

CONCEPCIONES DE LA ESCRITURA EN LOS CURSOS DE COMPRENSIÓN Y
PRODUCCIÓN DE TEXTOS DEL DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA DE LA
FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

ESTEFANY ERAZO GRACIA
BERTHA ANDREA MARTÍNEZ JIMÉNEZ

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE LICENCIADO EN
PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA

TUTOR: CARLOS VALENZUELA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA
BOGOTÁ, D.C
2019

DEDICATORIA

Dedicado a todos los estudiantes que sufren con sus labores escriturales en la universidad.

Estefany Erazo Gracia

Cada escultura tiene su artífice consagrado “el escultor”, en este caso mi abuela, quien desde los primeros días de vida se consagró a mí sin limitaciones con todo su amor y entrega, quien ha estado conmigo en todos los momentos importantes y sobre todo en mis dificultades, siempre enseñándome dos claves para la vida: la dedicación y la perseverancia, a ella dedico este trabajo, sin su apoyo esto no hubiera sido posible.

Bertha Andrea Martínez Jiménez

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mi familia, columnas de fortaleza y gigantes que me cargaron en sus hombros. A mi mano derecha en la academia y amiga y a lo que tiñó de todos los colores el final de este camino.

Estefany Erazo Gracia

Durante este arduo camino siempre sentí que Dios y mi bisabuelo estuvieron de mi lado, quiero agradecerles por su compañía, su amor y su fidelidad.

Agradezco a mi abuela por su apoyo y confianza incondicional, el camino no fue fácil los esfuerzos y la dedicación fueron muchos, pero todo lo vale con tal de hacerla sentir feliz y orgullosa y más después de todo lo que ella ha dado en su vida por mí... gracias, te amo con toda el alma.

Doy las gracias también a mi “Dino” (mi bisabuela) quien me brindo mucho de su sabiduría y tenacidad para seguir en la vida a pesar de cada obstáculo.


Gracias a mi “amiguita” (Hercilia) quien está en un lugar mejor, pero que siempre confió y creyó en mí.

Gracias a mi pareja, quien nunca me dejó desfallecer antes de que se “acabara la batalla” como diría él.

Y finalmente agradecerle a mi maestra, a mi tutor Carlos Valenzuela por su paciencia, a la profe Carolina Beltrán quien con sus enseñanzas hizo surgir en mi la curiosidad por este tema y a la profesora Dayana del GOAE, quien nos ayudó a delimitar este grueso camino.


A todos ellos muchas gracias.

Bertha Andrea Martínez Jiménez

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página v de ix	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de Grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Concepciones de la escritura en los cursos de comprensión y producción de textos del Departamento de Psicopedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional
Autor(es)	Erazo Gracia, Estefany; Martínez Jiménez, Bertha Andrea
Director	Valenzuela, Carlos
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 81 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	Función Epistémica, Escritura, Pensar, Saber, Transformación Del Conocimiento.
2. Descripción	
<p>La presente investigación buscó identificar las concepciones y la función epistémica de la escritura, en los cursos iniciales de comprensión y producción de textos del Departamento de Psicopedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. Puesto que, más allá de conocer las concepciones sobre los cuales se establecen los syllabus de comprensión y producción textos, la importancia de este proyecto radica en construir una reflexión acerca del lugar de la escritura en la formación de un docente. Lo anterior tiene trascendencia al ser nosotras mismas reflejo de lo que implica, escribir con potencial epistémico, para generar relaciones de ideas, reorganizarlas, modificarlas y así transformar nuestro conocimiento.</p>	

3. Fuentes
<p>Bereiter, M. y C. Scardamalia (1992). “Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita”. <i>Infancia y aprendizaje</i>, 58: 43-54.</p> <p>Brailovsky, D & Menchón, A. (2014) <i>Estrategias de Escritura en la formación. “La experiencia de enseñar escribiendo”</i> Editorial Noveduc. Buenos Aires.</p> <p>Carlino, P. (2004). “Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad”. <i>Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura</i>, vol. 25, núm. 1: 16-27. Disponible en línea en: https:// sites.google.com/site/jornadasgiceolem/universidad. Consultado en junio</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela Superior de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página vi de ix	

de 2013.

Carlino, P. (2005). La escritura en el nivel superior. En *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (26 de julio de 2004). El proceso de escritura académica. Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Eudecere*, 8 (26), p. 321-327.

Carlino, Paula (2003). Leer textos complejos al comienzo de la educación superior: tres situaciones didácticas para afrontar el dilema. *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (33) 43-51.

Cassany, D. (1988). *Describir el escribir: como se aprende a escribir*. Barcelona, España: Paidós.

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

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Anagrama.

Escribir a través del Currículum: una guía de referencia / Charles Bazerman ... [et al.]; editado por Federico Navarro. - 1a Ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2016. Libro digital, PDF


González, B., Vega, V. (31 de octubre de 2013). Lectura y escritura en la educación superior colombiana: herencia y deconstrucción. *Revista Interacción*, 12, p. 195-201.

Jacobs (2013) *Interdisciplinarity and specialization in the research university*. Chicago: University of Chicago Press.

Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, 89, 65-80

Navarro, P y Díaz, C. (1995) “Análisis de contenido”, en Juan Manuel Delgado y Juan Gutiérrez. *Métodos y técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid, p.177-224.

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

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página vii de ix	

Peña, L. (2010). Cuatro modelos explicativos de la escritura. Presentación de diapositivas. Disponible en línea en: https://www.academia.edu/20064592/Cuatro_enfoques_de_la_escritura.

Pérez, M., G. Rincón, G. (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.

Régis Debray TRANSMITIR 1997, de la edición con castellano, Ediciones Manantial SRL Avda. de Mayo 1365, 6° piso, (1085) Buenos Aires, Argentina

Russell, David R. "Writing across the curriculum in historical perspective: Toward a social interpretation." *College English* 52, no. 1 (1990): 52-73


Salazar et al. (2013). "Formación inicial en lectura y escritura en la universidad: de la educación media al desempeño académico en la educación superior". Investigación realizada en Bogotá-Colombia por el Comité de investigaciones - Nodo Centro y Nodo suroccidente de la Red de Lectura y Escritura en Educación Superior (Ascun - Redlees) durante 2011 y 2013.

Salazar-Sierra, A., Sevilla-Rengifo, O., González-Pinzón, B., Mendoza-Arciniegas, C., Echeverri-Guzmán, A., Quecán-Castellanos, D., Pardo-Rodríguez, L., Angulo-Abauza, M., Silva-García, J., Lozano-Ramírez, M. (2015). Lectura y escritura en la universidad: contribución para reconstruir una historia. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8 (16), p. 51-70.

Scardamalia, M., Bereiter, C. (1999). Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita. *Infancia y Aprendizaje*, (58), p. 43-64.

4. Contenidos

La presente investigación se desarrolla a partir de 3 capítulos. En el primer capítulo se presenta un recorrido histórico y conceptual en torno al balance y caracterización que se ha hecho de los cursos o programas que mayoritariamente se imparten en los primeros años de formación superior, para fortalecer los procesos de lectura y escritura en este nivel educativo, teniendo en cuenta las

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela Superior de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página viii de ix	

tensiones y posiciones que se tiene respecto al tema.

El segundo capítulo pretende reconocer y conceptualizar la categoría de potencial epistémico de la escritura, teniendo en cuenta sus diversas manifestaciones y sus intentos por construir un espacio de reflexión y problematización en el contexto universitario, a partir de 3 ejes centrales: *la génesis de la escritura epistémica, escribir para transformar y escribir para aprender*. Estos 3 ejes están centrados en el interés sobre el carácter epistémico tan poco asignado a los procesos de lectura y escritura que se proponen para aprender en los cursos de lectura y escritura que se imparten en los primeros años de formación superior.

En el tercer capítulo se expone y se desarrollan los principios metodológicos del proyecto de investigación y la construcción de un meta-texto analítico a luz de lo encontrado en el corpus y por último, se presentan las consideraciones finales según lo encontrado en el corpus y sus interrelaciones con la categoría de análisis.

5. Metodología

La metodología sobre la cual se desarrolla este proyecto es el análisis de contenido (AC), es una herramienta metodológica que nos permite la identificación de determinados elementos constitutivos de los documentos escritos y su clasificación a partir de variables y categorías para la explicación del objeto de estudio a través de la construcción de un meta-texto analítico. Para esto, se tomaron como fases de investigación, los niveles de análisis de contenido que plantea Ruiz (2000) los cuales son:


Nivel superficial: es el primer paso para la construcción del corpus, el cual consiste en la identificación, recolección y la determinación del criterio de periodización de los documentos a través de la técnica de revisión documental.

Nivel analítico: aquí se realiza la clasificación y el ordenamiento de la información a partir de los ejes centrales sobre los cuales se conceptualiza y se explica la categoría de potencial epistémico de la escritura.

Nivel interpretativo: es el momento propiamente teórico de este proceso en el que, a partir de los datos sucesivamente elaborados a lo largo del proceso descrito, se da a la construcción del meta-texto analítico.

6. Conclusiones

- La clave de transformar el conocimiento a través del uso de la escritura epistémica, consiste en traducir los problemas del espacio retórico en una red de sub-objetivos a conseguir dentro del espacio de contenido, para que no se ocupe el espacio de contenido *per se* sino desde las relaciones del contenido conceptual y su interacción con la audiencia a la cual se dirige. Así pues, la escritura con carácter epistémico es aquella en la que componer un texto no es sólo evocar ideas, sino la comprensión del conocimiento,

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela Superior de Pedagogía</small>	FORMATO		
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE		
Código: FOR020GIB		Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012		Página ix de ix	

consecuencia de la interacción entre el espacio de contenido y los espacios retóricos, en cuanto supone, elaborar una representación de la situación de comunicación con independencia de la situación material en la que se produce el texto.

- Escribir con potencial epistémico permite incidir sobre el propio conocimiento a través de dos caminos. Por una parte, tener que poner por escrito una serie de conceptos que implica moverse en el límite entre quien pueda decir lo que dicen los autores estudiados con sus propias palabras, pero sin omitir el uso del vocabulario técnico de la disciplina, ya que la coherencia que un texto exige lleva a establecer más relaciones entre esos conceptos entre sí, y entre ellos y el conocimiento previo de quien escribe. Por otro lado, la escritura objetiva en un papel el pensamiento, y esta representación externa al sujeto –estable en el tiempo– permite reconsiderar y replantear lo ya pensado, teniendo en cuenta las necesidades informativas de su audiencia.
- Ahora bien, desde una concepción sociocultural ha de ser necesario ofrecer espacios para el desarrollo del pensamiento, para la inmersión del estudiante en el mundo cultural y su comunidad disciplinar en particular, a través de la escritura como proceso de construcción social, lo cual, si no corresponde a un plan dentro del currículo suficientemente meditado y programado, no dejarán de ser propósitos etéreos sin posibilidad real de materialización. Pues el peso histórico de que una sola asignatura se encargue de los procesos de lectura y escritura, dificulta potenciar una escritura con función epistémica para el aprendizaje a través del currículo.

Elaborado por:	Erazo Gracia, Estefany; Martínez Jiménez, Bertha Andrea		
Revisado por:	Carlos Eduardo Valenzuela Echeverri		
Fecha de elaboración del Resumen:	11	06	2019

TABLA DE CONTENIDO

DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTOS	iv
RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN- RAE.....	v
TABLA DE CONTENIDO.....	x
1. Introducción	1
2. Capítulo 1: Punto De Partida	3
3. Capítulo II: Escritura Epistémica.....	21
3.1. Génesis de la escritura epistémica.....	21
3.2. Escribir para transformar.....	30
3.3. Escribir para aprender	35
4. Capítulo III: Escribir desde la comunidad	42
4.1. Marco metodológico	42
4.2. Meta-texto analítico: escribir desde la comunidad.....	47
5. Consideraciones Finales.....	65
6. Referencias.....	68
7. Anexos	70
7.1. Matriz documental.....	70
7.2. Matriz de codificación.....	73

1. Introducción

El presente documento da cuenta de un ejercicio de investigación de análisis de contenido que nace de la inquietud por las concepciones de la escritura y la función epistémica de la escritura en los cursos iniciales de comprensión y producción de textos del Departamento de Psicopedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, teniendo en cuenta experiencias previas en nuestra formación. Por esta razón, la apuesta de esta investigación es darle un sentido y un lugar a la escritura a través de un *escribir para aprender y transformar* que potencie la función epistémica de la escritura en la formación universitaria.

Como licenciadas en formación, considerar este tipo de cuestiones resulta fundamental al comprender que los procesos de lectura y escritura están vinculados con lógicas propias de una comunidad disciplinar particular; un asunto que reclama por adoptar prácticas pedagógicas con tareas que demanden mayor atención a la conexión entre saber disciplinario, lectura y escritura con potencial epistémico para pensar y aprender, que favorezcan los procesos de construcción y generación de nuevos conocimientos en los estudiantes.

El contenido de esta investigación está distribuido de la siguiente manera: el primer capítulo presenta un recorrido histórico y conceptual en torno al balance y caracterización que se ha hecho de los cursos o programas que mayoritariamente se imparten en los primeros años de formación superior, para fortalecer los procesos de lectura y escritura en este nivel educativo, teniendo en cuenta las tensiones y las perspectivas que se tienen respecto al tema. El segundo capítulo pretende reconocer y conceptualizar la categoría de **potencial epistémico** de la escritura, teniendo en cuenta sus diversas manifestaciones y sus intentos por construir un espacio de reflexión y problematización en el contexto universitario a partir de 3 ejes centrales: la **génesis de la escritura epistémica**, **escribir para transformar** y **escribir para aprender**. Estos 3 ejes están centrados en el interés sobre el carácter epistémico tan poco asignado a los procesos de lectura y escritura que se proponen para aprender en los cursos de lectura y escritura que se imparten en los primeros años de formación superior. El tercer capítulo expone y desarrolla los principios metodológicos del proyecto de investigación y la construcción de un meta-texto analítico a la luz de lo encontrado en el corpus. Por último, se presentan las consideraciones finales según lo encontrado en el corpus y sus interrelaciones con la categoría de análisis. Quisimos llamar este apartado “consideraciones finales” porque este trabajo investigativo no lo

damos por terminado, pues pretendemos hacer una invitación para seguir adelantado trabajos investigativos y propuestas alternativas que potencien la función epistémica de la escritura en el contexto universitario.

Palaras clave: Función Epistémica, Pensar, Saber, Transformación del Conocimiento.

2. Capítulo 1: Punto De Partida

Escribir es aprender a pensar, a ordenar ideas y a determinar cuáles de estas son centrales y cuáles secundarias. Esto les permite a las personas adaptar sus textos a determinados tipos de lectores, a respetar e interrogarse ante una consigna y a revisar lo conocido a la luz de nuevas ideas, es decir, a conocer todas aquellas maneras de transformación del conocimiento que se producen a través de la escritura. Formarse en la universidad consiste, en gran parte, en estar en condiciones de comprender, interpretar y producir los textos que son propios del campo disciplinar y profesional específico. Pues bien, escribir, además de ser una práctica propia de la cultura académica universitaria, es una condición básica para el desarrollo de un país, al menos, por dos razones. Por una parte, porque es a través de la escritura cómo se produce y socializa la actividad académica y científica de un país, puesto que una nación con débiles niveles de escritura no construye las condiciones básicas para producir saberes ni consolidar una cultura académica. Y por otra parte, porque el funcionamiento de la vida democrática y de la vida social, en general, está mediado por la escritura.

Es por ello que enseñar a escribir en la universidad es enseñar a pensar y a ser responsables del conocimiento que se construye y se transforma a medida que se escribe, ya que la escritura no se da en abstracto, sino que está determinada por el valor social en que se ha construido. De ahí que sea importante la formación que las universidades brindan a sus estudiantes en cuanto a los procesos de lectura y escritura al ingresar a una nueva cultura escrita y lo que ella demanda.

De acuerdo con lo anterior, en este primer apartado la intención es reconocer y analizar lo que ha ocurrido en Colombia con los programas, las estrategias y las investigaciones relacionadas con la lectura y escritura universitaria, figurando este campo como un espacio de debate en el que las dudas y la indagación ofrecen la base más firme para la investigación. Todo ello, mediante un recorrido histórico y conceptual en torno al balance y caracterización que se ha hecho de los cursos o programas que mayoritariamente se imparten en los primeros años de formación superior, para fortalecer los procesos de lectura y escritura teniendo en cuenta las tensiones y posiciones que se tienen respecto al tema.

Comencemos por evocar que en la investigación “Lectura y Escritura en la Educación Superior Colombiana: herencia y deconstrucción”, desarrollada en 2013 por Blanca Yaneth González y Violeta Vega, se describe un panorama por etapas, el cual muestra la transición del

análisis y el abordaje de la lectura y la escritura en la educación superior colombiana como un fenómeno inestable y de actual transformación. Este desarrollo ha producido una creciente indagación sobre el tema, la cual posibilita el fomento y establecimiento de políticas materializadas en programas de lectura y escritura académica.

La caracterización de lo ocurrido con los programas de lectura y escritura ofertados por las universidades y las motivaciones para la creación de los mismos, se sintetiza en tres momentos en los últimos 25 años:

Su momento originario fueron las iniciativas aisladas en diversas universidades que dan lugar a este campo de estudio, a partir de cursos de lectura y escritura que se impartieron principalmente desde una perspectiva formal de la lengua, es decir, se concentraron en orientar a los estudiantes en la estructuración de textos desde reglas gramaticales y morfosintácticas. Los primeros esfuerzos son representados en el trabajo de dos unidades académicas en la Universidad Nacional de Colombia. Por una parte, el curso “Español Instrumental” que emitió la Facultad de Ciencias Humanas desde el año 1984 tanto para la misma facultad como para otras facultades y, por otro lado, el curso “Comprensión y Producción de Textos” de la Facultad de Medicina creado a finales de la década de los 80. Sin embargo, según Gonzáles y Vega (2013), ni la presentación de los syllabus de estas asignaturas, ni la literatura publicada en el momento, permitirían afirmar que en ellas hubiera una intención de iniciar a los estudiantes en los procesos de producción académica o científica.

Las autoras argumentan el carácter contradictorio y problemático de circunscribir los estudios de lectura y escritura a una sola disciplina, es decir, al profesor de lenguaje y su asignatura. Este reduccionismo condujo el estudio de la lectura y la escritura en la universidad y en consecuencia se hizo evidente la despreocupación de muchos profesionales que consideran fuera de su práctica la orientación de procesos lectoescriturales, a la vez que desconoce una competencia que debería ser una condición en su experiencia como académicos: la función epistémica del proceso escritural.

Mientras tanto, las investigaciones que destacaron las dificultades de lectura y escritura en la universidad no se hicieron esperar. Durante el periodo de 2000 - 2001, la Universidad Nacional de Colombia, por medio de la división de Admisiones, señaló en su estudio que las precarias habilidades simbólicas acompañadas de capacidades analíticas, expresivas y argumentativas

estaban muy por debajo de los niveles deseados, como razones que afectan el rendimiento académico (González y Vega, 2013, p.198).

