las habilidades comunicativas) debe desempeñar en las áreas curriculares no lingüísticas (ANL) dista mucho de constituir un tema nuevo en el espacio de la didáctica de la lengua. Desde mediados de los años sesenta del pasado siglo, distintas propuestas de renovación, entre las que ocupa un puesto especialmente destacado el movimiento *Writing Across the Curriculum* (WAC), han insistido en la necesidad de ayudar al alumnado a familiarizarse con las convenciones que caracterizan el discurso académico y, al mismo tiempo, acercarlo a las peculiaridades discursivas propias de cada una de las materias que forman parte del currículo de primaria y secundaria.

En nuestro país, las investigaciones que subrayan la importancia de la lectura, la escritura y la oralidad a la hora de aprender e interiorizar los contenidos de las distintas áreas, incluidas las denominadas *no lingüísticas*, datan de mediados de los años noventa del pasado siglo y cuentan con exponentes muy significativos, como los trabajos de la profesora Sanmartí (1995, 1997, 1999 y 2007),¹ centrados en el ámbito específico de las ciencias. Sin embargo, ha sido a lo largo de los últimos años, a partir de la inclusión curricular de las competencias básicas,

de la popularización de los programas bilingües y del aprendizaje integrado de contenidos y lenguas, cuando el profesorado ha ido tomando mayor conciencia acerca del carácter transversal del lenguaje (Fabregat, 2011). En este contexto, la lengua es vista no solo como vehículo de comunicación, sino también como instrumento de construcción del conocimiento que interviene de forma decisiva en las actuaciones didácticas inscritas en el ámbito de las distintas materias. En este contexto, la lectura, la escritura y, en menor medida, la oralidad han comenzado a ganarse paulatinamente un espacio de centralidad entre las demandas formativas de los docentes del que no habían gozado en la década anterior.

A pesar de esta situación, algunos trabajos sugieren que estos planteamientos han tenido un modesto impacto en las aulas y subrayan la necesidad de aportar a los docentes puntos de referencia para transformar las prácticas. Se interrogan asimismo acerca del papel que la formación inicial y permanente del profesorado puede desempeñar a este respecto (Tolchinsky y Simó, 2001; Álvarez, 2006; Navarro y Revel Chion, 2013; Trujillo y Rubio, 2014). Parece pertinente en este punto plantearse el siguiente interrogante: ¿cómo debemos orientar la formación permanente

1. El trabajo del año 1999 está elaborado en compañía de Mercè Izquierdo y Pilar García y así aparece recogido en la bibliografía: Sanmartí, Izquierdo y García (1999).

del profesorado en relación con la mejora de la competencia comunicativa?

En el presente artículo presentamos los primeros resultados de una investigación que trata de dar respuesta a este problema, poniendo el foco de atención en un aspecto clave: el sistema de creencias y de teorías implícitas del profesorado. Como indicamos más adelante, numerosos estudios consideran que las propuestas de formación organizadas desde la Administración educativa no pueden sus traerse a los puntos de vista del profesorado sobre los problemas, las inquietudes y las incógnitas que les afectan. Así, hemos llevado a cabo una aproximación a los conceptos que dos profesoras de ESO (de ciencias naturales [CCNN] y de ciencias sociales [CCSS]) poseen acerca del trabajo lingüístico en sus respectivas áreas.

2. Marco teórico

El marco teórico en el que se inscribe el presente trabajo se sitúa en la confluencia de tres ámbitos de estudio: los conceptos y las creencias del profesorado, los géneros discursivos desarrollados en las distintas comunidades de práctica, y los modos de pensar propios de cada una de las esferas de conocimiento.