Adviértase pues la falta de claridad en los propósitos que se encuentran en la distancia entre los intereses y las exigencias de los directivos y las intenciones de los docentes encargados de estas áreas, puesto que los primeros pueden concentrar sus preocupaciones en la superación de dificultades ortográficas y sintácticas, mientras que los segundos están preocupados por el sentido y el posicionamiento de la escritura en la formación de los estudiantes. Algunas de las dificultades más notorias de los programas están relacionadas con la unificación de criterios y la coordinación curricular. A pesar de las publicaciones y los espacios de formación profesoral, hay dispersión de opiniones y resistencias al interior de cada una de las comunidades docentes con relación a pautas y estrategias que demanda la iniciación de los estudiantes en los códigos académicos (González y Vega, 2013, p.200).

Un segundo momento del presente panorama está marcado por la promulgación de la Ley 115 (1994) que replantea las vías para la orientación educativa del país, debido a que la preocupación por la lectura y la escritura fue objeto de un debate significativo en los ámbitos educativos formales. En 1996, bajo la tutela de la Universidad del Valle, se creó la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, cuyo fin fue “contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina”. Este colectivo se constituyó como una red de cooperación interinstitucional de carácter internacional, con el objetivo de reforzar la investigación y la pedagogía en el área de la lengua materna y, particularmente, de la lectura y la escritura. El Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) cooperó en gran medida para que los procesos de lectura y escritura entraran en observación y análisis.

Otro referente importante fue la creación, en la segunda década de los noventa, de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, que agrupa a docentes de diferentes regiones del país, la cual contribuyó a posicionar el estudio de la lectura y la escritura como un tema primordial en el mejoramiento de la calidad educativa.

En el año 2003, en un diario oficial del país, el ICFES publicó un documento que alertaba sobre los problemas que se observaban en los estudiantes del nivel superior: “Los universitarios no saben leer ni escribir, dificultades que se observan en la mala redacción y en la poca capacidad de análisis y comprensión de lectura. Además, presentan fallas en la construcción, argumentación, descripción y síntesis de textos” (González y Vega, 2013, p. 198). Para ese

momento, el fondo del análisis contemplaba lo que puede verse en las pruebas masivas dentro del componente de lenguaje además de las continuas quejas de los docentes frente a la escritura de sus estudiantes. La mirada se centraba en el desempeño de los segundos, en cuanto a lo que se espera de ellos. En síntesis, se analiza el fenómeno por lo que a simple vista no saben hacer los estudiantes, sin precisar previamente cuál es la condición que la misma universidad ha definido para que lean y escriban como ella lo requiere.

El tercer momento se consolida entre 2005 y 2010, allí se apunta a ubicar la problemática como una responsabilidad institucional. Durante este momento se conforma la Red de Lectura y Escritura en Educación Superior (REDLEES), quien entra a jugar un papel cohesionador importante para movilizar y darle visibilidad al fenómeno. Esta Red, que agrupa docentes de 61 universidades, promueve el diálogo y la cooperación interinstitucional con el fin de fortalecer acciones e iniciativas encaminadas a fundamentar y desarrollar los procesos de lectura y escritura en la formación superior.

En consecuencia, los esfuerzos que denotan intereses institucionales se vieron en el primer encuentro sobre lectura y escritura en la educación universitaria, la Universidad Autónoma de Occidente, 2006; encuentros regionales de la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad, Universidad de Medellín, 2004, EAFIT, 2005 y Universidad Pontificia Bolivariana, 2006 entre otros. Estos encuentros, han abrieron un importante espacio de discusión y de comprensión de la problemática hasta lanzarla al terreno de las políticas institucionales.

Desde luego, la diversidad de intereses y maneras de enfocar la enseñanza de la lectura y la escritura, entraña disímiles y a veces opuestas formas de comprender el discurso académico y el lenguaje mismo. A la luz de lo hallado puede parecer que no se acaba de decidir qué es lo propiamente académico de los discursos que deben enseñarse y manejarse en este nivel educativo. Las cátedras siguen haciendo una gran inversión en la enseñanza de herramientas ortográficas y sintácticas que no esperan más que el éxito académico en tareas de lectura y escritura instrumentales. Si, por el contrario, a diferencia de la escritura instrumental, el propósito fuera ingresar al estudiante en el diálogo inherente a la construcción de conocimiento científico en el discurso con el que se lo forma, sería apropiado tener en cuenta que “El ingreso del estudiante a la universidad puede interpretarse como una iniciación a nuevos modos discursivos y nuevas formas de comprender, interpretar y organizar el conocimiento”. (Peña

citado por González y Vega, 2013, p. 199). Para esto, pudo ser apropiado que las cátedras enfatizaran en el seguimiento del proceso que los escritores en formación desarrollaban.

Lo que se encuentra según los planteamientos de las autoras, si se revisan los contenidos de las asignaturas de estos cursos, es una constante referencia a tipologías y géneros textuales (resumen, reseña, artículo y ensayo, principalmente), así como a la elaboración y revisión de oraciones y párrafos de acuerdo con su función y contenido. En el campo de la lectura se ofrecen pautas para valorar y sintetizar los textos en función de objetivos previamente definidos. Cabe mencionar que en algunas cátedras “también existe un componente importante destinado a la mejora de las capacidades de organización y producción de discursos orales” (González & Vega, 2013. p. 199).

Las diferentes rutas de los cursos destinados al trabajo con los textos configuran, a su vez, metodologías y evaluaciones heterogéneas. No obstante, en las investigaciones desarrolladas por Colciencias hay en ellas una tendencia hacia el constructivismo como horizonte de propuesta pedagógica. En su mayoría, se dedican a la validación de estrategias didácticas, al estudio de concepciones y prácticas de lectura y escritura y al establecimiento de las capacidades de los estudiantes en estos temas. Allí priman como enfoques la psicología cognitiva y el constructivismo y en la bibliografía¹ de soporte se repiten autores como Cassany, Vigotsky, Piaget, van Dijk y los autores colombianos Martínez, M. C. y de Zubiría..

Son pocas las indagaciones que llevan a cabo un análisis de las prácticas al interior de las cátedras de lectura y escritura. Y, sin embargo, actualmente, las universidades tras lograr la acreditación en Colombia desarrollan cátedras para la preparación de los estudiantes en la lectura y la escritura en la universidad, desde diferentes enfoques. Bajo los nombres de “Técnicas de la Comunicación”, “Competencia Comunicativa”, “español”, “Lectoescritura”, “Taller de Lenguaje” o “Módulo de Lectura y Escritura”, múltiples cursos cuyos planes oscilan entre el fortalecimiento de las capacidades investigativas de los estudiantes, el mejoramiento de la competencia discursiva y la recurrente focalización de aspectos morfosintácticos. Tales aspiraciones devienen según datos oficiales de 2010, “de las 329 instituciones de educación superior del país, 85 ofrecen asignaturas universitarias relacionadas con el tema, 5 tienen

¹Se evidencia en la bibliografía el enfoque de enseñanza, sin embargo, son pocas las indagaciones que buscan analizar el tipo de práctica que efectivamente se lleva a cabo en las cátedras.

programas institucionales y 65 realizan investigaciones en esta materia.” (González & Vega, 2013, p. 199). Este aumento es reciente.

Todo esto revela cierto hermetismo ante las discusiones actuales en las prácticas docentes y un escaso interés en otorgar nuevos sentidos a los conceptos de lectura y escritura. “Así presentados, los programas de lectura y escritura en la universidad pueden ser asimilados como los programas de español que se ofrecen en la secundaria. Lo cual desconoce el sentido general de alfabetizar en la educación superior.” (González & Vega, 2013, p. 200).

A partir del estudio, se identifica la transformación en el modo de entender el fenómeno que aqueja a la educación superior; ya que la inevitable perspectiva lingüística y la concepción de que el estudiante es el absoluto responsable de su proceso de escritura en la universidad, ha dejado el protagonismo del asunto, aunque a veces impera.

Con esto en mente, podemos identificar el perfil de los cursos de lectura y escritura en la investigación “Formación Inicial en Lectura y Escritura en la Universidad: de la educación media al desempeño académico en la educación superior”, encabezado por Blanca Yaneth González Pinzón y Adriana Salazar-Sierra. En el documento, se encuentra una completa caracterización de los cursos de lectura y/o escritura de primer año de trece universidades². Aquí anotaremos en primera medida el perfil del curso y luego, el perfil de los profesionales a su cargo.

Estos cursos reportan una trayectoria promedio de 5 a 8 años, una sola universidad reporta un tiempo de 28 años. La intensidad horaria varía de 2 a 4 horas semanales promedio para la mayor parte de las universidades y el dato arrojado por una de ellas señala tan solo una hora semanal de dedicación durante el primer semestre. La investigación reportó además que el curso estaba dirigido a estudiantes de carreras como Administración de Empresas, Medicina Veterinaria-Zootecnia, Comunicación Social, Periodismo, Optometría, Publicidad y Mercadeo, Diseño Gráfico, Tecnologías en Gestión de Negocios y Gestión de Empresas Agroindustriales, Psicología, Trabajo Social, Contaduría y Licenciatura en Lenguas Modernas. Un amplio abanico de diversos campos del saber que presupone un intento por cumplir a cabalidad con la enorme labor de satisfacer las expectativas que demanda la academia.

²Las universidades participantes fueron: Fundación Universitaria del Área Andina, Fundación Universitaria Los Libertadores, Fundación Universitaria Monserrate, Fundación Universitaria Sanitas, Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Autónoma de Manizales en el Modelo de Educación a Distancia, Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales, UDCA, Universidad de La Salle, Universidad Mariana de Pasto, Universidad Piloto de Colombia, Universidad Sergio Arboleda, Universidad de la Sabana y Universidad Santo Tomás.

En los programas estudiados se encuentran distintos términos para hablar de la lectura y la escritura, tales como: desempeño, habilidad, competencia o destreza. Estos prevalecen de manera indistinta en las concepciones que se reflejan en los *syllabus* de las asignaturas. Lo anterior no se diferencia de la terminología que ha circulado en los programas de español en la educación media y es muestra de que en la universidad los recién ingresados encuentran la misma exigencia impuesta en el bachillerato. El ánimo remedial con que se conciben los cursos de lectura y escritura y la falta de continuidad para desarrollar de manera transversal aquel proceso inicial, no genera una secuencia y seguimiento que logre extenderse a lo largo de la carrera.

Esta tendencia asignaturista promovida desde la mayoría de estos cursos “ensombrece a ciencia cierta la naturaleza y función de la lectura y la escritura y pone de manifiesto que aún no se avanza hacia una verdadera alfabetización académica en la educación superior.” (González & Salazar, 2015, p.70). Lo perjudicial además es que el estudiante inicia su formación y la termina con la misma noción de déficit, por lo cual logra muy pocos avances. “Es común encontrar la sensación de inseguridad por parte del graduando en el momento de su paso del pregrado al posgrado, y donde manifiesta usualmente los mismos temores frente a la escritura autónoma.” (González & Salazar, 2015, p. 72). A la mayoría de estos cursos ingresan estudiantes de múltiples carreras, lo que impide que se especialicen de alguna manera para abordar textos de sus áreas. “El promedio por curso es de 37 alumnos, con escasa posibilidad de acompañamiento personalizado.” (González & Salazar, 2015, p. 73). Lo cual contribuye a hacer cursos generalizables, pues lo importante es cubrir a la mayor cantidad de estudiantes. Cabe señalar que tres universidades la Universidad Sergio Arboleda, la Sabana y la Javeriana reportan contar con estrategias adicionales de tutorías.

La denominación del curso de lectura y/o escritura ofertado en primer año, aunque atiende a razones singulares de cada una de las universidades que lo imparten, coincide de manera general en el énfasis por desarrollar “habilidades” comunicativas a través de procesos de expresión oral, lectura y escritura académicas. Por otro lado, se analiza el perfil de los profesores que orientan los cursos de lectura y escritura de primer año, ellos tienen una edad promedio de 43 años, según los reportes de seis de las doce universidades que incluyeron este dato. Se encontró que su formación de pregrado es afín a la enseñanza de las humanidades, las lenguas y la literatura (filología e idiomas, filosofía y letras, lingüística, español y francés). Un profesor tiene el pregrado en educación preescolar, otro en psicología y uno en sociología. En cuanto a la

formación de posgrado, cinco tienen el título de magíster en áreas de la educación, la lingüística y la literatura, tres tienen especialización, dos tienen maestría y especialización, uno tiene dos maestrías y uno se encuentra cursando un doctorado.

El docente con mayor experiencia ha trabajado durante 18 años y el menor 2 años. El promedio es de 9 años de experiencia docente universitaria y solo tres han laborado en educación media cerca de 11 años. Orientando específicamente cursos de lectura y escritura llevan en promedio 5 años, el de mayor antigüedad lleva 16 años. Las asignaturas que han orientado están relacionadas con lectura y escritura y expresión oral y comunicación en su mayoría, otras áreas son las de metodología de la investigación, literatura y algunos han trabajado en didáctica, práctica pedagógica, lingüística, idiomas, revisión de estilo e historia.

Con relación a la pertenencia a grupos de investigación, siete docentes reportaron tener publicaciones relacionadas con su campo de trabajo. Los tipos de publicación son variados, pero reducidos en todos los casos, pues no se supera una o dos: un artículo académico, artículo en revista indexada, módulos de lectura y escritura para el departamento, cuentos, reflexiones, un texto escolar, un libro para el Ministerio del Trabajo y una ponencia para REDLEES. Dos profesores reportaron que no tienen publicaciones.

De acuerdo con la información obtenida, se corrobora que los cursos de primer año son orientados por los profesores con formación en las humanidades, por una parte, por lo postulado en las políticas institucionales, por otra, dada la obvia asociación de los desarrollos en lectura y escritura con los estudios del lenguaje, la literatura y los distintos enfoques lingüísticos. Sin embargo, las autoras plantean, que también se encuentran docentes que sin ser los responsables logran despertar la motivación por la lectura e involucrar a los estudiantes en la escritura de artículos o proyectos en las asignaturas. Esto demuestra que el perfil del docente es esencial para orientar estos procesos y no basta con el dominio lingüístico si no se involucra a los estudiantes en sus culturas escritas.

En este punto, la investigación subraya lo que Carlino en el marco de la Alfabetización Académica concibe como *el intento esforzado por incluir a los estudiantes en sus prácticas letradas*. Por ende, conlleva dos objetivos que, relacionados, conviene distinguir: “enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él” (Carlino, como se citó en González & Salazar, 2015 p. 77).

Por otro lado, llama la atención el número de formadores que no son de las humanidades, pero orientan estos cursos de primer año, como es el caso de profesores sociólogos, psicólogos, filósofos y de educación preescolar, lo cual le imprime un matiz variado en los procesos y enfoques de enseñanza de la lectura y la escritura que dista del docente formado en las disciplinas del lenguaje. No obstante, en lugar de adicionar conocimiento al campo, suelen terminar absorbidos por el discurso³ y las prácticas imperantes desde la lingüística por el fuerte influjo de esta. Así mismo, González y Salazar (2015) reconocen en las entrevistas, que los docentes disciplinares que asumen la enseñanza de la lectura y la escritura lo hacen desde su propia experiencia, es decir, obedece más a una motivación particular que a un programa trazado.

De otro parte, la universidad le delega al curso de primer año la responsabilidad de orientar múltiples aprendizajes (gramática, oralidad, cultura general y alfabetización académica) siendo poco el tiempo y el espacio en la malla curricular para su desarrollo, lo cual lleva a que se termine descuidando la profundidad en cada aspecto, es decir, los esfuerzos del profesor del curso de lectura y escritura resultan ser insuficientes.

A partir de esto, denotamos que los cursos dependen del campo profesional de quien los dicta. Al ser abordados por distintos profesionales, no solo del campo de las humanidades, la literatura y afines, los cursos de primer año de lectura y escritura obedecen a la esfera cultural de su profesor. González y Salazar (2015) perciben que priman sus intereses personales y el gusto por ciertos autores, ciertas corrientes en su campo profesional y líneas de pensamiento y, de acuerdo con ello, seleccionan las lecturas y las estrategias con las que orientarán el proceso.

Lo dicho es tan fuerte que cuando se intentan acciones para poner en relación a docentes de lectura y escritura con docentes de otras disciplinas, hay mayor receptividad por parte de estos últimos, pues sienten que deben cambiar el tipo de lectura a la que están acostumbrados. “La experiencia de los docentes disciplinares se enriquece permanentemente, pero su saber no es aprovechado en su totalidad y no es confrontado con los conocimientos de las áreas de la lingüística.” (González y Salazar, 2015 p. 87), ya que durante las entrevistas los docentes disciplinares manifiestan que no hay diálogo entre ellos y los departamentos de su universidad con relación a la lectura y a la escritura.

³Aquellos, comparten visiones y concepciones sobre lo remedial y generalizado de estos procesos y han acuñado la terminología lingüística.

De lo anterior, se observa que, frente al profesor de lectura y escritura de primer año, las instituciones siguen siendo ambiciosas en sus demandas, y pretensiones frente a estos cursos, sin brindar el espacio adecuado ni los tiempos suficientes para su óptimo desarrollo. Como también la falta de interdisciplinariedad por parte de los docentes. Son, precisamente, este tipo de dificultades las que ofrecen puntos de partida para los proyectos y líneas de investigación, uno de estos proyectos es *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*, realizado por dos investigadores Mauricio Pérez Abril y Gloria Rincón Bonilla. Su estudio tuvo como objetivo caracterizar las prácticas de lectura y escritura dominantes en la universidad colombiana. En general, los resultados de esta investigación señalan que las universidades sí se ocupan de fortalecer los procesos de lectura y escritura académica, principalmente desde la oferta de cursos de lectura y escritura como competencias genéricas, mas no como prácticas epistémicas y disciplinares específicas.

Con esto en mente, mostraremos las posiciones, discusiones y contradicciones que se dejaron entrever en esta investigación respecto de la oferta de cursos de lectura y escritura. Al respecto conviene decir que, este estudio recopiló datos sobre 415 cursos de lectura y escritura ofertados por las universidades participantes, entre los años 2008 y 2009, examinado los programas de dos tipos de cursos, aquellos que se ocupan de la lectura y la escritura como el principal objeto de estudio (cursos de lengua) y aquellos que, ocupándose de la enseñanza de un campo de saber específico, apuntan de manera clara al trabajo con la lectura y la escritura como parte de sus propósitos.

De acuerdo con lo anterior, según las encuestas realizadas por estos investigadores, los resultados muestran que de la totalidad de los cursos analizados, “el 75,4% se ocupan de la lectura y el 85,5% de la escritura, como competencias generales⁴, frente a 22,9% que se ocupa de la lectura y la escritura propias de los campos disciplinares específicos”. (Pérez & Rincón, 2013, p.172). De este modo, se da cuenta que, aunque existen en menor medida cursos con algún tipo de especificidad que relacione estas prácticas lecto-escriturales con los conocimientos y saberes que se generan en los campos disciplinares propios de la carrera en formación, hay una mayor tendencia de cursos que se ocupan de la lectura y la escritura desde la semiótica, la gramática y la lingüística textual como tal. Tendencia que se ratifica según los autores al “considerar que el

⁴Estas se ocupan de entender y producir información explícita.