En relación con el primero de estos puntos (los conceptos y las creencias del profesorado), los estudios iniciales sobre el pensamiento del profesor se remontan a principios de los años ochenta del pasado siglo. Trabajos como los de Shavelson y Stern (1981), Clark y Peterson (1986), Connelly y Clandinin (1986), Leinhardt (1980) o Elbaz (1991) se plantean describir teorías implícitas, concepciones y saberes prácticos

del profesorado (cf. Fons, 2005: 370). Estos trabajos parten de la siguiente premisa: las actuaciones didácticas están fuertemente condicionadas por las ideas previas que cada docente posee en relación con el objeto de enseñanza y los procesos de enseñanza y aprendizaje de estos objetos. En este sentido, todo docente construiría a través del tiempo su propio sistema de *teorías implícitas*, es decir, «experiencias continuadas y difusas sobre los más variados aspectos que podemos distinguir en el currículo: contenidos, destrezas, orientaciones metodológicas, pautas de evaluación, etcétera» (Rodrigo *et al.*, 1993: 244). Este sistema conviviría con una serie de significados aprendidos de forma explícita durante el periodo de formación.

El conocimiento de estos sistemas de teorías implícitas ha sido abordado por distintos modelos explicativos. Palou *et al.* (2000) destacan el propuesto por Woods (1996), inserto en el campo de la enseñanza de segundas lenguas. Este modelo clasifica el conocimiento del profesor en tres componentes interrelacionados englobados bajo las siglas BAK: *beliefs* (creencias), *assumptions* (presuposiciones) y *knowledge* (conocimiento). A partir de este modelo, el grupo PLURAL² propone un modelo renovado, que incluye «no solo creencias y saberes, sino también representaciones» (Cámara *et al.*, 2007: 3), conocido como CRS. Su novedad estriba en que incide en la relación existente entre los modelos de formación del profesorado, los conocimientos de tipo teórico y la organización de la acción docente. Este modelo destaca, así, la importancia de integrar el ámbito de las CRS con la propia formación

2. Grupo de investigación PLURAL (Plurilingüismos Escolares y Aprendizaje de Lenguas), del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona. Investigadora responsable: Margarida Cámara.

del profesorado. Desde una óptica sociocultural, el pensamiento se construye a partir de las propias experiencias y de las representaciones ya existentes, una consideración que, a menudo, se obvia en los procesos de formación del profesorado (Ballesteros *et al.*, 2001). Numerosos estudios (Milian, 1993; Serra y Caballer, 1997; Calvet, 1997; Benejam *et al.*, 2001; Canals, 2001; Madalena, 2011) inciden en la necesidad de un acompañamiento al profesor más afinado a la hora de relacionar contenidos y escritura, que tome en cuenta el desarrollo profesional del docente y sus experiencias previas.

En relación con el segundo punto (los géneros discursivos desarrollados en las distintas comunidades de práctica), la escritura se considera una herramienta poderosa a la hora de construir y de transformar el conocimiento (Beireiter y Scardamalia, 1987). Se postula, por ello, la necesidad de escribir en todas las áreas curriculares y, al mismo tiempo, de cambiar la forma en la que profesorado y alumnado utilizan la escritura en las diferentes materias (Álvarez y García, 2011; Andueza, 2011). Este planteamiento conecta con los postulados propios del movimiento WAC, concebido como una entidad programática orientada a incrementar el pensamiento crítico de los estudiantes y sus habilidades para resolver problemas (McLeod y Maimon, 2000).³

Se ha destacado que la práctica de la escritura en todas las áreas no responde a una simple técnica de estudio u organización curricular para dotar a los alumnos de más instancias para escribir. En realidad, sus raíces conectan directamente con la noción de *género discursivo* y con la idea central de que «las diversas esferas

de la actividad humana están todas relacionadas con el uso de la lengua» (Bajtín, 1979: 248). En este sentido, los géneros no resultan externos a las distintas actividades humanas, sino que forman parte de ellas y las constituyen; son cambiantes, como lo son en el tiempo las diferentes esferas de la actividad, y, a la vez, tienden a la estabilización, gracias a la existencia de propiedades discursivas recurrentes en diversos ámbitos de uso (Camps y Uribe, 2008), sin que por ello debamos identificar los géneros con distintos tipos de texto definidos por regularidades textuales específicas, sino como acciones tipificadas en respuesta a contextos sociales concretos (Miller, 1994).

Finalmente, en relación con la existencia de modos de pensar propios de cada una de las esferas de conocimiento, cabe suponer que esta circunstancia debe repercutir en las formas de trabajar la lengua en las distintas áreas del currículo. A este respecto, Bruner (1986) destaca dos modos de conceptualizar la realidad: el *pensamiento paradigmático* (o *lógico-científico*) y el *pensamiento narrativo*. La modalidad paradigmática se caracteriza por el hecho de tratar de cumplir con el ideal de un sistema matemático y formal de descripción y de explicación. Esta concepción conecta directamente, en lo que a la escritura se refiere, con la construcción de argumentaciones, con la explicación de teorías, con la presentación de informes y de trabajos que contengan un análisis preciso de determinados hechos o con la capacidad para aportar una prueba lógica que permita constatar una hipótesis previamente explicada.

Por su parte, la modalidad narrativa «se ocupa de las intenciones y de las acciones

3. Citado en Andueza (2012: 139).

humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso» (Bruner, 1986: 25) y, a diferencia de lo que ocurre en el caso de la modalidad paradigmática, su criterio de corrección no se establece a partir de la *verdad* sino de la *verosimilitud*, esto es, «los argumentos convencen de su verdad; los relatos, de su semejanza con la vida» (Bruner, 1986: 23). Esta forma de aplicar la imaginación, propia de la modalidad narrativa, produce relatos, obras dramáticas y, asimismo, crónicas históricas creíbles, en las que el criterio de verosimilitud prima, en ocasiones, por encima del de verdad.

3. Objetivo y pregunta de investigación

Partimos de la idea de que cualquier propuesta formativa dentro del campo que nos ocupa debe tomar como base el punto de vista del profesorado.⁴ Es por ello que el objetivo fundamental de nuestro trabajo es el de obtener una primera aproximación relativa a las creencias del profesorado en relación con la escritura en las áreas de ciencias de la naturaleza y de ciencias sociales en la ESO. La pregunta que nos formulamos es la siguiente: ¿cuáles son las creencias que poseen las dos docentes de ciencias naturales y de ciencias sociales entrevistadas respecto a las especificidades de los géneros discursivos escritos que trabajan en el aula?

4. Contexto y metodología de la investigación

El contexto general en el que se desarrolla esta investigación es, como ya hemos apuntado, el de

la enseñanza secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía y, más particularmente, el de la puesta en marcha de una serie de planes de mejora de la competencia en comunicación lingüística (CCL) que, desde el curso escolar 2011-2012, han venido desarrollándose en el ámbito de actuación del Centro del Profesorado de Jaén (CEP de Jaén), perteneciente a la Red Andaluza de Formación, y en cuyo asesoramiento hemos tenido la oportunidad de participar.

Los dos centros que han colaborado en esta investigación, mediante la intervención como informantes de dos de sus profesoras, llevan dos cursos desarrollando estos planes de mejora de la CCL, a través de la puesta en marcha de su Proyecto Lingüístico de Centro (PLC),⁵ en el que se incluye una línea de trabajo relativa a la mejora de las competencias escritas del alumnado.

4.1. Muestra

Las profesoras que han accedido a ser grabadas en las entrevistas forman parte del equipo docente que desarrolla el PLC de su centro. Las dos presentan un perfil similar: profesionales de mediana edad con experiencia, preocupadas por la innovación docente y la mejora de sus prácticas de aula. Otros datos relativos al perfil de ambas informantes quedan recogidos en el cuadro 1 (en la página siguiente).

4.2. Instrumentos

Nuestro instrumento de recogida de datos consistió en una entrevista semiestructurada, realizada a una docente de ciencias de la naturaleza (CCNN) y a otra de ciencias sociales (CCSS), ambas profesoras de ESO. La entrevista se

4. A este respecto, hemos explorado, asimismo, los géneros discursivos presentes en el currículo prescriptivo de ambas materias. Se trata de un aspecto complementario de interés que no incluimos en el presente artículo por razones de espacio.