40,4% de los cursos⁵ tiene como propósito fundamental que los estudiantes `mejoren' sus procesos lectores y escritores, mientras que el 29,9% se propone a que comprendan mejor los contenidos y textos propios de las asignaturas” (2013, p.173).

Esto, tal vez se deba a que en algunos trabajos el concepto de “buen lector” y la revisión del estado en el que ingresan los estudiantes, a veces tiende a mirarse de manera “remedial”⁶ con respecto a los conceptos que no aprendieron en el bachillerato. Dentro de este marco ha de considerarse, también que, según las estadísticas presentadas en el estudio, la estrategia metodológica que se privilegia para la enseñanza de estos cursos con un 65,5% es **el taller**. Desde algunas concepciones, “esta forma de trabajo es una propuesta que integra la teoría y la práctica: “aprender haciendo” es su consiga más representativa” (2013, p.174).

Por su parte, la clase magistral registra el 43,9% en los programas analizados y su característica básica está relacionada con la exposición oral o escrita de un tema que se está abordando en una clase. Con 30,4% se encuentran las exposiciones de los estudiantes que tienen que ver con la presentación oral de un tema con la finalidad de investigar un tópico en profundidad y exponerlo ante un auditorio en forma correcta, con expresión lógica y coherente. (Pérez & Rincón 2013, p.174)

A nuestro modo de ver, dichos cursos se han impartido con el propósito de desarrollar las competencias comunicativas en los estudiantes, que de una u otra forma han estado unidos a los estudios lingüísticos, semióticos, literarios bien desde la lingüística textual, o bien con pretensiones hacia el análisis del discurso.

Ahora bien, en relación con el enfoque de enseñanza, es necesario tener en cuenta que este hace hincapié al tipo de configuración didáctica que tienen los procesos de enseñanza-aprendizaje de las distintas universidades en torno a sus programas puesto que, los resultados señalan que

El 74% de los programas de cursos no se explicita una perspectiva específica de enseñanza, es decir, no se evidencia la manera como se comprenden los entramados teóricos, conceptuales y metodológicos desde los cuales se analiza. Y el otro 26% confirma que no hay una explicación

⁵Los estudiantes, en su mayoría, reciben cursos de lectura y escritura al ingresar al primer semestre de su carrera según lo evidencian la caracterización hecha por Pérez y Rincón.

⁶Aunque el carácter clínico que subyace en el término remedial necesariamente debe contrastarse con un propósito formativo y no simplemente correctivo, no podemos ignorar lo que afirman diferentes autores (Uribe y Camargo como se citó en González & Sierra, 2015p.71), en el sentido de que no puede darse por sentado que el estudiante desarrolló en la educación media todas las habilidades lectoescriturales para desenvolverse de manera perfecta en la universidad.

clara y contundente en torno a la perspectiva de enseñanza que orienta el curso, lo cual puede leerse como la ausencia de un tipo de configuración didáctica. (Pérez & Rincón, 2013, p.174)

Esto se debe tal vez, a una contradicción que se encuentra en lo que los syllabus de los cursos muestran en el papel, ya que, según los planteamientos de los investigadores, en estos syllabus la configuración didáctica que se propone es de corte constructivista, en la cual muchas veces se tienen en cuenta autores como Paula Carlino, Vigotsky, Piaget, van Dijk, entre otros para presentar la propuesta de trabajo, más a la hora de ponerlo en acción en el aula la situación cambia, quedando relegada su enseñanza al taller.

Al mismo tiempo, en esta problemática es necesario examinar cómo esa enseñanza se encuentra entre las tareas escolares y las demandas discursivas del campo del saber, lo anterior se puede inferir al realizar una comparación entre el porcentaje de cursos que se ocupan de la lectura y la escritura de forma genérica (77 y 85%) y aquellos en los que se enuncian trabajos intencionados para la enseñanza de estas prácticas en el marco de las asignaturas que atienden a saberes disciplinares (22,9%).

Pues, desde la investigación se registra que

Los porcentajes más altos tienen que ver con el mejoramiento de los procesos de la lectura (40%) y la escritura (49,6%) universitarias. En contraste, los propósitos asociados con las disciplinas, como producir textos propios de la profesión (26,5%) y comprender contenidos y textos disciplinares (25,8%) obtienen porcentajes bajos (Pérez & Rincón, 2013, p.176).

Dichos resultados, permiten identificar una tensión entre dos aproximaciones a la enseñanza y al aprendizaje de la lectura y la escritura en la universidad. Una que considera la escritura y la lectura como aprendizajes “acabados”, por lo que se le adjudica a los alumnos, el mejoramiento en las falencias y debilidades que estos tengan en los procesos lecto-escriturales, desarrollando herramientas generalizables en torno a la estructura de un texto y a la presentación oral del mismo. La otra posición considera la escritura y la lectura como procesos dinámicos de aprendizaje, en continua evolución, en consecuencia, comprende que los estudiantes que llegan a la universidad han ingresado a una nueva cultura escrita, por lo cual tendrán que aprender los nuevos géneros discursivos que maneja esta comunidad para aprender los nuevos conocimientos de su programa de estudios universitarios.

Pero, ante este panorama, se puede decir que se ve una marcada tendencia al estudio del referente lingüístico más que a la construcción de sentido de los géneros discursivos y aún se ve la orientación de tipo “remedial” que se da a estos cursos en el ámbito universitario para estudiar

los contenidos temáticos no vistos en el bachillerato y para crear el placer por la lectura. Pues bien, la gran mayoría de los trabajos reseñados continúan con propuestas de cursos generales donde se enseña a los estudiantes universitarios las generalidades y los puntos en común que tienen la estructura de tipos de textos como la reseña, el ensayo, el resumen y el comentario, por encontrarlos comunes en el uso de los estudios universitarios.

Una cultura dividida entre dos lógicas, por un lado, una donde aprendemos a escribir y la otra donde escribimos para aprender. En concordancia con lo anterior, otro estudio que surgió respecto el tema de los cursos de lectura y escritura de las universidades es “Lectura y escritura en la universidad: contribución para reconstruir una historia” escrito por un grupo de docentes⁷ pertenecientes a la Red De Lectura Y Escritura En Educación Superior – REDLEES (2015). Este estudio exploratorio, tuvo como objetivo reconocer lo que estaba sucediendo en los currículos de las instituciones con los procesos de lectura y escritura y de qué manera eran concebidos dichos procesos. Para ello, se registraron, 34 experiencias⁸ de 18 universidades de diferentes partes de Colombia (13 Bogotá, 2 de Santander, 1 de Santa marta, 1 de Cali, 1 de Popayán); la descripción de la experiencia hizo énfasis en las problemáticas que dieron lugar a su origen y los aspectos pedagógicos involucrados. El punto de referencia para esta investigación lo proporcionaron las autoras⁹ antes mencionadas al plantear 3 estadios en el recorrido de las últimas décadas en tanto las motivaciones iniciales que movieron a varias universidades colombianas a crear diferentes asignaturas y cursos para “fortalecer” los procesos de lectura y escritura en la universidad.

A partir de esto, este estudio dio paso a un cuarto estadio que como dirían los autores, está aún en consolidación, pues allí se trata de ubicar todos aquellos esfuerzos de las instituciones de educación superior por acompañar de manera integral al estudiante no solo desde la mirada propia de aquel primer estadio donde se desarrolla una perspectiva formal y gramatical de la lengua. No obstante, aunque el concepto de alfabetización académica empieza a ganar aquí mayor terreno, también entra a ser cuestionado ya que parece ser insuficiente a la hora de pensar en las múltiples movilizaciones de la lectura y escritura en el ámbito universitario.

⁷Salazar-Sierra, A.; Sevilla-Rengifo, O.; González-Pinzón, B.; Mendoza, C.; Echeverri, A.; Quecán, D.; Pardo, E.; Angulo, F.; Silva, J. M. & Lozano, M.

⁸Para los autores se entiende como experiencias” aquella practica en el contexto universitario vinculado con la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura...en la que pretenden reconocer sus dinámicas, determinar las tendencias y no evaluar su calidad” (2015, p.54).

⁹Blanca Yaneth González y Violeta Vega

Cabe señalar, que los resultados que se ubican en este cuarto estadio, trataron de comprender cómo se produjo esta transformación (con base en los estadios antes descritos) y revelar si aquellas experiencias en las universidades habían sido fuente de cambio, perpetuaciones de viejas concepciones o si estaban en transición. Ahora bien, en cuanto al contenido de la propuesta de dichas experiencias, las palabras claves que ofrecían pistas en torno a la orientación de la misma con mayor relevancia, fueron **estrategia y comprensión**.

En directa relación con lo anterior, resultaba interesante también, cómo las experiencias enfatizaban en: lectura 21%, escritura 15%, lectura y escritura 52%, lectura, escritura y oralidad 12%. Observándose así que la mayoría de las propuestas integraban los componentes de lectura y escritura, pero según los autores “cuando se analizaron en profundidad, predominaba la lectura.” (2015, p.55), llegando a tener menor relevancia la escritura¹⁰, “a pesar de que la discusión sobre escritura en las disciplinas ya había estado presente en diferentes eventos académicos en el país, pero aún no era un interés manifiesto, al menos en las experiencias estudiadas”. (2015, p.55). Por otro lado, en el tipo de experiencias¹¹ extracurriculares se evidenció, que en la investigación y la extensión se dedican un mayor tiempo para abordar la lectura y la escritura en la universidad. Llama la atención la proliferación de estas experiencias que se ubican fuera de los planes de estudio.

Ahora veamos, el propósito predominante de dichas experiencias con un 80%, fue en aspectos relacionados con la comprensión y producción textual determinados con palabras como **desarrollar, mejorar y caracterizar**. Esto coincidía según los autores “con una perspectiva más de carácter remedial, en la que se desconocía que el ingreso a la universidad implicaba nuevos aprendizajes vinculados con la lectura y la escritura en contextos particulares de las disciplinas” (2015, p.58). Esto a pesar de que en el país ya había ingresado la discusión de situar dichos procesos como parte del estudio en los diferentes campos del saber.

Al lado de ello, la mayor parte de las experiencias según este estudio, iba dirigido a

Estudiantes de pregrado (52% a los de I a III semestre; 48% a los de IV y posteriores). A los de pregrado y posgrado, 9% y exclusivamente a los de posgrado, 3%. A estudiantes, docentes y administrativos, 6%. A estudiantes y profesores, 6% (2015, p.58).

¹⁰Surgiendo para los autores dos interrogantes ¿por qué la escritura era atendida en menor proporción que la lectura? y ¿por qué algunas propuestas integraban la oralidad?

¹¹Investigación, Prueba diagnóstica (vinculados a ejercicios investigativos), Concurso - material apoyo, Actividades talleres, (propuesta de extensión de la universidad) Curso obligatorio, Curso electivo, Asesoría individual y Asesoría colectiva (propias del aula. Docencia).

Vale la pena mencionar que, a pesar de ir dirigidas a diferentes niveles y necesidades, los autores determinaron que estas “terminaron siendo similares en estrategias y propósitos, lo que anticipó una concepción de la lectura y la escritura como competencias generales, libres de dominio”. En cuanto a las dificultades que justificaban la realización de dichas experiencias llama la atención la responsabilidad que se les asignó a los métodos tradicionales de enseñanza como causa de la problemática. La coincidencia de estas valoraciones, según los autores, estaba explícita en lo expuesto en los objetivos de la mayoría de las propuestas, “expresados con verbos como fortalecer, mejorar, desarrollar, enseñar, etc.,” (2015, p.58). Haciendo visible la preocupación por darle al estudiante aquello con lo que no contaba.

Así mismo, en esta investigación se destacan 3 aspectos esenciales, pero con escasa mención en los datos ofrecidos:

- La incidencia del rol de los docentes como modelos de la lectura y la escritura.
- La interacción digitalizada con la lectura y la escritura en los medios electrónicos.
- La ubicación de estos procesos como ejercicios transversales a todas las asignaturas condición de la cultura académica.

Al mismo tiempo, en este estudio se visualizó que en aquellos cursos es complejo precisar el tipo de enfoque teórico en el cual se enmarcan estos cursos, puesto que “se nombraban autores y libros, pero en la mayoría de los casos no se construía una argumentación para un enfoque definido y sin hacer referencia a una descripción de sus particulares teorías” (2015, p.58). Por ejemplo, mientras Daniel Cassany y Paula Carlino tenían la prioridad para los casos de extensión; Daniel Cassany, Paula Carlino, Vigotsky y Miguel de Zubiría aparecían en lo referente a investigación. Vigotsky llevaba la delantera en docencia, seguido de Daniel Cassany y Roland Barthes.

Así como se consideraban competencias generales por los verbos visualizados en los objetivos de dichos cursos, se puede decir que al trabajo en clase se integraban diversas visiones, sin importar que entre ellas hubiese posiciones en ocasiones encontradas y disímiles.

Lo dicho en el programa difiere de lo hecho en el aula un “desencuentro con lo que se vería sobre la didáctica, en la que predominaba el taller, que tendía a llevarse a cabo desde prácticas canónicas de comprensión y orientado hacia aspectos formales de lengua” (González y Salazar 2015, p.58). Una total oposición con lo que los autores mencionados plantean respecto a estos procesos.

A propósito de las estrategias didácticas utilizadas, predominaron los ejercicios en el aula (35%). El porcentaje siguiente (26%) es de diversa índole didáctica. La mayoría de experiencias pertenecían al plan obligatorio de estudios, un 1,7% de ellas mencionó explícitamente que se desarrollaron como asignaturas optativas o electivas. Otro dato interesante es que tan solo 3 experiencias de las 18 realizaban concursos de lectura y escritura para los grupos o instituciones, lo que significaba la posibilidad de hacer públicas las competencias relacionadas con las prácticas de lectura y escritura. Dichas experiencias, registraron a su vez los logros académicos como los más significativos (54,29%), haciendo referencia a lo que los docentes percibían en los estudiantes; su mejoramiento en el desarrollo de las competencias, el aumento de la motivación y la concientización sobre la importancia de la lectura y la escritura. Como dirían Salazar et al. (2015) esto inferido desde el discurso con el que se manifestaban los logros obtenidos, mas no como una relación clara sobre el enfoque de enseñanza.

En este sentido y al analizar las experiencias descritas, este aspecto es presentado por los autores desde dos posibilidades: la primera, la estrategia didáctica como la forma en que se enseñan o estructuran las experiencias, ligada a la **metodología** o al conjunto de estrategias e instrumentos para hacerla posible; y la segunda, una descripción de las estrategias para reflexionar sobre la enseñanza. Ante estas tendencias y por la forma en que se presenta la información, la mayoría de las experiencias están ubicadas en la primera posibilidad, denotando la comprensión de lectura y escritura como habilidades que se potencian en su ejercicio, por ello, el taller es tan recurrente en este aspecto. Así mismo, el aporte didáctico de las estrategias es limitado ya que no se cuestiona la relación de la lectura y la escritura con la cultura académica, con la estructura curricular o simplemente con la identidad profesional de los estudiantes, dejando de ser una tarea reflexiva para convertirse en algo mecánico. Según los autores, “Muy pocas experiencias están ubicadas en la reflexión por la enseñanza, es decir, en la pregunta por el sujeto, su historia lectora y escritora, su referencia a la hora de entender estos procesos” (Salazar et al., 2015, p.64).

Como se ha reiterado a lo largo del texto, las propuestas estudiadas se desarrollan como espacios únicos, que tienen poca o nula interacción con las asignaturas propias de las carreras de los estudiantes. Así mismo, dado el carácter de los objetivos, las estrategias están pensadas para reforzar o afianzar en los estudiantes habilidades para la comprensión y la producción de textos. Destacándose así dos tendencias: 1) trabajos realizados, fundamentalmente, desde la lingüística

textual, la semiótica discursiva y la psicología cognitiva, cuyo énfasis ha estado en la lectura y en sus procesos pedagógicos y 2) trabajos realizados a partir del movimiento denominado escribir a través del currículo, nacido en la tradición anglosajona en la década de los 80'. Desde esta otra perspectiva, la escritura tiene una importante **función epistémica** y como tal, se considera que no debe ser abordada de manera exclusiva en los cursos de lengua. Por el contrario, debe ser trabajada en vínculo con los temas que los alumnos estudian y tomando en consideración las formas de escritura propias de las distintas disciplinas. Puesto que este aislamiento impide que la escritura adquiera el poder de contribuir al aprendizaje de los saberes disciplinares de los estudiantes, no permite la relación de un conocimiento disciplinar con una acción de enseñanza útil para la formación académica. Esto “se observa en cómo los estudiantes no utilizan las estrategias que les ofrecieron en los cursos de primer año, pues las exigencias son otras y hasta las formas de denominar los subprocesos son otras, con lo cual el estudiante no establece la relación entre estas prácticas y las que les exigen en las materias” (Salazar et al., 2015, p.65). Se podría decir que se privilegian estrategias artificiales de lectura y escritura que pretenden afianzar a la educación superior, pero desde un enfoque asignaturista “en el que poco o nada intervienen los profesores de las demás materias y en las que las propuestas de textos y necesidades de lectura para la academia están invisibilizadas” (Salazar et al., 2015, p.65).

Lo que este estudio refleja, responde claramente al proceso que ha llevado la discusión sobre la lectura y la escritura en educación superior en Colombia. Hasta hace una década, no se discutían a profundidad sus necesidades, sus características, ni las prácticas llevadas a cabo en los espacios académicos. Este estudio ha permitido revelar las implicaciones que trae pensar la lectura y la escritura como componentes ajenos a la reflexión sobre la formación profesional y sobre la enseñanza. Teniendo en cuenta la fragilidad de la lectura y la escritura dentro del currículo, algo que pertenece más al hacer que al saber. Esto debido a la ausencia de una postura conceptual, ya que los diversos enfoques y concepciones sobre la lectura y la escritura en los programas provocan muchas veces contradicciones en lo que se dice y lo que se hace, así como también la falta de coherencia con la necesidad y la realidad de la cultura académica.

Tal vez por esto las instituciones de educación superior piensan erradamente en la lectura y la escritura como habilidades y destrezas del lenguaje, no como prácticas sociales y culturales que hacen parte de la cultura académica. Limitando de alguna manera las posibilidades de aprender sobre lo que escriben y reflexionar sobre el discurso escrito dado que, según lo evidenciado en

las investigaciones, muchas veces desligarse de una concepción de escritura para **decir** el conocimiento e ingresar a una concepción de la escritura para **construir** el conocimiento, es un proceso complejo no solo para los estudiantes sino también para los docentes. Si bien es cierto que muchos textos pueden compartir ciertas estructuras comunes, pero cada disciplina tiene sus especificidades, su situación social y cultural y sus intenciones comunicativas y epistémicas al tener conocimientos específicos.