5. Para profundizar en el concepto de PLC al que nos referimos en estas páginas, pueden consultarse los trabajos de Trujillo (2010) y Fabregat y Gómez (2011).

Cuadro 1. Datos generales de las informantes

| Datos | Informante 1 | Informante 2 |
|---------------------------------|--|---|
| Titulación universitaria | Licenciatura en Ciencias Biológicas. | Licenciatura en Filosofía y Letras: Geografía e Historia. |
| Asignaturas que imparte | <ul style="list-style-type: none"> • Ciencias de la naturaleza. 3.º de ESO. • Biología-Geología. 4.º de ESO. • Ciencias del mundo contemporáneo. 1.º de bachillerato. | <ul style="list-style-type: none"> • Historia del mundo contemporáneo. 4.º de ESO. • Geografía de España. 2.º de bachillerato. • Historia del arte. 2.º de bachillerato. |
| Años de experiencia | 13 años. | 16 años. |
| Duración total de la entrevista | 40,31 minutos. | 19 minutos. |

realizó a partir de un guión flexible compuesto por distintos tipos de preguntas, agrupables en torno a cuatro ejes (Spradley, 1979, citado en García, 2006): preguntas sociodemográficas, preguntas descriptivas, preguntas estructurales y preguntas de contraste.

4.3. Procedimiento

Una vez grabadas y transcritas,⁶ las entrevistas fueron objeto de un primer análisis centrado en su contenido. A través de un proceso inductivo de análisis de las respuestas y de triangulación entre los dos investigadores responsables (Milian y Camps, 2006), se estableció un conjunto de tres categorías:

1. Referencias a la producción escrita, el proceso de composición y los géneros discursivos.

2. Referencias a las prácticas de escritura.
3. Referencias a la escritura desde la especificidad de las áreas.

A partir de estos ejes, llevamos a cabo un análisis contrastivo orientado a poner de manifiesto las similitudes y las diferencias declaradas en las grabaciones realizadas a ambas profesoras en relación con la escritura.

5. Resultados

Como acabamos de apuntar, del análisis de las entrevistas obtenemos resultados agrupables en dos grandes bloques: similitudes y diferencias entre las afirmaciones realizadas por las entrevistadas. Las presentamos en los cuadros 2 y 3 en las páginas siguientes.

6. Para fijar los criterios de transcripción, nos hemos guiado por Ribas y Guasch (2013): pausa corta: | / pausa media: || / pausa larga: <número de segundos> / interrupción del discurso: _ / alargamiento del sonido final de enunciado, según duración: ::: / comentarios de quien transcribe: (texto) / fragmentos incomprensibles (según duración): XXX | XXXX / PN: Informante 1, profesora de ciencias naturales / PS: Informante 2, profesora de ciencias sociales.

Cuadro 2. Principales similitudes declaradas por las informantes en relación con la escritura

| Similitudes | Extractos de las entrevistas |
|---|---|
| Se entiende la escritura como una actividad cognitivamente difícil, lo que explica la lentitud de los progresos por parte del alumnado. | [Segmento 6] PN: <i>Y es difícil es que escribir es muy difícil y con los alumnos pues una cosa muy lenta.</i> [Segmento 7] PS: <i>[...] lo que pasa es que es muy complicado es muy complicado.</i> |
| Las representaciones de las informantes sobre el proceso de composición se basan en intuiciones y no están asentadas en un modelo teórico sólido. | [Segmento 7] PN: <i>[...] qué quiero qué quiero yo decir de esto, hacer una especie de guion y luego ir desarrollándolo tener cuidado en que las ideas no sean todas seguidas.</i> [Segmento 8] PS: <i>[...] antes de escribir pensar muy bien lo que : lo que va : a poner lo que quiere expresar lo que quiere decir.</i> |
| Se concede especial importancia al trabajo de los géneros discursivos académicos; en particular, el resumen y el esquema. | [Segmento 9] PN: <i>Como ellos no saben subrayar lo : lo leemos leo en voz alta lo explico lo subrayamos [...] y ya hay algunos los más aplicados que hacen sus resúmenes.</i> [Segmento 11] PS: <i>Por eso en nuestro Departamento exigimos cada vez que acaba una unidad didáctica que los alumnos hagan un resumen de la misma.</i> |
| Las informantes comparten la idea de que escribir ayuda a aprender. | [Segmento 19] PN: <i>Pero un trabajo escrito como antes se hacía realmente al final el alumno se lo sabe todo.</i> [Segmento 21] PS: <i>[...] no aprenden porque como no quieren escribir o no les gusta escribir no aprenden.</i> |

Cuadro 3. Principales diferencias declaradas por las informantes en relación con la escritura

| Profesora de ciencias de la naturaleza | Profesora de ciencias sociales |
|---|--|
| Se manifiesta explícitamente la necesidad de formación complementaria para abordar el tratamiento integrado de las habilidades de comunicación en la materia. [Segmento 5] PN: <i>[...] que a la hora de yo corregir también porque yo no tengo las herramientas necesarias posiblemente porque yo a la hora de corregir un texto de exposición [...] le pregunto muchas veces a los de lengua.</i> | La informante se muestra segura a la hora de orientar el trabajo de las habilidades comunicativas en su materia. [Segmento 5] PS: <i>Y yo me he dado cuenta que: a los alumnos si tú empiezas a enseñarles a hacer resúmenes y esquemas tú al final tendrás un resultado.</i> |

| Profesora de ciencias de la naturaleza | Profesora de ciencias sociales |
|---|---|
| <p>Se explicita la necesidad de formación específica en relación con el tratamiento de la escritura como proceso y con la evaluación de los productos.</p> <p>[Segmento 22] PN: [...] una cosa que todavía tengo que ver que me interesa mucho [...] es los :: ítem las pautas que yo les tengo que dar a mis alumnos para que ellos sepan lo que yo les voy a evaluar [...] pero a mí eso me cuesta.</p> | <p>Las concepciones sobre el proceso de composición son más sólidas, lo que se traduce en pautas sobre escritura que se ofrecen al alumnado, aunque estén muy orientadas a lo puramente formal.</p> <p>[Segmento 10] PS: Yo por ejemplo en cuarto que he organizado dos trabajos: les he dado ya te digo un guion de: cómo tiene que organizarse el trabajo: eh: qué tipo de letra hay que utilizar cómo se coloca o cómo se ubica la bibliografía que no tienen ni idea y después: el número de páginas :: todo bien organizado.</p> |
| <p>Mayor apego al modelo de pensamiento paradigmático-científico (Bruner, 1986).</p> <p>[Segmento 10] PN: Los diagramas los dibujos en ciencias es fundamental yo que me digan la digestión entera : escrita para mí no es tan importante a poner un diagrama que reconozca todos los órganos y que sepa lo que ocurre en cada órgano.</p> <p>[Segmento 12] PN: A mí no me gustan las definiciones (risas) [...] yo sigo con mis diagramicas.</p> | <p>Mayor apego al modelo narrativo (Bruner, 1986), que se entiende asimismo en su vertiente más analítica.</p> <p>[Segmento 20] PS: [...] entonces cuando tú llegas a cuarto de la ESO pues tú exiges por ejemplo pues el desarrollo de una pregunta como puede ser 'Explica las fases de la Segunda Guerra Mundial'.</p> <p>[Segmento 13] PS: Porque se ha vuelto a la historia del relato a la historia de las narraciones pero no al análisis de la historia es decir poner en entredicho lo que está diciendo el autor.</p> |
| <p>Los géneros discursivos declarados conectan con el modelo paradigmático-científico (Bruner, 1986).</p> <p>[Segmento 10] PN: Los diagramas los dibujos en ciencias es fundamental.</p> <p>[Segmento 11] PN: Yo trabajo muchísimo con : porque yo no sabía ni que eso se llamaba así hasta que Dori (coordinadora del PLC del centro) no nos lo explicó una de las sesiones dice los textos discontinuos.</p> <p>[Segmento 12] PN: A mí no me gustan las definiciones (risas) [...] yo sigo con mis diagramicas.</p> | <p>Los géneros discursivos declarados conectan, al menos parcialmente, con el modelo narrativo (Bruner, 1986).</p> <p>[Segmento 13] PS: Porque se ha vuelto a la historia del relato a la historia de las narraciones pero no al análisis de la historia es decir poner en entredicho lo que está diciendo el autor.</p> <p>[Segmento 14] PS: Entonces a mí lo que me gusta [...] coger dos textos referentes a un hecho histórico que sean totalmente diferentes: casi contradictorios que esté explicando un hecho histórico pero que le den cada uno pues un sentido diferente ¿no? y eso eso se ha perdido.</p> |
| <p>Escasa presencia en las pruebas escritas de preguntas de desarrollo.</p> <p>[Segmento 20] PN: Entonces a la hora de un texto : escrito tradicional yo les pido no tanto una pregunta de desarrollo sino más_ muchas imágenes muchas flechas mucho relacionar.</p> | <p>Presencia mayoritaria en las pruebas escritas de preguntas de desarrollo.</p> <p>[Segmento 20] PS: Son preguntas de desarrollo normalmente ponemos preguntas de desarrollo pero también ponemos preguntas de procedimientos algún mapa algún gráfico pero casi todas van orientadas a preguntas de desarrollo.</p> |