Visto de esta manera, podríamos decir que la experiencia de enseñanza de la lectura y escritura en la universidad toma sentido desde la cultura y no desde las necesidades de la academia, aunque los sujetos no las sienten como propiedades adquiridas, sino que las comprenden como prácticas que les permiten interactuar con el conocimiento, con el ambiente académico, con la construcción de su ser profesional y la relación con otros. De ahí que sea importante reconocer de qué lado estarían aquellos cursos generales, bien sea como objeto de nivelación o como un escenario de pensamiento que pone en evidencia la relación de un sujeto en formación con un saber específico. Ante las situaciones planteadas a lo largo de las investigaciones, surge una disyuntiva: enseñar la escritura y la lectura en cursos de carácter “remedial” a fin de “nivelar” a los estudiantes en los conocimientos de la lengua que no aprendieron antes del ingreso a la universidad, o enseñar la escritura y la lectura en cursos de carácter discursivo y dialéctico en los que se considere al estudiante que ingresa a la universidad como un sujeto que trae los conocimientos que necesitaba para secundaria, pero que ahora necesita aprender los géneros propios de la disciplina a la que ha ingresado como nuevo miembro de ella.

Por esta razón, es para nosotras esencial preguntarnos acerca de las concepciones de escritura en el Departamento de Psicopedagogía la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional a través del syllabus de los cursos de comprensión y producción de textos impartidos en los primeros años de formación, pero, sobre todo, preguntarnos sobre el potencial epistémico de la escritura que se desarrolla en el contexto universitario.

3. Capítulo II: Escritura Epistémica

La escritura alberga un potencial epistémico, es decir, no sirve sólo para registrar información o comunicarla a otros, sino que puede ser un instrumento para acrecentar, revisar y transformar el propio saber; a pesar de su potencial epistémico, con frecuencia la escritura ha sido usada como un mecanismo, habilidad o destreza más que como un instrumento para descubrir ideas, pensar críticamente y otorgar sentido y significado a la misma.

Por ende, en este segundo apartado, se pretende reconocer y conceptualizar la categoría de potencial epistémico de la escritura, teniendo en cuenta sus diversas manifestaciones y sus intentos por construir un espacio de reflexión y problematización en el contexto universitario, todo ello, a partir de 3 ejes centrales, los cuales son:

- Génesis de la escritura epistémica.
- Escribir para transformar.
- Escribir para aprender.

De acuerdo con estos 3 núcleos centrales, aludiremos a lo largo del texto al interés por ese carácter epistémico tan poco asignado a los procesos de lectura y escritura que se proponen para aprender en las disciplinas y en los cursos de lectura y escritura que se imparten en los primeros años de formación superior, para “mejorar” dichos procesos.

3.1. Génesis de la escritura epistémica

El énfasis en la naturaleza procesual de la escritura y la necesidad de considerar los diversos contextos en que se producen los procesos de escritura y los distintos tipos de textos que dan lugar a estos procesos ha cambiado la concepción actual de la escritura , ya que esta poco tiene que ver con la manera en que acostumbraba a ser conceptualizada hace un par de décadas , es decir, considerada únicamente como un mero ejercicio de transcripción del lenguaje oral , un producto resultante de plasmar el habla en los correspondientes símbolos gráficos de un determinado sistema de escritura.

Estos aspectos se reflejan en la mayoría de planteamientos¹² tanto teóricos como empíricos sobre escritura, que se han realizado durante los últimos años, los cuales han tenido un gran impacto no solo en la concepción de escritura sino también en la enseñanza de la composición escrita, lo cual pone de manifiesto el interés creciente por un conjunto de cuestiones, bajo distintas etiquetas (escritura heurística, reflexiva, critical writing) que giran alrededor del papel de la escritura en el pensamiento; dichas aproximaciones y enfoques esconden tras estas etiquetas un punto de referencia en común en la denominada función o potencial epistémico de la escritura.

Ante esto, nos concentraremos en la revisión de dos de las aproximaciones que mayor impacto han tenido en nuestra comprensión actual de los procesos de composición escrita: el modelo de Flower y Hayes (1980) y los modelos de Bereiter y Scardamalia (1992).

El punto de partida son los estudios desarrollados por Flower y Hayes (1980), en el cual la escritura desde esta perspectiva del procesamiento de información se define como un problema a resolver el cual puede ser analizado desde un punto de vista psicológico en términos de procesos de resolución de problemas. En este marco, la escritura se caracteriza a su vez como un problema “mal definido”, en el sentido de que no existe una única ruta de solución, ni una única solución posible. A diferencia de otros tipos de problemas (por ejemplo, de problemas matemáticos), frente a una determinada tarea de escritura podemos utilizar una variedad de procedimientos que a su vez pueden dar lugar a una diversidad de productos, todos ellos aceptables en términos del problema a resolver.

En este sentido según los autores los procesos de composición escrita se contemplan como problemas “autodefinidos” (como se citó en Miras, 2000, p.70) ya que es el propio escritor que dentro de unos determinados parámetros define la tarea que se plantea resolver y decide la manera de hacerlo.

Estos procesos, según los autores se llevan a cabo, en tanto el escritor pone en funcionamiento una serie de estrategias y procedimientos heurísticos con la finalidad de delimitar el problema y acotar las posibles vías de solución. Estos procedimientos, en el caso de la composición escrita remiten a 3 grandes tipos de actividades que conforman los procesos de producción textual

¹² Propuestas como: el trabajo en el espacio de contenido y el foco en el significado como aspecto prioritario para ayudar a promover la escritura reflexiva desde Daniel Cassany.

Propuesta de carácter más genérico como, Writing Across the Curriculum por David Russell, se basa en la premisa de que los estudiantes aprenden en la medida en que se comprometen activamente con los temas de cada materia.

“planificar textualizar y revisar...estas definen uno de los componentes básicos del modelo, con el que se encuentran relacionados otros dos componentes: la memoria a largo plazo¹³ y el contexto de producción¹⁴” (como se citó en Miras, 2000, p.70)

Cabe señalar que, los autores, argumentan que el punto esencial del proceso se sitúa en la definición del problema retórico en la composición del texto, es decir en el destinatario y el tema del texto ya que esto constituirá el punto de partida en el que se apoya el escritor para construir una representación mental, pues “el problema retorico no existe fuera del escritor, sino que se trata de una construcción que el propio escritor elabora en el acto de componer” (como se citó en Miras, 2000, p.71)

En esta construcción del problema retorico es donde se contempla la función epistémica relacionada con la conducción de dicho problema y con las operaciones vinculadas a la planificación textual. Allí, también se hará la distinción entre, quien distingue la “prosa basada en el autor” y la “prosa basada en el lector”. La primera, propia de los escritores inexpertos, refleja el proceso de pensamiento de quien escribe, mientras que la segunda, característica de los escritores experimentados, refleja su propósito y, por tanto, anticipa el pensamiento del lector.

La prosa del autor muestra el camino asociativo de la confrontación del sujeto con su tema. En ella, las ideas se presentan en el orden en que fueron descubiertas. En oposición, la prosa destinada a una audiencia es un intento deliberado para comunicar algo al lector, lo cual lleva a crear un lenguaje y un contexto compartidos entre ambos (Flower y Sommers como se citó en Carlino, 2006, p.269)

A juicio de Flower y Hayes un buen escritor se caracteriza por elaborar una compleja red de objetivos para incidir sobre el lector, y por plantearse un conjunto de retos que en el intento de construir una red coherente de ideas pueden conducirlo a “formar nuevos conceptos y hasta quizá reestructurarse su antiguo conocimiento” (como se citó en Miras, 2000, p.71)

Sin embargo, en este modelo de composición escrita se presentan algunas limitaciones, como que, a pesar de postular el carácter recursivo de las operaciones implicadas en la composición, el modelo conserva aún “cierto aire secuencial y denota una concepción excesivamente lineal del proceso” (Camps como se citó en Miras, 2000, p.71). Esta linealidad se produce básicamente en los momentos iniciales y el contexto de planificación del texto.

¹³ Incluye los conocimientos que el escritor tiene sobre el tema del texto y sobre los diferentes tipos de textos que se pueden producir. (Flower & Hayes,1980)

¹⁴ Las intenciones del autor y el propio texto a medida que se va produciendo este. (Flower & Hayes,1980)

En segundo lugar, tenemos, los trabajos desarrollados por Bereiter y Scardamalia (1992), que permiten contrastar los modelos de «decir» y «transformar» el conocimiento. Esta denominación refleja la idea de que la principal diferencia existente entre la composición madura e inmadura está en la manera de introducir el conocimiento y en lo que le sucede a ese conocimiento a lo largo del proceso de composición. Y no mirarlo como en el anterior modelo con un plan aparentemente simple.

Empecemos por evocar, el modelo de *decir el conocimiento*, su punto de partida es similar al anterior modelo, la representación mental de la tarea a realizar el cual comporta dos dimensiones, el tema sobre el que se ha de escribir y el tipo de género que se adecua a la tarea.

Sobre esta base el escritor construye unos identificadores¹⁵ a nivel conceptual y/o discursivo que utiliza como estímulos para buscar en la memoria algún elemento que sea pertinente en relación a la tarea asignada.

El escritor produce una primera porción del texto que utiliza para generar nuevos identificadores de tópico y género, Por ejemplo, “si se le ha solicitado que escriba sobre el siguiente tópico: ¿Deberían jugar chicos y chicas en el mismo equipo de deporte?, los identificadores del tópico podrían ser: equipo de deporte, igualdad y liberación femenina” (Bereiter y Scardamalia, 1992, p.47). Y así reiniciar de este modo la búsqueda en la memoria de nuevo contenido. Este proceso se da una y otra vez hasta que el escritor no es capaz de encontrar más ideas.

Esta manera de proceder no es incompatible con la producción de un texto formalmente correcto y coherente, aunque en este caso lógicamente la posibilidad de producir un texto de estas características reposa en gran medida en el grado de articulación y coherencia de los conocimientos conceptuales y discursivos de los que ya dispone el autor.

Según Bereiter y Scardamalia (1992), la cuestión no estriba únicamente en si el proceso “pensar-decir-pensar-decir” permite generar un texto adecuado o no, sino en la incidencia que este tipo de proceso tiene en el funcionamiento mental del escritor, puesto que este proceso: pensar-decir, continúa hasta que se acabe la hoja o hasta que se agoten las ideas que vienen a la

¹⁵ Estos identificadores sirven como pistas para la búsqueda en la memoria y estas pistas ponen en marcha, automáticamente, conceptos asociados. (Bereiter y Scardamalia, 1992, p.46) Estos identificadores adicionales no sólo ayudan a la recuperación de contenidos, sino que, aumentan la tendencia hacia la coherencia, ya que el próximo ítem que se recuperará se verá influenciado por los ítems previamente recuperados.

memoria. Aquí claramente se limita a reproducir el conocimiento y en este sentido la composición escrita no supone un reto o ayuda para elaborar y hacer avanzar los conocimientos.

En ese avanzar de los conocimientos, es donde será posible la función epistémica que la escritura requiere con un proceso de composición diferente, proceso que los autores explican mediante el modelo de transformar el conocimiento.

El punto inicial del escritor es análogo a los anteriores modelos en tanto la representación mental de la tarea inicial, pero en este caso a partir de las representaciones el escritor realiza un análisis de la tarea y trata de dotarse de unos objetivos concretos para componer el texto. Este modelo destaca la importancia de problematizar la escritura y de establecer unos objetivos precisos al igual que el modelo de Flower y Hayes, pero a diferencia de aquel, este modelo plantea de forma más específica y clara el proceso que hace posible que la escritura cumpla la función epistémica. Y no se vea reducida a un mero instrumento de expresión.

Para esto, el proceso implica dos clases distintas de «espacios problema», este espacio problema de acuerdo con Newell (1980), es

Como una entidad abstracta formada por un número de estados de conocimiento y de operaciones, siendo el efecto de las operaciones el de producir movimiento a través de este espacio, desde un estado de conocimiento hacia otro. Estos dos espacios son: de contenido y retórico¹⁶... En el de contenido, los estados de conocimiento se pueden caracterizar como creencias y las operaciones como las deducciones o las hipótesis que conducen de un estado de creencia a otro. En el espacio retórico, los estados del conocimiento son las múltiples representaciones que incluyen al texto y sus objetivos (como se citó en, Bereiter y Scardamalia, 1992, p.47)

En otras palabras, en el espacio de contenido opera el saber, es qué decir sobre este, mientras que el espacio retórico se ocupa de cumplir los objetivos discursivos, así como de las relaciones entre el contenido y las posibles reacciones del lector. (Con qué intención y cómo decirlo).

La transformación del conocimiento se produce dentro del espacio del contenido, pero, para que ésta se realice debe haber una interacción entre el espacio del contenido y el espacio retórico. “La clave consiste en traducir problemas del espacio retórico en sub-objetivos a conseguir dentro del espacio del contenido y viceversa” (Bereiter y Scardamalia, 1992, p.47). En otras palabras, el

¹⁶ La retórica, según Bryant es «distinta del saber que utiliza». No se ocupa del contenido conceptual del discurso per se, sino, más bien, de las «relaciones entre el contenido conceptual y los pensamientos, los sentimientos, los motivos y el comportamiento humano». (como se citó en Bereiter y Scardamalia, 1992, p.47)

proceso surge cuando la solución a los problemas retóricos que se plantean al escritor da lugar a un cambio en sus conocimientos.

Cabe señalar que, pasar de *decir al conocimiento* a *transformar el conocimiento* en la composición escrita no es un proceso de crecimiento sino de reconstrucción de una estructura cognitiva. Pues bien, como lo plantean los autores “el modelo de decir el conocimiento no puede considerarse como fase de este desarrollo, ya que son los distintos tipos de proceso de aprendizaje de la escritura los responsables del cambio de un modelo a otro.” (1987, p.48)

En este sentido, la propuesta de Bereiter y Scardamalia, permite explicar con mayor claridad el carácter recursivo de las distintas operaciones que el escritor lleva a cabo a lo largo del proceso y las complejas relaciones que establecen entre los objetivos del escritor y el producto que resulta de la textualización , pues este modelo de *transformar el conocimiento* pone de manifiesto que esta manera de escribir hace posible que el escritor no solo aprenda a escribir o modifique sus conocimientos frente al tema , sino también de mejorar sus conocimientos discursivos. Es decir, el escritor que utiliza esta estrategia de escritura no solo aprende acerca de lo que escribe sino también aprende a escribir. Como lo señala Boscolo “lo que caracteriza a un experto¹⁷ en cualquier ámbito es que no solo resuelve un problema, sino que también aprende de la solución” (como se citó en Miras, 2000, p.74)

Con base en lo anterior, comprendemos que la producción de un texto escrito supone entonces un proceso en el que el escritor establece un dialogo mental con el posible destinatario del texto , ya que al adoptar sucesivamente ambos papeles , el escritor contrasta mentalmente sus ideas , ayudando a su vez a matizar y modificar su punto de vista, pues una pieza de escritura adquiere autonomía hasta tal punto que influye sobre el pensamiento del escritor, en lugar de que la influencia suceda sólo en la dirección contraria. De ahí que la función epistémica constituya una función intrínseca de la escritura, un efecto natural e inevitable del proceso de composición.

Por otro lado, a los hallazgos presentes en esa primera generación de estudios sobre el proceso de escritura se incluirá 1 tendencia más que ha sido reiterada en el proceso de composición escrita desde los estudios de Paula Carlino, Daniel Brailovsky y Ángela Menchón.

¹⁷ - Función comunicativa: el escritor experto es un escritor estratégico sensible a la audiencia que planifica y organiza su producción de manera razonada y coherente.

- Escritura como instrumento de aprendizaje: el escritor competente es aquel capaz de escribir un texto para sí mismo o para otros y transformar su conocimiento.

- Revisar solo la superficie del texto: La preferencia por revisar lo superficial de los textos; por un lado, en tanto los estudiantes reconocen en el texto aspectos locales, poco sustantivos, sin tener en cuenta el texto en su conjunto. Y por otro el lugar del error en la escritura como castigo o como proceso, desde la perspectiva¹⁸ de la imagen del docente como *lector-juez* o como *lector-critico*.

Esta tendencia se vincula con las dos anteriores antes explicitadas en los modelos, sobre no tener en cuenta al lector y el desaprovechar el potencial epistémico del escribir.

Un primer aspecto de esta tendencia hace referencia a la postura de los estudiantes ante la revisión, en la cual Carlino plantea que, “los estudiantes encaran la revisión como una prueba de galera, pero no como un instrumento para volver a pensar un tema, descubrir lo que es posible decir acerca de él y desarrollar su conocimiento” (2004, p.323).

Es decir, enfocan sus escritos linealmente como una serie de partes¹⁹, una traducción de pensamiento en lenguaje, el habla en prosa escrita, sin tener en cuenta la perspectiva y el contexto del destinatario; en este intento de traducción, existe un texto original que no necesita ser descubierto o trabajado, sino estrictamente comunicado y es ahí donde el potencial epistémico de la escritura empieza hacer desperdiciado.

Según Carlino los estudiantes, no consideran la revisión como una actividad en la cual es posible modificar y desarrollar perspectivas y nociones. “La consideran un mero proceso de corrección para subsanar errores” (Carlino, 2004, p.324). Sin percatarse que la revisión no sólo mejora el producto escrito, sino que permite desarrollar el conocimiento del escritor, siempre que éste intente convertir la prosa privada en un texto que tenga en cuenta el contexto situacional inmediato y el lector.

Sin embargo, en esta cuestión se conecta otro actor y es el docente que corrige, pues es a partir de esto que el termino *corrección*²⁰ empieza a ser portador de dos acepciones diferentes. “Por un lado la idea clásica de enmendar lo errado, donde corregir es una reconducción casi curativa del desvío y por otro un cambio equivalente a revisar atenta, reflexiva y críticamente la producción” (Brailovsky & Menchón, 2014, p.37).

¹⁸ Estos dos perfiles son acuñados por Daniel Brailovsky y Ángela Menchón, para hacer referencia a la cuestión de la corrección ligada al término error y al modo en que es concebido.

¹⁹ Según Sommers la unidad de análisis que perciben los estudiantes al revisar su escritura son las palabras o frases, pero no el contexto en su conjunto.

²⁰ La cuestión de la corrección y la revisión está ligada al concepto de error y al modo en que este es concebido. (Brailovsky & Menchón, 2014)

Así pues, considerando el lugar otorgado por el docente al error, se percibe que ambas acepciones definen visiones distintas de aquel frente a las producciones de sus alumnos, y determinan desde la posición del estudiante una imagen del docente como *lector-juez* y *otra como lector-critico*²¹.

Por un lado, está el lector –juez que entiende al error como un traspie a ser enmendado, mientras que el lector crítico lo asume como una oportunidad para avanzar en un proceso que implica desvíos y desaciertos, aunque estos siempre den cuenta de algún modo de lo que el estudiante si sabe y si puede. (Brailovsky & Menchón, 2014, p.39).