6. Conclusiones

Después de analizar los segmentos obtenidos de ambas informantes, estamos en disposición de obtener una respuesta coherente a nuestra pregunta de investigación: ¿cuáles son las creencias que poseen las dos docentes de ciencias naturales y de ciencias sociales entrevistadas respecto a las especificidades de los géneros discursivos escritos que trabajan en el aula? A este respecto, observamos que, en ambos casos, se concede especial importancia al trabajo de los géneros discursivos más académicos, de carácter *supradisciplinario* (Milian, 2008), tales como el resumen y el esquema.

No obstante, existen diferencias evidentes conectadas con la forma de concebir la escritura en cada una de estas áreas, que se manifiestan en una mayor presencia de los géneros de mayor carácter expositivo y narrativo en el caso de la profesora de CCSS, frente a otros géneros más apegados al modelo de pensamiento paradigmático-científico (Bruner, 1986) en el caso de la docente de CCNN. Esta concepción de la escritura y de los géneros escritos posee su reflejo, asimismo, en el distinto papel que la composición escrita desempeña en las pruebas de evaluación de ambas asignaturas.

Otros aspectos, igualmente destacables, guardan relación con las representaciones que las dos informantes poseen en relación con el proceso de *escritura*. Ambas comparten el concepto de escritura como herramienta epistémica y son conscientes de la dificultad intrínseca de su enseñanza. Observamos, en este sentido, cierta conciencia de la necesidad de ampliar los conocimientos en

torno al proceso de composición, un aspecto destacado explícitamente por la informante de CCNN.

Estas ideas resultan coherentes con los aspectos abordados en el marco teórico de este artículo, tales como la existencia de un sistema de teorías implícitas –con distinto grado de elaboración– construido por los docentes (Rodrigo *et al.*, 1993), en este caso, en torno a la escritura en sus áreas; la presencia constatable de géneros discursivos diferenciados en función de las diferentes esferas de la actividad académica (Camps y Uribe, 2008), o la adscripción a dos modos distintos de pensar, con su consiguiente reflejo en la escritura, modalidades delimitadas por unas fronteras que no pueden entenderse de forma rígida (Bruner, 1986; Hillocks, 2005).