En otras palabras, el lector- juez señala y sanciona el error, sus valoraciones sobre el texto pueden ser positivas o negativas, pues desde esta perspectiva un lector que al corregir devuelve al autor elogios y felicitaciones asume una postura propia del lector-juez tanto como el que tacha párrafos enteros en tinta roja. (Brailovsky & Menchón,2014)

El lector-critico, por su parte “busca dialogar con el texto del escritor-estudiante, interviene para abrir el texto en sus múltiples posibilidades, despliega las latencias presentes en él” (Brailovsky & Menchón, 2014, p.38). Generando así nuevos interrogantes acerca del texto y alternativas para seguir pensando sobre lo que se está produciendo. Esto tipo de corrección va ejercer una gran influencia en las producciones escritas de los alumnos ya que empezaran a encarar sus escritos en función del futuro lector que anticipan.

Aquí, pues entra juego otra cuestión y es la de los criterios y tipos de corrección a la hora de revisar un escrito, ya que no solo van a remitir a las exigencias que esperan sean satisfechas por un texto desde la perspectiva del docente, sino “al grado de apertura hacia el error o el ensayo en las producciones escritas al que se pueden sentir habilitadas los estudiantes” (Brailovsky & Menchón, 2014, p.38).

De esta manera la revisión y la corrección, se encontraran, por un lado en intervenciones al texto que consisten en su mayoría en palabras y algunas oraciones además de una nota numérica carente de una fundamentación escrita que lo acompañe , y por otra parte, una revisión y corrección que se convierte en la potenciación de la producción más allá de su clasificación en una escala numérica, que va orientar al alumno para encauzar su texto en virtud de sus potencialidades y no desde una revisión superficial.

²¹ Aquí Brailovsky & Menchón, retomaran la línea abierta por Carlino, para discernir entre el profesor guía y el docente evaluador en el marco de la tutoría que acompañan la escritura.

Con esto en mente, Brailovsky & Menchón, (2014) trazaran una distinción entre diferentes tipos de problemas o errores en los textos de los estudiantes a los cuales los docentes pueden hacer sus correcciones. En primer lugar, los *errores puntuales* en el cual reside “el uso localizado de las reglas del lenguaje” (Brailovsky & Menchón, 2014, p.39) y en segundo lugar *estilo y dirección semántica global*, en la cual se reconoce al texto como un proyecto, como un todo “este tipo de error es visible cuando se percibe que el escritor se ha ido pensando frase a frase, y pierde el hilo, el núcleo central, la dirección de sentido, el objetivo” (Van Dijk, como se citó en Brailovsky & Menchón, 2014, p.39).

Mientras que en el primer caso la corrección y la revisión se enfoca en un señalamiento que no necesita discutirse ni emplearse como andamio para pensar, en el segundo aparecen las correcciones que permiten proponer, analizar y pensar sobre lo que se ha escrito y la manera de encauzar este al objetivo trazado.

Estas distinciones del tipo de error permiten esbozar los tipos de intervenciones que pueden generar por parte de los docentes, según los autores serian dos:

- El profesor que funciona como herramienta de corrección automática, los procesadores de textos informáticos “subraya en rojo”
- El docente que apunta a los comentarios para generar por parte de los alumnos una mirada crítica frente a la estructura general de sus producciones, sin que les sean dados directivas explícitas sobre cómo transformarlos. Promoviendo la generación de hábitos de corrección, relectura, reelaboración y reescritura de sus propias producciones y no como una prueba de galera como diría Carlino.

De acuerdo con lo anterior, esta tendencia no solo desemboca en prácticas de corrección, revisión y calificación, sino también permite definir el modo en que son leídos los textos ya sea por parte del estudiante como por el docente. Pues la revisión y la corrección como se mostró en este apartado están íntimamente ligadas y por ende no deben ir en una sola vía, es decir del docente al estudiante, sino debe ser algo mutuo y entender que no se trata de “dar recetas de corrección sino criterios de autocorrección y reescritura” (Brailovsky & Menchón, 2014, 40). Así como también reconocer que estas esferas del error deben dejar de superponerse en las prácticas de aula y ser pensadas desde un uso pedagógico diferente y equilibrado entre ambas para así aprender a partir de los errores cometidos.

Pues bien, estos estudios sobre el proceso de composición escrita demuestran que escribir con conciencia del lector, revisar y corregir sustantivamente lo escrito transformando el saber de partida, darse tiempo para armar y desarmar textos y pensamientos, tolerando la angustia de la indefinición por lo que todavía no está construido, postergando la fragua de lo escrito pero empezando temprano a ensayar y a descartar ideas con ayuda de la escritura es donde esta encuentra su potencialidad epistémica.

3.2. Escribir para transformar

No cabe duda de que el modelo “transformar el conocimiento” es un modelo que opera de modo que hace explícito el carácter epistémico que cumple la escritura “en la medida en que ésta no se entiende como un producto del pensamiento sino como una parte integral del mismo”(Miras,2000,p.73) De ahí que componer un texto no es solo expresión de ideas sino una actividad de construcción de significados, una instancia de generación de conocimientos y desarrollo del pensamiento, es decir, un proceso de escritura donde se descubre el conocimiento mediante la comprensión, consecuencia de la interacción entre el contenido y los aspectos retóricos (objetivos discursivos , género y audiencia).Diferente al escribir de manera lineal sobre lo que ya se sabe acerca de un tema.

Es por ello, que desde el trabajo²² adelantado por Daniel Brailovsky y Ángela Menchón, el *decir el conocimiento*²³ se ubicaría dentro del concepto *saber*²⁴, en contraposición con el *transformar el conocimiento* que se ubicaría en el *pensar* que trata sobre la transformación, mediada por la reflexión de tal conocimiento. Esto para los autores se hace evidente en tanto, la secuencia de saber-pensar que se evidencia en la idea de aplicación que aparece de manera muy frecuente en el decir de los docentes, los cuales tienen la convicción de que “la prueba fehaciente del aprendizaje es la capacidad de los estudiantes de *tener* los conceptos en el sentido de memorizarlos” (Brailovsky y Menchón,2014,p.65) disiente de la idea que estos autores tienen de

²² Estrategias de escritura en la formación: la experiencia de enseñar escribiendo. (2014)

²³ Para recordar, estos modelos son denominado por Bereiter y Scardamalia.

²⁴ Como lo plantean los autores “una lectura cautelosa requiere que saber y pensar no sean tomados como polos estancos de una posición insalvable sino como esferas de sentido que echan luz sobre las concepciones que manifiestan docentes y estudiantes en relación a sus propios procesos de enseñanza y aprendizaje” (Brailovsky y Menchón, 2014, p.72).

“buen aprendizaje” no como la capacidad adquirida de utilizar conceptos, sino como la experiencia²⁵ de compartir una visión, un modo de pensar o de hacer.

Ante esto, *pensar y saber* plantean diferentes formas de relacionarse con los contenidos y con los propósitos de la actividad intelectual. Pues bien,

El saber es referido a la transmisión²⁶, la acumulación, la reproducción de conocimientos y el pensar remite al universo de las preguntas y la creación de algo nuevo...Una realidad ya fijada por un lado, cuyo desafío particular es el acceso, la apropiación (saber) y por el otro un ejercicio de acción, donde lo que se requiere es una tarea de reformulación, de transformación o resolución (pensar)” (Brailovsky y Menchón, 2014, p.65).

Con esto en mente, ¿qué es el pensamiento? ¿A qué apunta este? ; siguiendo la línea de los autores el *pensamiento*²⁷ va apuntar al futuro y el *saber* al pasado, pues así como este *saber* está ligado a la acumulación, los autores dirán que el pensamiento esta en las rupturas, pues según Bachelard “la idea de *ruptura epistemológica*, da cuenta de que siempre se piensa contra un pensamiento anterior y en ello consiste el avance en el conocimiento.” (Como se citó en Brailovsky y Menchón, 2014, p.71). En otras palabras, pensar es la acción de la mente para formar y relacionar ideas; es considerar, examinar, analizar, valorar, reflexionar y crear. “El pensamiento permite al individuo tomar conciencia de sus propios supuestos e implicaciones, así como de las razones y evidencias en las que se fundan y apoyan sus conclusiones” (Serrano, 2014, p.101).

Si postulamos el pensar como actividad intelectual que habilita el sentido, la apertura a lo nuevo, es porque en este puede residir la potencia y la capacidad de dar sentido a aquello que ocurre en los espacios de formación cuando de trabajar la escritura se trata. Siendo así una condición de posibilidad para llegar a un conocimiento genuino que, claro, nunca estará garantizado.

²⁵ Esta puede tratarse de un producto de escritura, el cual podría ser una marca identificadora de este tipo de aprendizaje no memorístico ni ligado a la aplicación de conceptos.

²⁶ Aquí interpelaremos a los autores en tanto que transmisión no es sinónimo de reproducción, pues desde Reges Debray “así como heredar no es recibir, transmitir no es transferir. Es reinventar por lo tanto alterar...la transmisión de un contenido de sentido lo incorpora de hecho a su vehículo, el cual lo somete a su ley” (1997, p.46) es decir, cambia o modifica sus características según la intención que se tenga, un desplazamiento que es capaz de afectar el fenómeno. Ya que transmitir no es solo comunicar es aclarar lo que sobre eso se dice y los efectos que este tiene hacia el otro.

Por ende, para este proyecto dejaremos saber cómo reproducción y acumulación más no como transmisión. Ya que este último puede tener cabida en el pensar desde lo que nos planeta Debray.

²⁷ Dentro de esta esfera se encuentra la comprensión, la cual tiende asumir “una mirada abarcativa panorámica y no invasiva” (Brailovsky y Menchón, 2014, p.72).

Es por ello que mediante la escritura se puede acceder a nuevos modos de conocer, al mismo tiempo que se accede a nuevas formas de pensar y de razonar, a partir de las representaciones que se van construyendo y que se organizan en categorías y estructuras. Pues desde su uso²⁸ cumple la escritura una doble función: la producción de textos escritos nos permite interactuar con otras personas y comunicarnos con ellos por mediación de dichos textos, esto hace referencia a *la función comunicativa o transaccional* de la escritura y la producción de textos escritos nos permite expresar conocimiento, y representar, crear o recrear los objetos de nuestro pensamiento, de modo que podemos usar la escritura en *su función representativa o ideacional*.(Olson,1998).

Y es allí en esta última función que se va ubicar la función epistémica de la escritura como una función específica o subfunción en el marco de la función representativa pues como diría Olson “parece no haber dudas sobre el hecho de que la escritura desempeña un papel crítico en la producción del cambio de un pensamiento acerca de las cosas, a un pensamiento acerca de las representaciones de esas cosas, es decir, pensamiento de pensamiento” (como se citó en Serrano, 2014, p.111)

Así los procesos que el escritor utiliza al componer un texto facilitan o hacen posible el aprendizaje y el desarrollo del conocimiento sobre nosotros mismos y sobre la realidad. Puesto que el escritor trata de crear el contexto de interpretación a través del propio texto, explicitando al máximo las características del contexto en el que tiene sentido su discurso, con el fin de evitar la posible ambigüedad y las consiguientes confusiones con el lector o destinatario del texto, ya que la distancia entre el productor y el destinatario no es únicamente de tipo espacio temporal, esta distancia puede ser de orden psicológico en la medida que no existe un contexto mental compartido, lo que implica detallar sistemáticamente las relaciones y las conexiones que se establecen entre las ideas que pretende transmitir.

Esto permite la autorregulación, por parte del escritor, del ritmo de producción, debido a que puede desarrollar las ideas a su propio ritmo, objetivar el texto producido y establecer con él un monólogo para reflexionar sobre las ideas.

Al objetivar el pensamiento, el texto escrito se convierte a su vez en objeto para el pensamiento; “esta doble objetivación origina la característica de recursividad que rige la

²⁸ Olson, R. D. (1998). El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento. Barcelona: Gedisa.

relación entre pensamiento y escritura, permitiendo la reorganización y reconstrucción de ambos” (Rosales y Vázquez, como se citó Serrano, 2014, p. 68).

Esta confluencia de la autorregulación por el escritor de su proceso, la existencia del texto elaborado y la posibilidad de distanciamiento de él para revisarlo permite la posibilidad de pensar sostenidamente sobre las ideas, de analizarlas críticamente, de reelaborarlas y desarrollar estructuras mentales y aprender; todo lo cual conduce a la transformación del pensamiento.

Esta visión de la escritura nos lleva también a entenderla muy ligada a la actividad reflexiva del sujeto, en la medida en que lo conduce a problematizar sobre lo que escribe, a volver con mirada crítica sobre las ideas para objetivarlas, cuidando de que expresen verdaderamente lo que se desea, revisando y replanteándolas para que, en efecto, respondan a los propósitos e intencionalidades que van surgiendo; proceso que conduce a la transformación del conocimiento.(Miras,2000) Supone ir más allá del dominio de estrategias de composición, supone releer de manera estratégica para identificar aspectos confusos y contradictorios y meditar sobre lo que escribe, en atención a las necesidades de la audiencia y a las intencionalidades y objetivos discursivos.

Así, la función epistémica de la escritura hace referencia “al uso de la escritura como instrumento de toma de conciencia y autorregulación intelectual; como instrumento para el desarrollo y la construcción del propio pensamiento” (Emig como se citó en Miras, 2000, p.67)

La *función epistémica* es atribuida a la escritura, cuando el sujeto que la realiza pone en juego una actividad cognitiva diversa y compleja, relevante en la estructuración del pensamiento. Así, lo epistémico se refiere a los modos como se usa el lenguaje escrito para construir conocimiento y aprender. También se refiere a las operaciones cognitivas que se emplean al hacer uso del lenguaje para pensar, descubrir y transformar, crear y construir el saber. De ahí que la escritura, como prácticas cognitivas y sociales, se convierten en herramientas epistémicas, es decir, “en objetos semióticos, que, cambian las condiciones de trabajo de la mente humana e inciden en la construcción del conocimiento” (Serrano, 2014, p.102-103).

Por tanto, la relación del pensamiento con la escritura indica la capacidad que tiene para aprender sobre su ejercicio. Es así como, la escritura como instrumento contribuye tanto a determinar los significados del mundo y definirlo, como a transformar las ideas en hipótesis, inferencias y suposiciones que pueden luego transformarse en conceptos, principios y explicaciones, es decir, en conocimiento. De este modo, el rasgo principal del pensamiento

letrado es que trata de representaciones²⁹ tales como afirmaciones, mapas y diagramas³⁰, elaborados mediante el uso de palabras y símbolos.

Así pues, las relaciones entre la escritura y el pensamiento se hallan estrictamente ligadas con la capacidad que tienen éstas (como actividades) de estructurar, ordenar y organizar el razonamiento a través de los conocimientos que son expuestos de manera representativa para la apropiación cultural por parte del individuo, apropiación que a través de la lengua escrita como instrumento mental se encuentra en función de representar y resolver una gama amplia de problemas, significando el mundo y la conciencia en ideas a través de conjeturas, deducciones y supuestos que se pueden transformar en nociones, categorías de análisis entre otros.

Por dichas razones, es que, el razonamiento y la representación juegan un papel fundamental en el lenguaje escrito, estableciendo relaciones conceptuales coherentes que le permiten al individuo explorar clasificaciones, definiciones, descripciones y argumentos ocultos que, a través del escribir, forman una sensibilidad discursiva en el sujeto; esta sensibilidad se determina en diferentes autores bajo el concepto de *función epistémica*, el cual tiene como característica principal la articulación concreta entre escritura, el desarrollo del pensamiento y la experiencia. En tanto esta supone la capacidad de elaborar una representación de la situación de comunicación con independencia de la situación material en la que se produce el texto, así como la capacidad de planificar y llevar a cabo la producción del texto de manera interiorizada.

²⁹ La elaboración de estas representaciones a través del lenguaje es lo que, sin duda, da forma al pensamiento y consolida la racionalidad.

³⁰ Operaciones cargadas de enorme potencial epistémico, en tanto contribuyen a estructurar, dar forma al pensamiento y a crear conocimiento.

3.3. Escribir para aprender

“Cada palabra que escriben representa un encuentro, probablemente una lucha, entre sus múltiples experiencias pasadas y los requerimientos del nuevo contexto.”

(Aitchison, Ivanic y Weldon, 1994)

Si lo anterior muestra que la escritura esconde la cualidad de ordenar el pensamiento y facilitar la condensación y representación de ideas, este escribir para aprender tal vez dará cuenta de cómo la escritura es eficaz para pensar y poner en relación las ideas propias con las del campo científico en que se inscriben, mostrando que el lugar de la escritura en la universidad no puede ser exclusiva de una asignatura. Pues la escritura ofrece una posibilidad singular “permite pensar con muchas palabras ordenadas” (Brailovsky y Menchón, 2014, p.65). Y en diálogo con diferentes comunidades disciplinares³¹

Este dialogo con las disciplinas en las que está inserto cada estudiante universitario es la iniciativa de movimientos tan importantes en el contexto de los Estados Unidos como los que respectivamente se conocen como “escribir a través del curriculum” (writing across curriculum – WAC-) o “escribir en las disciplinas” (writing in the disciplines –WID-). Dado que ambos son analizados por uno de sus protagonistas David Russell. Con la consigna de “Writing to learn, learning to write” la cual hace referencia en el primer aspecto, a la manera en cómo se articula los contenidos y la estructuración de una clase propia de la comunidad disciplinar al que pertenecen los sujetos y el lugar de la escritura en ella, es decir la transferencia y la transversalidad³² de la escritura entre el entorno académico y el profesional. Y el segundo aspecto es la enseñanza de la escritura desde un referente lingüístico³³, en donde solo se tendrán en cuenta aspectos como la gramática, la semiótica discursiva entre otros sin tener en cuenta las

³¹ Hace referencia a las formaciones sociales con base institucional y curricular en carreras, departamentos, revistas y congresos, entre otros, que garantizan la legitimización, el control y la reproducción de la disciplina. Según Jacobs (2013): “una disciplina es una forma de organización social que genera nuevas ideas y hallazgos de investigación, certifica ese conocimiento y a su vez enseña esos contenidos a los estudiantes interesados”. In defense of disciplines: (traducción nuestra). Texto: *Interdisciplinarity and specialization in the research university*. Chicago: University of Chicago Press.

³² Conexión con los temas que los alumnos estudian y tomando en consideración las formas de escritura propias de las distintas disciplinas.

³³ Esto no quiere decir que NO nos importen esos aspectos, sino la manera en como estos también podrían articularse con el contexto y la disciplina en la que están insertos.

interrelaciones que dentro de una disciplina generan sus propios modos de comunicación. Pues como diría Russell “writing viewed as an autonomous transcription of speech versus writing viewed as an integral part of the intellectual activity of a discipline³⁴” (Russell, 1990, p.52)

Así pues, el movimiento Escribir a través del Curriculum surge en Estados Unidos en los años 80 dentro del campo denominado retórica y composición con base en el enfoque escribir para aprender. Dicho enfoque se basa en la idea de que el pensamiento y la comprensión de los estudiantes pueden tornarse más complejos y precisos a través del proceso de escritura. La frase “¿cómo puedo saber lo que pienso hasta que vea lo que digo? captura el espíritu de este enfoque”. (Auden, citado por Bazerman 2016. P. 124) para esto, era necesario saber cómo era la escritura de los profesionales en las disciplinas, cómo se realizaba y qué aspectos de esa escritura eran mejor valorados. Temas centrales de las investigaciones que consolida este movimiento

Pues bien, la escritura es una herramienta fundamental para aprender, y este movimiento propone usarla más allá de las clases de lengua. Su objetivo es promover la cultura escrita intrínseca a las disciplinas sacando partido de la función epistémica de la escritura.