Por otra parte, en el terreno práctico, las conclusiones que se derivan de nuestro estudio poseen sus implicaciones directas en los procesos de formación permanente del profesorado en relación con el trabajo de la escritura en áreas no lingüísticas. Muestran que las actividades formativas dentro del contexto de planes de mejora de la competencia en comunicación lingüística deben partir, necesariamente, de las creencias que han elaborado estos docentes en relación con la escritura y, concretamente, con la singularidad de los géneros propios de sus respectivas asignaturas. Ello sugiere que debería existir una coherencia entre la especificidad de los contenidos trabajados en cada área (incluyendo los aspectos ligados a la lengua escrita) y los programas de mejora de la escritura diseñados desde las distintas instancias responsables de la formación permanente.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ, T. (2006). «Didáctica de la escritura en la formación del profesorado». *Lenguaje y Textos*, núms. 23-24, pp. 47-64.
- ÁLVAREZ, T.; GARCÍA, I. (2011). «Desarrollo de competencias escritas en los diferentes niveles del sistema educativo». *Lenguaje y Textos*, núm. 33, pp. 5-8.
- ANDUEZA, A. (2011). «Escribir en diversas áreas del currículo: una propuesta didáctica para la clase de ciencias». *Lenguaje y Textos*, núm. 33, pp. 39-48.
- (2012). *Escribir para promover el aprendizaje significativo y la competencia discursiva en la asignatura de «Estudio y Comprensión de la Naturaleza» en octavo año básico*. Tesis doctoral inédita. Universidad Complutense de Madrid.
- BAJTIN, M.M. (1979). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- BALLESTEROS, C., et al. (2001). «El pensamiento del profesor. Enseñanza de la lengua y Reforma». En: CAMPS, A. (coord.). *El aula como espacio de reflexión: Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- BENEJAM, P., et al. (2001). «La justificación y la argumentación en la enseñanza de las ciencias sociales». *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, núm. 28, pp. 57-78.
- BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- BRUNER, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- CALVET, M. (1997). «La comunicación escrita en el trabajo experimental». *Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales*, núm. 12, pp. 63-74.
- CAMBRA, M., et al. (2007). «Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares». *Cultura y Educación*, vol. 19(2), pp. 149-163.
- CAMPS, A.; URIBE, P. (2008). «La construcción del discurso escrito en un entorno académico: una visión de la dinámica del aprendizaje de los géneros discursivos». En: BARRIO, L. (coord.). *El proceso de enseñar lenguas* (pp. 27-56). Madrid: La Muralla.
- CANALS, R. (2001). «Las capacidades lingüísticas en el aprendizaje de la geografía: una experiencia en la enseñanza secundaria obligatoria». *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, núm. 28, pp. 41-56.
- CLARK, C.M.; PETERSON, P. (1986). «Teachers' thought process». En: WITTRICK, M.C. (ed.). *Handbook of research on teaching*. Nueva York: MacMillan
- CONNELLY, F.; CLANDININ, J. (1986). «On narrative methods, personal philosophy, and narrative unity in the study of teaching». *Journal of Research in Science Teaching*, núm. 23, pp. 293-310
- ELBAZ, F. (1991). «Research on teachers' knowledge: The evolution of a discourse». *Journal of Curriculum Studies*, vol. 23(1), pp. 1-19.
- FABREGAT, S. (2011). «La elaboración del proyecto lingüístico de centro: una experiencia formativa compartida». En: NÚÑEZ, M.ªP.; RIENDA, J. *La investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura: situación actual y perspectivas de futuro* (pp. 2061-2074). Madrid: SEDLL.
- FABREGAT, S.; GÓMEZ, A. (2011). «La mejora de la expresión escrita a través de la formación en centros: el proyecto lingüístico de centro en secundaria». *Lenguaje y Textos*, núm. 33, pp. 21-28.
- FONS, M. (2005). «Creencias, representaciones y saberes del profesorado respecto a la alfabetización inicial». En: *Actas del IX Simposio de la SEDLL* (pp. 402-411). Logroño: SEDLL.
- GARCÍA, I. (2006). «Quins són els aspectes que cal considerar en l'ús de l'entrevista en profunditat com a instrument de recerca?». *Butlletí La Recerca* [en línea]. <www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha9-cat.pdf>. [Consulta: junio 2012]
- HILLOCKS, G. (2005). «Qualitative versus quantitative research. A false dichotomy?». En: BEACH, R., et al. (eds.). *Multidisciplinary perspectives on literacy research* (pp. 33-46). Cresskill: Hampton Press.