Este movimiento no espera que los profesores de las diferentes disciplinas se conviertan en docentes de escritura, den clases de lengua o corrijan cada desprolijidad gramatical. Más bien, este movimiento promueve que los profesores disciplinares involucren a sus estudiantes de un modo más profundo en la labor disciplinar que necesariamente se hace mediante la escritura. Pues al ayudar a los estudiantes a hacer estas cosas, según este movimiento los estamos ayudando a mejorar su escritura mientras aumentan sus competencias disciplinares.

Este movimiento se ha popularizado en la última década en Latinoamérica, a partir de los trabajos de Paula Carlino (2004), aunque pueden rastrearse algunos antecedentes previos. En los estudios³⁵ desarrollados por esta autora , ella hará énfasis en promover la cultura escrita intrínseca a las disciplinas y ayudar a sacar partido de la función epistémica de la escritura , mostrando la preocupación compartida de algunas instituciones por incluir en toda la universidad la escritura como reescritura, dado que

³⁴ Traducción: escritura vista como una transcripción autónoma de habla versus escritura vista como una parte integral de la actividad intelectual de una disciplina.

³⁵ - Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. (2002)
- Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. (2004).
- Escribir en la universidad: Teorías y prácticas en Australia, Canadá y Estados Unidos. Jornadas de escritura académica y profesional (2013)

reconocen en el proceso de revisión una instancia clave para volver a pensar tanto los textos producidos como el asunto del que tratan, (...) consisten fundamentalmente, en enseñar a los alumnos a releer sus borradores, mostrando el efecto que tienen sobre un lector atento” (Carlino, 2005, p.13).

Pues, la búsqueda de coherencia, a través de releer, revisar y reescribir, aparece en primer plano sólo cuando el que escribe tiene en cuenta las necesidades informativas de su audiencia. Es por ello que estas universidades³⁶ se plantean, ayudar a sus estudiantes a emplear la escritura cognitivamente y a hacerlos partícipes de las prácticas discursivas de la comunidad disciplinar de su especialización. Y no en un curso inicial, separado del resto de las asignaturas, sino a través de programas en los que los alumnos cuentan con orientación de sus docentes para escribir los contenidos de las distintas materias.

A partir de esto, va ser esencial el potencial epistémico de la escritura, ya que logran poner en relación su conocimiento disciplinar, con el conocimiento de las coordenadas retóricas que condicionan la redacción (destinatario y propósito de escritura), Para así tomar conciencia de su destinatario y que el rol del profesor, antes de ser evaluador, evidencie el efecto que produce en él como lector³⁷. Lo cual sugieren que es preciso retroalimentar las producciones de los alumnos antes de asignarles una calificación.

En primer lugar, está la Universidad de Princeton, donde los tutores de lectura son estudiantes de postgrado capacitados en diferentes disciplinas, que se encargan de discutir los borradores escritos de los universitarios, quienes les llevan sus producciones al Centro de Escritura, dispuestos a reescribirlas antes de entregarlas a sus docentes para ser evaluados. Estos tutores reciben una capacitación inicial y, además, periódicamente se reúnen con el director del programa para realizar avances en cuanto al trabajo realizado.

En segunda medida, los tutores buscan promover actitudes de confianza y perseverancia frente a los textos, para que haya compromiso al escribirlos. Le apuntan al trabajo intelectual de los estudiantes, dirigiendo la reescritura a una mejor reorganización de las ideas en los textos. (Carlino, 2004). De tal manera, los estudiantes tienen un compañero de escritura más experimentado. En este modelo, el lector (tutor) se encuentra apartado administrativamente de las cátedras.

³⁶ Universidad de Princeton, Universidad Estatal de Boise, Instituto de Escritura de Cornell.

³⁷ Como el lector-crítico del que nos hablaba anteriormente Brailovsky y Menchón (2014).

Según el programa del centro de escritura, más allá de aquello que lleva a un estudiante a recurrir a él, se pretende ayudarlo a aprender, al menos, dos cosas: “más sobre su propio pensamiento y escritura y sobre cómo hablar acerca de su escritura” (Carlino, 2004, p.6). Para ello, los tutores abordan cuestiones tales como “entender las consignas, comenzar a escribir, encontrar un foco, afilar una tesis, desarrollar un argumento sólido, elaborar una introducción o conclusión, superar bloqueos” (Harper, Talley y Thurn, como se citó en Carlino, 2004, p.6).

De este modo, los tutores ayudan a crear categorías para observar el escrito propio y detectar sus dificultades, de tal manera, al hablar los estudiantes sobre sus escritos con frecuencia descubre por ellos mismos cuáles son los problemas de sus textos. Es decir, los tutores asisten al estudiante para que tome conciencia sobre su proceso y entienda los problemas de su producto.

En segundo lugar, la Universidad Estatal de Boise viene implementando desde 1996 el “Programa Escribir” allí el sistema de tutores de escritura deja de estar aislado físicamente de las clases regulares y pasa a funcionar, con ciertas particularidades, dentro del *curriculum* de las diversas asignaturas. (Carlino, 2004). El programa desarrolla estrategias para entrelazar la enseñanza de contenidos disciplinares con la orientación para escribir sobre ellos. Haciendo gran énfasis en la revisión³⁸, debido a que es con frecuencia la fase que posibilita al estudiante descubrir y clarificar lo que quiere decir. Las buenas ideas emergen y se aclaran gradualmente, después de varias reescrituras.

Todas las cátedras pueden ser incluidas en tal programa si se comprometen a plantear entre dos y tres tareas de escritura en el semestre y a rediseñar el tiempo asignado a cada una de ellas, de modo que permita elaborar un borrador completo en un primer momento y disponer de un tiempo más hasta la entrega final, para revisarlo y reescribirlo.

La selección de los tutores pares se realiza entre estudiantes de los últimos años de carrera, provenientes de diversas especializaciones, identificados por sus profesores como “buenos para escribir, responsables y que trabajan bien con sus compañeros...Reciben un curso de capacitación inicial en el que se les enseña a analizar y a responder productivamente por escrito y cara a cara los textos de otros alumnos.” (Carlino, 2004, p.7) Por tanto la universidad propicia ambientes de escritura en las asignaturas, donde los tutores brindan las herramientas necesarias para abordar y producir textos, de tal manera que aparte del trabajo del maestro, estos tutores se encargan de realizar el trabajo de escritura junto a la temática de la asignatura, incluso

³⁸ Esa revisión como antes se habló está ligada a esas correcciones que permiten reelaborar y reescribir el texto.

comentando con los docentes las tareas de escritura y los problemas que los estudiantes pueden tener con las consignas, de manera que se da un trabajo articulado que favorece un gran público dentro de la clase. En este modelo, el lector como tutor toma un rol de “asistente retórico³⁹” asignado a una clase.

En síntesis, la modalidad de adentrar la enseñanza de la escritura en el dictado de las materias, implementado por la Universidad Estatal de Boise, es un peldaño más en el intento de alentar el desarrollo del conocimiento de las asignaturas junto al desarrollo de la capacidad de escribir sobre éste.

El tercer modelo que Carlino expondrá sobre la enseñanza de la escritura, profundiza el entrecruzamiento entre producción escrita y aprendizaje de contenidos disciplinares, ya que quienes se ocupan de ambos son los mismos profesores que imparten sus materias, con la capacitación y el asesoramiento de expertos en composición.

En esta iniciativa se encuentra la Universidad de Cornell, fundada en 1865 en Ithaca -Estado de Nueva York. Esta institución sostiene uno de los más antiguos e importantes sistemas de escritura a través del curriculum, cuya filosofía es que “un programa de escritura debe trabajar para, con y en beneficio de las disciplinas, el sitio en el que el lenguaje habita; no puede estar aislado administrativamente. (Gottschalk, como se citó en Carlino, 2004 p. 23).

Esta universidad, capacita a especialistas de un amplio rango de disciplinas, a cargo de las materias, para incluir en ellas tareas de escritura que promuevan el aprendizaje para enseñarles cómo trabajar con las tareas de escritura que proponen. Tal intento data de 1966, cuando el informe del Comité de Profesores sobre la Calidad de la Enseñanza recomendó que los seminarios de escritura, desde 1891 a cargo del Departamento de Inglés, pasaran a depender de varios Departamentos, que “veían la escritura como parte integrante de sus propias disciplinas”. Así, aunque los alumnos deben cursar obligatoriamente sólo dos seminarios iniciales de este tipo (lo que suelen hacer en el primer año), en años posteriores encuentran la enseñanza de la producción escrita en otras muchas asignaturas.

Así, los docentes que inician en las Materias de Escritura Intensiva, asisten semanalmente al Curso “Enseñar a escribir” o “Escritura y Enseñanza”, de un mes y medio de duración. Éstos ofrecen un panorama de las metodologías usadas para enseñar a escribir dentro de un contexto

³⁹ establece una instancia de relectura y revisión de los escritos integrada en el dictado de las asignaturas que adhieren al Programa Escribir (Anson y Hightower, como se citó en Carlino,2004, p.7)

disciplinario, a través de lecturas sobre teorías y prácticas pedagógicas, discusión grupal, exposición de profesores y auxiliares ya experimentados, y de académicos invitados, trabajando ampliamente estrategias de retroalimentación de los escritos de sus estudiantes, así como la evaluación. No obstante, el trabajo de estas materias regulares ofrecidas por los distintos departamentos debe seguir ciertas pautas:

- a) Incluyen entre 6 y 12 tareas formales de escritura sobre las respectivas problemáticas, en las que los alumnos entregan un total de 30 páginas escritas a lo largo del semestre.
- b) Al menos 3 de estos trabajos se desarrollan a través de varios pasos, con la revisión de borradores bajo la guía del docente (comentarios escritos, tutorías individuales, análisis grupal en clase, comentario de pares, etc.).
- c) Se destina tiempo de las clases al trabajo directamente relacionado con el escribir.
- d) La bibliografía dada para leer no supera las 75 páginas por semana para que sea posible dedicarse a la escritura con regularidad (!).
- e) Todos los estudiantes participan, al menos, de dos tutorías con el profesor.
- f) Las clases tienen un máximo de 15-17 alumnos. (Carlino, 2004, p.9)

Por lo tanto, “la interacción de especialistas en escritura con especialistas disciplinares acrecienta las oportunidades de los alumnos para ingresar en las culturas escritas de los distintos dominios de conocimiento, así como favorece el aprendizaje de contenidos por medio de escribirlos y reescribirlos.” (Carlino, 2004, p.9) lo que posibilita ayudar a los profesores en sus disciplinas a comprender que escritura y aprendizaje se desarrollan mano a mano, y para enseñarles cómo trabajar con las tareas de escritura que proponen.

Sin embargo, la historia de este programa no ha sido lineal, sino que ha tenido obstáculos y reformulaciones. Lo que apalancó este programa y reforzó su funcionamiento fue la reforma de los cursos iniciales⁴⁰ de lectura y escritura, De modo que, se advierte la insuficiencia de un curso inicial y se aconseja la necesidad de continuar ocupándose de la escritura más allá del primer año:

Ningún curso de primer año puede preparar a los estudiantes para escribir en el cuarto año, en el nivel de complejidad requerida. (...) La buena escritura está siempre relacionada con un buen dominio del contenido sustantivo de una materia. Escribir bien requiere estímulo continuo a través de ejercicios frecuentes que reciban comentarios críticos detallados, en todos los niveles de enseñanza. (Holmes Report, como se citó en Carlino, 2004, p.10)

⁴⁰ Cabe señalar que estos cursos, solo llegan a dar una bienvenida corta a los estudiantes a una nueva cultura escrita, por eso se sugiere la necesidad de ocupar del proceso de la escritura de manera continua más allá del primer año de formación.

En suma, la corriente pedagógica escribir a través del currículo, concede a la escritura un lugar preponderante en todas las materias y a lo largo de todos los niveles escolares. Se resalta de menor a mayor intensidad la presencia del lector en las asignaturas. En el primer modelo, figura como “tutor de escritura” dentro de un Centro de Escritura apartado administrativamente de las cátedras. En el segundo modelo adopta el rol de un “asistente retórico” asignado a una clase. Y en el tercer modelo es representado en el docente de cualquier “materia de escritura intensiva”, quien retroalimenta las producciones escritas de sus alumnos antes de otorgarles una calificación.

Indagar por qué, cómo y quién se ocupa de enseñar a escribir en las universidades estudiadas ilumina nuestras instituciones de nivel superior que aún están bajo la crisis de la mala escritura. No es que sean modelos únicos, ni siquiera que puedan ser posibles en nuestro entorno. Pero son experiencias probadas, que han debido hacerse un espacio no sin enfrentar dificultades y ofrecer batallas. He aquí un soporte para repensar, en nuestros propios términos, los puntos de partida que han motivado la escritura de este proyecto.

Pues como vemos, en las universidades estudiadas, la escritura no es considerada sólo un medio de expresar o comunicar el pensamiento elaborado previamente. Por el contrario, la concepción dominante es la que reconoce la función epistémica de la composición escrita: escribir permite incidir sobre el propio conocimiento a través de dos caminos. Por un lado, tener que poner por escrito una serie de conceptos implica comprenderlos mejor que cuando simplemente se los estudia, ya que la coherencia que un texto exige, lleva a establecer más relaciones entre esos conceptos, y entre ellos y el conocimiento previo de quien escribe. Por otro lado, la escritura objetiva el pensamiento, y esta representación externa al sujeto permite reconsiderar lo ya pensado, reconstruir lo anteriormente escrito y posicionarse en el papel tanto de escritor como de lector.

En suma, estas universidades coinciden que no se aprende a escribir de una vez y para siempre, sino que se puede continuar haciéndolo cada vez que se enfrenta a una hoja en blanco, siempre que se revise lo escrito de forma sustantiva. Reconocen que los alumnos deben aprender tanto los conceptos como las prácticas discursivas de las disciplinas que estudian. Y sobre todo asumen que *la escritura es un poderoso instrumento que permite representar, analizar, revisar y transformar el conocimiento.*

4. Capítulo III: Escribir desde la comunidad

Escribir en la universidad es un trabajo arduo. Como estudiante se debe lidiar con materiales y conceptos desconocidos para decir algo novedoso que refleje tanto el pensamiento propio como la evidencia propia de la disciplina. Al mismo tiempo, se debe estar consciente de las diversas teorías y perspectivas presentes en libros y artículos leídos, de suerte que se pueda evaluar y elegir entre esas ideas para desarrollar las propias. Ante esto, en la educación superior, los cursos de lectura y escritura de primer año surgen como una posible solución a una problemática en torno a este nuevo ingreso a una comunidad disciplinar en pro de potenciar los procesos de lectura y escritura. Sin embargo, dicha cuestión en su mayoría queda subordinada al planteamiento de objetivos orientados al desarrollo de competencias, habilidades o destrezas, y no asociada al ingreso del estudiante a una nueva esfera de formación donde los procesos de composición escrita y de lectura son otros, cuestión sobre la cual se viene discutiendo desde hace varios años y de la cual se habló en el anterior capítulo.

A partir de esto, en este capítulo nos dedicaremos a exponer y desarrollar los principios metodológicos de este proyecto de investigación y la construcción de un metatexto⁴¹ analítico a luz de lo encontrado en el corpus⁴², mediante la articulación del sentido del texto, y del proceso interpretativo que lo esclarece.

4.1. Marco metodológico

La metodología sobre la cual se desarrolla este proyecto es el análisis de contenido (AC), el cual nos permite recopilar, comparar y clasificar información, con vistas a establecer esquemas de comprensión del significado y el sentido sobre el tema que se está investigando. El análisis de contenido es una herramienta metodológica que nos permite la identificación de determinados elementos constitutivos de los documentos escritos y su clasificación a partir de variables y categorías para la explicación del objeto de estudio bajo investigación. Esta metodología nos

⁴¹“El “metatexto” generado por el AC consiste, pues, en una determinada transformación del corpus, operada por reglas definidas, y que debe ser teóricamente justificada por el investigador a través de una interpretación adecuada. (Navarro y Díaz, 1995, p.182).

⁴²Syllabus de los espacios académicos de lectura y escritura de la Facultad De Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.

posibilita comprender la complejidad de las prácticas escriturales en el contexto universitario y la realidad social en la cual está inserta, en vez de simplificarla y reducirla a mínimos esquemas de representación.

Así mismo, esta herramienta supone someter la capacidad interpretativa del investigador a los contenidos expresados por los documentos institucionales, pues el interés está sobre el documento, ya que cuando se habla del contenido de un texto “nos estamos refiriendo al sentido que tiene este texto para quien lo produce, pero sobre todo para quien lo interpreta” (Ruiz, 2000, p.49). De este modo el AC nos permite develar la lógica implícita del discurso, así como el lugar y las concepciones de la escritura en el contexto universitario, brindando a su vez una reflexión teórica e interrogantes al respecto del objeto de estudio más allá de una receta para obtener respuestas.

Ahora bien, el AC, desde Díaz y Navarro (1998) puede concebirse como:

Un conjunto de procedimientos que tienen como objetivo la producción de una meta-texto analítico en el que se representa el corpus textual de manera transformada. (...) O, dicho de otro modo, ha de concebirse como un procedimiento destinado a desestabilizar la inteligibilidad inmediata de la superficie textual, mostrando sus aspectos no directamente intuibles y, sin embargo, presentes (p. 181 y 182).

Es decir, un mecanismo capaz de producir preguntas y sentido a través de una “interpretación adecuada”. Pues bien, esta interpretación se efectúa mediante la producción de un metatexto analítico que resulta de una doble articulación: el sentido más allá de la superficie textual y, por otra parte, la transformación analítica de esa superficie. En otras palabras, la transformación de dicho corpus operada por reglas definidas y teóricamente justificada por el investigador.

Por consiguiente, para el desarrollo de nuestro análisis⁴³ tomaremos como fases los niveles de análisis de contenido que nos plantea Ruiz (2000), los cuales son:

- **Nivel superficial:** el primer paso para la construcción del corpus consistió en la identificación, recolección y la determinación del criterio de periodización de los documentos a través de la técnica de revisión documental⁴⁴. Dichos documentos institucionales hacen referencia a los programas o syllabus de los cursos impartidos por los profesores del espacio

⁴³Es necesario señalar que las referencias se tomaran como guías orientadoras que pueden estar sujetas a modificaciones acorde con las necesidades del proyecto. Así mismo, una consideración con relación a los pasos detallados es que éstos no deberán ser asumidos como lineales y acumulativas; es decir, en ningún caso dichos pasos se cumplen en estricto orden; antes bien, se imbrican entre sí, en algunas ocasiones se presentarán de modo simultáneo.