- LEINHARDT, G. (1990). «Capturing craft knowledge in teaching». *Educational Researcher*, vol. 19(2), pp. 18-25.
- MADALENA, J.I. (2011). «Llegir per comprendre la realitat social a partir de la resolució de problemes geogràfics i històrics». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 54, pp. 17-28.
- MCLEOD, S.; MAIMON, E. (2000). «Clearing the air: WAC myths and realities». *College English*, núm. 62, pp. 573-583.
- MILIAN, M. (1993). «Las actividades de escritura en las áreas curriculares no lingüísticas». *Aula de Innovación Educativa*, núm. 14, pp. 34-39.
- (2008). «Escribir a través del currículo: el lenguaje como instrumento transversal para el aprendizaje». En: *Temas de investigación en didáctica del lenguaje*. Valparaíso (Chile): Universidad de Valparaíso. [En *Curso de posgrado-máster en Ciencias de la Educación*]
- MILIAN, M.; CAMPS, A. (2006). «El razonamiento metalingüístico en el marco de secuencias didácticas de gramática (SDG)». En: CAMPS, A. (coord.). *Diálogo e investigación en las aulas* (pp. 25-54). Barcelona: Graó.
- MILLER, C. (1994). «Genre as Social Action». En: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (eds.). *Genre and the New Rhetoric* (pp. 23-42). Londres: Taylor & Francis.
- NAVARRO, F.; REVEL CHION, A. (2013). *Escribir para aprender: disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Paidós.
- PALOU, J., et al. (2000). «Els professors de llengua: entre el desig i la realitat». En: CAMPS, A.; RÍOS, I.; CAMBRA, M. (coords.). *Recerca y formació en didàctica de la llengua* (pp. 173-182). Barcelona: Graó.
- RIBAS, T.; GUASCH, O. (2013). «El diálogo en clase para aprender a escribir y para aprender gramática. Instrumentos para el análisis». *Cultura y Educación*, vol. 25(4), pp. 441-452.
- RODRIGO, M.^aJ., RODRÍGUEZ, A.; MARRERO, J. (eds.) (1993). *Las teorías implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- SANMARTÍ, N. (1995). «¿Se debe enseñar lengua en la clase de ciencias?». *Aula de Innovación Educativa*, núm. 43, pp. 5-11.
- (1997). «Enseñar a elaborar textos científicos en las clases de ciencias». *Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales*, núm. 12, pp. 51-62.
- (2007). «Hablar, leer y escribir para aprender ciencias». En: ÁLVAREZ, T.; MARTÍNEZ, P. *La competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo*. Madrid: Ministerio de Educación.
- SANMARTÍ, N.; IZQUIERDO, M.; GARCÍA, P. (1999). «Hablar y escribir: una condición necesaria para aprender ciencias». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 281, pp. 54-58.
- SERRA, R.; CABALLER, M.J. (1997). «El profesor de ciencias también es profesor de lengua». *Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales*, núm. 12, pp. 43-50.
- SHAVELSON, R.J.; STERN, P. (1981). «Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions and behavior». *Review of Educational Research*, núm. 51, pp. 455-498.
- TOLCHINSKY, L.; SIMÓ, R. (2001). *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona: Horsori.
- TRUJILLO, F. (2010). «La competencia en comunicación lingüística como proyecto de centro: retos, posibilidades y ejemplificaciones». *Lenguaje y Textos*, núm. 33, pp. 35-40.
- TRUJILLO, F.; RUBIO, R. (2014). «El PLC como respuesta sistémica al reto de la competencia comunicativa en entornos educativos formales: propuesta de análisis de casos». *Lenguaje y Textos*, núm. 39, pp. 29-37.
- WOODS, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.