⁴⁴Esta revisión se registró a partir de una matriz documental.

académico “*comprensión y producción de textos I-II*”, espacio vinculado al núcleo común de la Facultad De Educación De La Universidad Pedagógica Nacional. Estos documentos institucionales son la base a partir de la cual los docentes imparten sus clases. El periodo de tiempo seleccionado para la configuración del corpus fueron los últimos 5 años en los primeros semestres de cada año.

- **Nivel analítico:** en esta segunda fase, se realizó la clasificación y el ordenamiento de la información a partir de los ejes centrales sobre los cuales se conceptualiza y se explica la categoría de potencial epistémico de la escritura. Esto se llevó a cabo mediante una matriz de codificación en la que se encuentran 4 subniveles planteados por Díaz y Navarro (1998), los cuales son:

Unidades de registro: son los segmentos que interesa investigar del contenido de los syllabus, susceptibles posteriormente de ser expresados y desglosados en categorías y subcategorías. De acuerdo con Duverger “pueden ser de base gramatical como vocablos, con el estudio de todas las palabras o bien de algunas consideradas simbólicas o claves; y de frases o párrafos definidas gramaticalmente o por tema de acuerdo con el significado de un grupo de palabras.” (Como se citó en Díaz y Navarro 1998, p.173), es decir, son aquellas unidades básicas de relevancia (de significación en el sentido más amplio de la palabra) que el investigador se propone a extraer del corpus. Estas unidades, que reciben el nombre de unidades de registro, tendrán unas características y una amplitud (palabra, oración, etc.) que será mayor o menor según los objetivos de la investigación y el tratamiento de las mismas partir de ejes centrales sobre los cuales se desarrolla la categoría, en este caso, la de potencial epistémico de la escritura.

La unidad de registro más utilizada es la palabra-término. Comúnmente conocida como Key Word, esta clase de palabra según los autores suele condensar un contenido semántico que puede resultar pertinente en el proceso de análisis y, por otra parte, son fáciles de detectar y su delimitación permite la clasificación de la información. Para nuestro proyecto tendremos en cuenta las keys words de acuerdo con la reiteración de dichas palabras en aspectos como: la estrategia metodológica, las actividades que se desarrollan en dicho espacio y las concepciones que se le da a la escritura en el contexto universitario y, en particular, la articulación de dicho espacio académico con la comunidad disciplinar.

Ahora, para que esa key word se muestre realmente, es preciso que las *unidades de registro* puedan referirse a los lugares concretos del texto en los que aparecen “con vistas a determinar

sus concurrencias con otras unidades, o bien su relación con información extratextual⁴⁵ específica acerca de sus condiciones de producción (autores, circunstancias, etc.)” (Díaz y Navarro, 1998, p.174). Es decir, el contexto inmediato en el que se encuentra dicha palabra ya que es necesario no sólo detectarlas sino también localizarlas.

Esa localización desde los autores será denominada como **unidades de contexto** las cuales constituyen el marco interpretativo de lo sobresaliente de las unidades de registro, en otras palabras, es un marco más restringido que el del corpus en su totalidad de acuerdo con la relevancia de las unidades de registro detectadas por el análisis. Ya que la *unidad de contexto* suele ser una porción de la comunicación más extensa que la *unidad de registro* (pero no siempre es así, a veces, la unidad de contexto y la de registro pueden coincidir), lo que no ocurre nunca es que la unidad de contexto sea una porción de material más corta que la unidad de registro. Por ende, el requerimiento entre *unidades de registro* y *unidades de contexto* es mutuo, puesto que las primeras sirven como base para captar las relaciones entre la intensidad y la dirección con que se manifiestan, es decir, la frecuencia con que aparecen o sus relaciones de contingencia que pueden adoptar formas de asociación u oposición. Mientras que las *unidades de contexto*, entre tanto, definen (al menos en parte) el sentido que las unidades de registro engloban⁴⁶, permitiendo el ordenamiento de la información y su delimitación, la cual permite identificar a qué aspecto de la investigación se refiere.

Una vez determinados los tipos de unidades de registro y de contexto sobre las que se va a estructurar el análisis, se pasa al subnivel llamado **codificación** de los datos⁴⁷. Tales datos no son sino el conjunto de unidades de registro concretas detectadas en los textos, las cuales están adscritas a sus respectivas unidades de contexto.

El siguiente subnivel será el de la **categorización** la cual

Consiste en efectuar una clasificación de las unidades de registro previamente codificadas e interpretadas en sus correspondientes unidades de contexto, según las similitudes y diferencias que en ellas es posible apreciar de acuerdo con ciertos criterios. Estos criterios de clasificación pueden ser de naturaleza sintáctica (distinción entre nombres, verbos, adjetivos, etc.), semántica

⁴⁵El término extratextual, es utilizado por Díaz y Navarro como un significado equivalente al termino contextual aquello que está fuera del texto y que, sin embargo, lo determina de algún modo. Es decir, un vínculo existente entre el corpus textual y el medio social.

⁴⁶Como afirma Krippendorff, “demarcan aquella porción del material simbólico que debe examinarse para caracterizar la unidad de registro” (como se citó en Díaz y Navarro, 1998, p.193)

⁴⁷Esta codificación se realiza a través de una matriz de codificación.

(distinción entre “temas”, áreas conceptuales, etc.) o pragmática (distinción entre actitudes proposicionales, formas de uso del lenguaje, etc.) (Díaz y Navarro, 1998, p.194)

Estas categorías están compuestas por hipótesis, que reflejan las reflexiones hechas, a partir de las perspectivas teóricas adoptadas por la investigación. En ese sentido, la variedad de las categorías puede llegar a ser casi infinita, pero para nuestro caso, los ejes centrales (sobre los cuales está explicitado la categoría de orden superior) serán delimitados⁴⁸, teniendo en cuenta tres condiciones para su clasificación: su pertinencia de acuerdo con los propósitos del proyecto, su homogeneidad, es decir, estar compuestos por elementos de naturaleza igual o muy similar y, finalmente su mutua exclusión que impide que una unidad de análisis pueda simultáneamente ser ubicada en más de una subcategoría o eje central .

En efecto, tras la fase de categorización, y los subsiguientes niveles enunciados se abre paso a la parte interpretativa e inferencial del proyecto.

- **Nivel interpretativo:** Es el momento propiamente teórico de este proceso en el que, a partir de los datos sucesivamente elaborados a lo largo del proceso descrito, hay que dar el salto a un dominio diferente dando lugar a la construcción del meta-texto, el cual desde Ruiz es definido como “los informes de investigación y los artículos que elaboramos y que dirigimos a la comunidad especializada y al público en general” (2000, p.58). Esto significa no alejarse demasiado del lenguaje de los informantes, moverse en códigos lingüísticos comunes y definir categorías relativamente familiares para la organización de la información. En otras palabras, el propósito de los investigadores ha de ser el de rebasar el corpus original y orientarse por el proceso mismo de producción textual, recobrando la importancia de elementos descriptivos, analíticos e inferenciales para la producción del mismo.

Pues bien, este recorrido por cada nivel posibilitará convertir cada mensaje de los syllabus en algo susceptible de describir, analizar e interpretar, para así poder construir y dar sentido a lo que se está estudiando.

⁴⁸Por cuestiones de extensión y tiempo abarcamos solo los aspectos más relevantes que tenían una conexión directa sobre lo que analizamos.

4.2. Meta-texto analítico: escribir desde la comunidad

“Escribir es como fotografiarse, y explicar cómo escribes es como querer explicar la fotografía”.

Gabriel García Márquez

Aunque la escritura es una actividad inherente a la vida académica, es usual escuchar en los pasillos de la universidad que los estudiantes de primeros semestres en formación presentan deficiencias en la composición de textos escritos, no solo en aspectos gramaticales sino también en la argumentación y estrategias de pensamiento, en tanto la escritura es asumida como reproducción de ideas sin ningún tipo de transformación de las mismas. Esto puede deberse a las dificultades en la comprensión y escritura de textos propios de la comunidad académica y en torno a esto se generan unas exigencias y retos para los cuales no han sido preparados los estudiantes que ingresan a esta nueva cultura escrita⁴⁹.

Escribir en escenarios académicos implica, pues, que el uso de la escritura esté íntimamente ligado con el contexto situacional y no solo con el manejo del código escrito en cuanto a lo normativo y gramatical ya que como expone Bazerman “escribir en la universidad es una labor ardua por los retos que implica” (2014, p.123). Por lo tanto, la universidad constituye una comunidad textual entendida como aquella que gira en torno a la producción, recepción y uso social de textos cuyos significados e intencionalidades comunicativas están mediados por prácticas sociales e intercambios comunicativos en donde suelen existir dialectos propios y discursos particulares.

En ese orden de ideas se esperaría que la universidad brindara a sus estudiantes una bienvenida, es decir, una iniciación a nuevos modos discursivos y nuevas formas de comprender, “pues al igual que un inmigrante que llega por primera vez a un país desconocido, la entrada del estudiante a la universidad significa una iniciación a los lenguajes propios de las disciplinas” (Peña, 2008, p.2-3) que no solo requieren de la adaptación del estudiante y su participación activa sino también de que los maestros rompan con la idea según la cual, después de ya

⁴⁹ Cultura escrita la cual está organizada en torno a lo escrito en cualquier nivel educativo o en las diversas comunidades lectoras y escritoras. Es decir, “la alfabetización es la participación activa en la cultura escrita, para ser parte de ella, para disfrutarla y para acrecentarla” (Timo & Tolchinsky citados por Carlino, 2005, p.14).

adquirido el código en anteriores niveles de escolaridad, los estudiantes comprenderán y escribirán cualquier tipo de texto.

Así pues, a través del análisis de los syllabus, no solo se ha buscado analizar las concepciones de la escritura en los cursos iniciales de comprensión y producción de textos del Departamento de Psicopedagogía de la Facultad de Educación, también se ha buscado descubrir si estos cursos contribuyen o no al ingreso de los estudiantes a una comunidad disciplinar a partir de la escritura como vehículo del pensamiento.

Ahora bien, se analizaron los syllabus a la luz de los ejes centrales que conforman la categoría de *potencial epistémico de la escritura*, con base en tres concepciones de la lectura y la escritura, desarrolladas por Daniel Cassany (2006) a través de tres metáforas:

- *Las líneas*: se refiere a la concepción lingüística, por cuanto se comprende el significado de un texto de manera literal y la suma de significado semántico de todas sus palabras.
- *Entre líneas*: situada en la concepción psicolingüística, es lo que se deduce de las palabras, aunque no se haya dicho explícitamente: las inferencias, las presuposiciones, la ironía, los dobles sentidos, etc.
- *Detrás de las líneas*: aquí se ubica la concepción sociocultural, donde la construcción del significado del texto apunta a la ideología, el punto de vista, la intención y la argumentación del autor.

Ahora, vamos a proceder a conceptualizar cada una de estas concepciones según las tendencias encontradas de los syllabus.

Las líneas

Comencemos por evocar, la *concepción lingüística*, aquí el significado del texto se aloja en el escrito, el contenido del texto surge de la suma del significado de todos sus vocablos y oraciones “así el significado es único, estable, objetivo e independiente de los lectores y las condiciones de lectura” (Cassany, 2006, p.25). En esta concepción, el texto se considera un objeto que funciona independiente del contexto. No se reflexiona sobre la finalidad del escrito, el posible lector y las expectativas del discurso, ya que su énfasis está basado, según lo descrito por Cassany, en las habilidades necesarias para componer un texto, es decir, la cohesión, la coherencia y la gramática.

Esto se evidencia en el syllabus de comprensión y producción de textos I de los años 2016,2017 y 2018 en donde los contenidos del curso dan cuenta de:

“técnicas y estrategias de comprensión. Macroestructura, microestructura y superestructura textual. Esquemas de representación de ideas: mapa conceptual y mentefacto conceptual. Resumen. Raes. Elementos formales de la escritura: coherencia, cohesión, signos de puntuación y párrafo.”⁵⁰

A partir de estos contenidos, el syllabus muestra como la concepción de la escritura aquí es definida como una orientación en la estructuración de textos desde las reglas gramaticales y morfosintácticas. Ahora bien, los propósitos de formación de este espacio son “Desarrollar competencias lectoras que mejoren procesos de interpretación textual (...) Desarrollar competencias lectoras teniendo en cuenta aspectos formales y de contenido que mejoren procesos de producción textual.”⁵¹. Se advierte una concepción de lectura y escritura comprendida como la adquisición de competencias, no importa cuáles sean los textos y las interacciones, puesto que el énfasis del proceso escritural, como diría Peña, “está puesto en el producto final y su corrección. La principal preocupación de un escritor es evitar los errores” (Peña, 2010). Así mismo, cabe resaltar cómo este syllabus enfatiza en “mejorar” dichas competencias, tendencia que es ratificada por Pérez y Rincón quienes señalan que “(...) el 40,4% de los cursos tiene como propósito fundamental que los estudiantes `mejoren` sus procesos lectores y escritores, mientras que el 29,9% se propone que comprendan mejor los contenidos y textos propios de las asignaturas” (2013, p.173).

Dicha tendencia, desde muchas investigaciones (como las explicitadas en el capítulo 1), tal vez se deba a que en el concepto de “buen lector” y la revisión del estado en el que ingresan los estudiantes a veces tiende a mirarse de manera “remedial” con respecto a los conceptos que no aprendieron en el bachillerato. Recordemos lo dicho por González & Vega (2013) quienes afirman que así presentados los programas de lectura y escritura en la universidad pueden ser asemejados a los programas de español que se ofrecen en la secundaria.

En otras palabras, este syllabus muestra un curso inicial que pretende resolver bajo una orientación de tipo “remedial” las falencias o debilidades con las que el estudiante viene posiblemente de la educación media, un curso en el ámbito universitario para estudiar los

⁵⁰ (cfr., syllabus, 2016, 2017,2018-I, p.2).

⁵¹ (cfr., syllabus, 2016, 2017 y 2018-I, p.2).

contenidos temáticos no vistos en el bachillerato y para crear el placer por la lectura.⁵² En concordancia con lo anterior, la estrategia utilizada en este syllabus es el taller y la participación eficaz⁵³, donde los ejercicios escriturales quedan en tareas de comprensión y lecturas por niveles de dificultad, las cuales están siendo vistas desde la prosa basada en el autor: un estilo que no se adecua a la audiencia, que fracasa en la comunicación y es el resultado de un tipo de prosa que sirve al autor de instrumento de pensamiento, ya que reproduce el proceso de descubrimiento del tema, utilizando palabras con significados personales para el autor (Flower citado por Cassany, 1988), es decir, sus puntos de vista y nociones sobre lo que se leyó fuera del aula de clase. Esta concepción basada en lo lingüístico responde a un modelo de composición interesado por los recursos lingüísticos o retóricos de los que dispone el escritor para producir un texto o dar un discurso, de tal forma que se pueda medir la “mejora” de la producción escrita, contando con el aumento de ciertos rasgos lingüísticos para conseguir la efectividad u optimización en ciertos tipos de escritura.

Aquí el modelo de composición es concebido desde Cassany (1988) en términos de *etapas*⁵⁴ lineales, separadas en el tiempo y caracterizadas por el desarrollo gradual del producto escrito. Estas etapas son:

- **Pre-escribir**: engloba todo lo que pasa desde que el autor se plantea la necesidad de escribir un texto hasta que obtiene una idea general y un plan. En esta fase todavía no se escribe ninguna frase.
- **Escribir y re-escribir**: equivale a la redacción de un escrito donde el pensamiento, en calidad de causa, precede a la escritura, leída ésta en calidad de efecto, lo que conduce a un proceso lineal que subordina la escritura al pensamiento (Peña, 2010).

En dicho proceso, el centro de atención es el texto como producto final en donde se requiere el control del código escrito desde aspectos formales de la lengua hasta la capacidad o habilidad de codificar y decodificar lo que se encuentra en el texto, un proceso que tal vez no supera su función de registro de la información, recuperando solo el valor semántico de cada palabra y

⁵² Esto se demuestra en que uno de los contenidos del syllabus es el de, “sensibilización a la lectura y la escritura” y así mismo hay una mayor profundización en la lectura que en la escritura.

⁵³ ¿Qué garantiza la participación eficaz del alumno? Pues teniendo en cuenta los planteamientos de Foucault (como se citó en Brailovsky y Menchón, 2014) El dispositivo educativo suele moldear a sujetos que no preguntan, por ello, la participación del alumno no otorga un lugar central y sí un silencio tras la clase.

⁵⁴ Gordon Rohman, es uno de los primeros personajes en empezar a estudiar la habilidad de la expresión escrita como un proceso complejo formado por distintas fases, sin embargo, este autor se va interesar de manera más particular en la etapa que define como el proceso del descubrimiento del tema. (preescritura)

relacionándolo con otros (es lo que llamaría Cassany *las líneas*). Una concepción que solo tiene en cuenta al texto como producto sin tener en cuenta a su lector y las condiciones comunicativas para la construcción del mismo.

Por dichas razones, en esta concepción la escritura es tomada como *objeto* “donde interesan los textos, los giros de la escritura, los portadores y los recursos del lenguaje que se emplean en la confección de los textos escritos” (Brailovsky & Menchón, 2014, p.23) contrario a, un escribir como *práctica* en la formación donde el foco está puesto en las relaciones pedagógicas que habilitan, promueven y valoran el poder epistémico de la escritura, pues, en un aprendizaje con instrucción formal, directa y secuencial no hay espacio para la transformación del conocimiento, no permite que escribir se convierta en una potente herramienta de creación, ya que en esta concepción predomina una preocupación por las propiedades formales del texto y por evitar errores en el mismo.

Entre líneas

En segundo lugar, la *concepción psicolingüística*⁵⁵ concibe la escritura como procesos cognitivos⁵⁶ que implican en el acto de comprender: aportar conocimiento previo, hacer inferencias y formular hipótesis con el fin de que el escritor pueda controlar o regular su producción textual. Como diría Cassany, “el significado del texto es como un edificio que debe construirse; el texto y el conocimiento previo son los ladrillos y los procesos cognitivos las herramientas de albañilería” (2006, p.33).

Esto es evidente en los syllabus cuando tratan la escritura desde ambientes de formación lingüística y comunicativa, donde la escritura y también la lectura son definidas “como procesos cognitivos, discursivos y textuales”⁵⁷ en los que se hacen necesarios “la identificación de saberes previos, base de la construcción inicial de los textos, y objeto de este espacio académico.”⁵⁸

⁵⁵En esta concepción se destacan autores como Flower y Hayes. Por otro lado, dentro de esta concepción se encuentran los syllabus de los años, 2014/I, 2015/I y 2016/2017/2018-II

⁵⁶ Desde lo planteado por Cassany (2006), estos son actividades de pensamiento superior que realiza un autor para componer un escrito, en el periodo de tiempo que abarca desde que se crea una circunstancia social que exige producir un texto hasta que este se da por acabado.

⁵⁷ (cfr., syllabus, 2014-I, p.3)

⁵⁸ (cfr., syllabus, 2015-I, p.2)

Aquí se encuentra el texto y su comprensión *entre las líneas*, es lo que se deduce de las palabras y de lo que de ellas se recupera mediante los esquemas de conocimiento⁵⁹ o paquetes de datos que tenga el escritor en la memoria, como si fueran archivos informáticos que pueden cerrarse o abrirse según la situación que se presente.

Su énfasis está en el desarrollo de los procesos cognitivos, en la construcción de la interpretación personal y en el proceso individual del escritor, como se evidencia en el syllabus “La materia es pertinente y significativa en el proceso académico del estudiante y futuro profesional porque (...) posibilita el desarrollo de habilidades cognitivas, metacognitivas y comunicativas en la producción textual”⁶⁰. Se advierte aquí una excesiva importancia en los factores psicológicos implicados en el proceso de escritura, descuidando la cultura escrita donde se sitúa la producción del texto, puesto que, como señalan De Vincenzi, Garau y Giacosa (citados por Brailovsky y Menchón, p.79) existe una “(...) concepción errónea acerca del proceso de escritura que tienen los profesores en formación (...) la conciben como una habilidad de carácter general, asociada a un producto terminal y requerida en términos de saberes previos ya consolidados desde el aporte de niveles educativos previos.”.

Pues bien, allí el escritor elabora su texto a partir de las ideas que recuerda, reproduce las informaciones o datos que le son útiles y los reconstruye a partir de los presupuestos y los conocimientos que del mundo posee para finalmente producir un texto original. Un rol del autor íntimamente relacionado con el modelo de *decir el conocimiento*, que recordemos, según Bereiter y Scardamalia (1987), la cuestión no descansa únicamente en si el proceso “pensar-decir-pensar-decir” posibilita la construcción de un texto adecuado o no sino en la incidencia que este tipo de proceso tiene en el funcionamiento mental del escritor, puesto que este proceso: pensar-decir, continúa hasta que se termine la hoja o hasta que se acaben las ideas que vienen a la memoria.

A partir de esto, el proceso de composición de la escritura, desde esta concepción es entendido como un problema a resolver a través de complejas actividades cognitivas, de *planificación textualización y revisión* que el escritor necesita regular de manera *recursiva*⁶¹ y coordinada mediante un proceso de monitoreo.

⁵⁹ Esto hace referencia a que el escritor “rellena los huecos del texto con su conocimiento previo” (Cassany, 2006)

⁶⁰ (cfr., syllabus, 2016, 2017 y 2018-II, p.3).

⁶¹ Es decir, un proceso cíclico y no lineal como el de la concepción lingüística.

Estas actividades son definidas desde Flower y Hayes⁶² como:

Planificación: se refiere a las técnicas que utiliza el autor para organizar la estructura del escrito. Existen 3 tipos básicos de planificación, la primera dirigida por el contenido y tema, la segunda dirigida por el esquema (párrafo, oraciones) y la última dirigida por la situación discursiva. En las dos primeras el autor sigue de modo bastante literal las estructuras y los contenidos que tiene almacenados en la memoria, de manera que no se escribe en pro de la construcción de conocimientos, sino en pro de la repetición de datos ya conocidos. En cambio, si llega al tercer sub-nivel (que en muchos casos no se llega ante la limitación que tiene este tipo de concepción) el autor puede adaptar y reelaborar sus conocimientos a la situación discursiva específica que se le plantea y crear contenido nuevo, de ahí que este último subnivel se relacione con el modelo de *transformar el conocimiento* el cual permitirá experimentar el *potencial epistémico de la escritura*.

Textualización: consiste en la elaboración de productos lingüísticos a partir de la representación interna de acuerdo con las restricciones que impone la linealidad⁶³ del discurso. La textualización incluye tres operaciones: la conexión con la que distintas preposiciones se interrelacionan en una única secuencia con la ayuda de conectores; la cohesión, con la que las proposiciones se organizan en una progresión temática y la modalización en la que se establece un anclaje del texto con la situación comunicativa, en dicha operación entra en juego dos tipos de problemas: el retórico⁶⁴ (referente a la comunicación efectiva con el lector) y semántico (relativo al contenido). La interacción de estos dos problemas es lo que posibilita escribir mediante un proceso dialéctico entre su conocimiento y las exigencias retóricas para producir un texto, permitiendo así la reelaboración y modificación de conocimientos.

Revisión: la fase más importante de la composición, descrita mediante el modelo CDO (Comparar – Diagnosticar-Operar). En la primera operación se revisan aspectos correctos que discrepan con el texto intentando o no que gusten al autor; en el diagnóstico, el autor busca la causa del desajuste (discrepancia) con la ayuda de sus conocimientos entre estas dos primeras operaciones el autor percibe que algo no funciona en el borrador, cuando se identifica la causa del desajuste se da paso a la operación donde se intenta modificar el texto según la causa diagnosticada.

⁶² (como se citó en Cassany,1999, p.69-77)

⁶³ El término de *linearización*, es para referirse al proceso incluido en la textualización de transformar los planes o ideas del contenido textual en una secuencia lineal de prosa, de forma unidireccional (solo hacia el escritor). (Cassany,1999)

⁶⁴ "Retórico, alude al contexto de uso de ese lenguaje, a la relación entre el emisor y el receptor, y al propósito que cada uno desea realizar a través del intercambio lingüístico." (Carlino, 2005, p.3)

Aunque estas denominaciones remitan a la concepción secuencial de pre-escritura, escritura-re-escritura, el modelo se presenta como algo no tan lineal, en vista de que el escritor no solo presenta factores cognitivos sino también emocionales, como las predisposiciones (motivación, interés, frustración) que siente al escribir “(...) según el grado de beneficio (propósito, interés) que estima obtener del texto, decide qué grado de coste (esfuerzo, dedicación) está dispuesto a emplear, en el supuesto de que pueda elegir entre conductas más o menos laboriosas para componer” (Cassany, 1999, p.61-62).

El énfasis aquí no es el producto final sino el proceso que conduce a la producción del texto pues, “producir un texto es un proceso complejo en el que interviene una serie de subprocesos, representaciones mentales, operaciones intelectuales y motivaciones a los que el escritor debe prestar atención” (Peña, 2010). Un proceso recursivo en el que el orden de los procesos y su interacción es rico, variado e indeterminado, donde se puede volver de una operación a otra.

Por consiguiente, estas actividades cognitivas son expresadas en los syllabus de manera frecuente, por ejemplo, en el syllabus de 2015-I el proceso de elaboración del escrito se hace mediante “Un procedimiento escritor:planeación-textualización-reescritura-revisión/edición-publicación/presentación” (p.2) y de la misma manera se da cuenta en el syllabus 2016, 2017 y 2018-II que para familiarizar al estudiante con la estructura argumentativa, tanto oral como escrita, son necesarias “las estrategias inherentes al proceso de elaboración de textos (planeación, organización, elaboración)” (p.2) y finalmente, en el syllabus 2014-I también se hace este tipo de operación mediante “la aplicación del procedimiento (...) Seguimiento sistematizado de las realizaciones de cada estudiante... Revisión y retroalimentación cuidadosa de los ejercicios realizados” (p.3). Todo esto enmarcado dentro de las tres actividades cognitivas de la que nos habla esta perspectiva antes mencionada.

Este proceso de composición desde lo planteado por Peña, es conocido como *escritura como proceso* en el cual se destaca la figura del escritor o emisor del mensaje. Durante este proceso los escritores tratan de identificar un problema retórico, plantear una serie de posibles soluciones al problema y seleccionar las más apropiadas.

Un proceso que a diferencia de la anterior concepción pone su atención no en el producto final sino en la manera en cómo se va desarrollando la construcción del texto, en otras palabras, un modelo de composición que consiste en transformar toda esa etapa de reflexión en párrafos y

oraciones, escribiendo y revisando una serie de borradores diferentes al texto final. Borradores que quedan condensados desde lo presentado en los syllabus mediante la estrategia metodológica de “portafolios”. Dicha estrategia metodológica es conocida como carpeta⁶⁵ (portafolio, en inglés), la cual desde Cassany es “una técnica formativa para recoger, analizar y reflexionar sobre la producción escrita del alumnado” (1999, p.264) utilizada en situaciones de evaluación sumativa a gran escala.

En consecuencia, en esa estrategia van a converger las diferentes versiones de un mismo texto. Cada uno de esos borradores encarna una oportunidad, tanto para el estudiante como para el docente que posibilita monitorear el avance en la producción textual, ya que, “a grandes rasgos, en este procedimiento el aprendiz presenta para la evaluación una muestra variada de sus escritos...durante un periodo de tiempo, y que ha podido revisar y mejorar con técnicas variadas” (Cassany, 1999, p. 264). En este contexto, el portafolio se convierte en un excelente instrumento de evaluación procesal, tomando en cuenta las diferencias individuales y las dificultades particulares que permiten rastrear el progreso escritural por parte del docente, al mismo tiempo que es un espejo que refleja al estudiante su realidad como escritor funcional en un contexto académico como es la universidad.

Esto se demuestra en uno de los syllabus donde a partir de la conformación progresiva del portafolio, el estudiante podrá ganar conciencia tanto de las características de la producción escrita como de los avances y modificaciones ocurridas en ella durante el transcurso del semestre y de los factores que les genera en sus procesos cognitivos⁶⁶.

En este punto, el rol del docente, para Cassany, es el de un dinamizador o acompañante de dicho proceso, para gradualmente ir evolucionando en la elaboración del producto final.

Para garantizar la eficiencia del portafolio como estrategia didáctica, es necesario establecer una serie de reglas o acuerdos para unificar criterios en aras de la optimización del trabajo, como:

1. Seleccionar una carpeta para uso exclusivo de la producción textual.
2. Archivar en la carpeta la secuencia de borradores en el mismo orden en que los trabaja, iniciando por la lluvia de ideas y los planes textuales de cada composición.
3. Respetar las fechas de entrega de los textos al profesor para su revisión.

⁶⁵ La idea procede del portafolio que preparan algunos profesionales con su mejor obra para vender su talento

⁶⁶ (cfr., syllabus, 2014-I).

4. Devolver las versiones corregidas con sus respectivos borradores para que el profesor se contextualice y pueda recordar las recomendaciones que hizo en cada texto.
5. Mantener una comunicación constante, estudiante-profesor, en relación con los textos.
6. Una vez transcritos los textos, guardar los archivos para retomarlos y hacer correcciones cuando sea necesario.

Ahora bien, después de tener en cuenta estos acuerdos es necesario que se entienda que el portafolio no es un archivo para condensar información de actividades o ejercicios escriturales que se hacen durante el semestre académico; sino una carpeta en la que van almacenados aquellos borradores⁶⁷ que sólo hacen énfasis en el producto final que se pide en el espacio académico, según una temática (escogida al principio del curso). Si el portafolio resulta siendo utilizado de manera acumulativa, estaría bajo la noción de *saber*, como la “suma de capas sobre capas” (Zambrano citado por Brailovsky y Menchón 2014, p. 71), es decir, un producto de intercambio donde lo que fue entregado no tiene mayor incidencia en el conocimiento que allí se plantea, a diferencia de si su uso es para una proyección a futuro, donde el texto evoluciona a partir de sus borradores, idea que estaría bajo la noción de *pensar* ya que reconoce que, “escribir con conciencia retórica lleva a desarrollar y a dar consistencia al propio pensamiento.” (Carlino, 2005, p.3). Poniendo en relación los problemas de contenido con los problemas retóricos, “intentando ajustar lo que sabe el que escribe a lo que precisaría el lector” (Carlino, 2005, p.3), es lo que permite no sólo transformar el conocimiento de partida, sino, potenciar el proceso de escritura desde su función epistémica.

Así mismo, este no es un trabajo independiente del estudiante sino que es un trabajo colectivo⁶⁸ dentro del aula, puesto que tanto el docente como los compañeros observan las carpetas realizadas para entender la conducta escritora del alumnado, ya que los aprendices aquí pueden actuar “como examinadores parciales de las carpetas de sus compañeros, en actividades de coevaluación e intercambio en clase” (Cassany, 1999, p.266). Por ejemplo, en el syllabus 2016, 2017 y 2018-II, el trabajo final es la entrega de un ensayo que cumpla con los procesos de redacción, escritura y argumentación, el cual será producto de una serie de borradores que han

⁶⁷ Además de estos borradores, se pueden consolidar otro tipo de documentos, que aporten a las construcciones del producto final, como el resumen de un escrito, los comentarios de un texto, notas y demás que trabajen en torno a la temática escogida. Y den cuenta del archivo individual de la producción del aprendiz que guarda el protocolo completo de todas las prácticas de escritura realizadas durante el curso (Cassany, 1999)

⁶⁸ Cuestión que es contraria en el syllabus de 2015-I donde el trabajo escritural es independiente.

venido corrigiéndose con anterioridad y luego será presentando a través de la sustentación oral pública del mismo.

Aquí es pertinente formular una pregunta: ¿es consciente el estudiante de todo ese andamiaje previo a la edición de un texto, el cual se inicia desde la elección de un tema de escritura hasta el último borrador? Ser consciente de ello implica que el estudiante asuma las recomendaciones y correcciones en sus borradores como oportunidades de crecimiento escritural y NO como sanción, otra consecuencia heredada de la concepción lingüística.

De este modo, se considera que el proceso de composición ha de posibilitar al estudiante a que se mire a sí mismo para que se autoevalúe como escritor y se pueda ubicar en el marco de sus fortalezas y debilidades. Ese autodescubrimiento se debe complementar, de acuerdo con la concepción psicolingüística, con una noción clara y precisa de los pasos (planificación, textualización y revisión) que entran en escena cuando se produce un texto escrito, secuencia que se inicia con la emergencia de un tema de escritura, la lluvia y la organización de ideas, borradores y correcciones, antes de la edición del escrito.

Por otro lado, los portafolios según la dinámica del aula suelen tener ciertas debilidades o inconvenientes que según Cassany (1999, p.269) son:

1. Incumplimiento con la entrega de los textos en las fechas establecidas. Esto desfasa la secuencia temporal del proceso y hace más difícil el trabajo del profesor, puesto que implica establecer otras fechas para la recepción de trabajos, lo que hace más lento y dispendioso el proceso.
2. La entrega de versiones corregidas sin el soporte de los borradores donde aparecen las sugerencias y comentarios del docente, perdiéndose de vista el referente para continuar con la transformación de borradores en aras de la cualificación del texto.
3. No guardar los archivos de las producciones textuales transcritas. Esto conlleva a que el estudiante debe hacer nuevas transcripciones en las que, generalmente, comete errores que no aparecían en la versión anterior.

Por ende, es primordial tanto por parte del docente como de los estudiantes ser responsables ante las reglas de juego que se deben establecer desde el inicio del curso y dar cuenta de las posibles consecuencias que puede traer el no cumplir con los acuerdos previstos.

Por otra parte, dentro de esta concepción encontramos otra perspectiva de la escritura conocida como la sociocognitiva, en donde la lengua tiene, por tanto, un correlato social del que carece en la concepción lingüística. Este rasgo es justamente lo que distingue la sociocognitiva

de la lingüística, ya que la sociocognitiva se encarga del análisis del texto en cuanto un proceso social y cognitivo en donde los escritores tienen en cuenta el estudio de aquellos fenómenos lingüísticos que tienen relación con factores sociales (género o sexo, edad, status social o poder adquisitivo, nivel de instrucción,...), lo que se ha llamado el contexto externo⁶⁹. Dicha perspectiva permite conocer que las variables sociales que influyen sobre la variación lingüística, lo hacen de un modo específico en cada comunidad y esto porque los factores sociales no están configurados de forma idéntica en todas las comunidades, aunque en ellas se hablen modalidades cercanas de una misma lengua. Además, una mayor complejidad social en una comunidad puede dar lugar a una mayor variación lingüística y a un uso social más heterogéneo de la lengua. Esta concepción se evidenció en el segundo syllabus de 2014/I, donde el maestro tiene en cuenta los procesos cognitivos⁷⁰ que se deben desarrollar en el proceso de composición de un texto, pero que lo vincula con la indagación de temas y problemáticas sociales mediante la construcción de un proyecto⁷¹ pedagógico, de intervención y de investigación como producto final de la clase, a partir de las experiencias específicas en contextos educativos de los estudiantes.

A diferencia de la estrategia metodológica que utilizan los syllabus de la concepción psicolingüística antes mencionada, aquí el trabajo colectivo tanto del maestro como de los estudiantes se hace mediante la confirmación de grupos de estudio

con el propósito de facilitar el estudio, socialización y construcción de conocimiento en torno al tema del curso y la realización de las actividades académicas que se desarrollen como parte del mismo, a la vez facilitar el desarrollo de un ejercicio de formulación de proyectos de investigación, de intervención y pedagógicos⁷².

La escritura, desde esta perspectiva también se centra en el proceso del escritor más que en la posición del lector; pero teniendo en cuenta su contexto externo, puesto que la escritura aquí va más allá de una habilidad cognitiva, es decir, es un proceso social y cognitivo en donde los escritores tienen en cuenta tantos aspectos psicológicos para realizar su composición como experiencias afectivas y sociales respecto a un tema.

⁶⁹ Hace referencia a aquellos fenómenos sociales que se presentan en la cultura.

⁷⁰ estos procesos se evidencian en los componentes lingüísticos y comunicativos que el maestro explicita en el programa de acuerdo con los propósitos de formación dentro de este espacio (véase anexo 2)

⁷¹ Esta construcción de los proyectos, nos parece precipitada en tanto que los estudiantes hasta ahora están ingresando a una comunidad disciplinar, y en la bibliografía (véase en anexo 2) no es evidente una propuesta sobre algún texto propio de la comunidad disciplinar, que de directrices acerca de cómo se construye un proyecto y la diferenciación entre los mismos.

⁷² (cfr., syllabus, 2014- I, p.2).

En suma, las propuestas estudiadas aquí se desarrollan como espacios únicos que tienen poca o nula interacción con las asignaturas propias de las carreras de los estudiantes (así se tenga desde la perspectiva socio-cognitiva el intento por plantear la escritura como el medio para dar cuenta de un contenido). Donde los propósitos de formación y las estrategias, están pensadas para reforzar o afianzar en los estudiantes habilidades para la comprensión, la oralidad y la producción de textos, mediante la construcción y autorregulación⁷³ del significado del texto en la mente del escritor (sea en la concepción psicolingüística como en la socio-cognitiva), lo que no genera una articulación e ingreso a la comunidad disciplinar del estudiante, ya que su énfasis está en el escritor más que en la audiencia a la cual va dirigida su escrito y el contexto situacional donde este se encuentra.

Un curso de lectura y escritura separado del contacto efectivo con la bibliografía⁷⁴, los métodos y los problemas conceptuales de un determinado campo científico-profesional, posibilitan una actitud reflexiva hacia la producción y comprensión textual y ayuda a tomar conciencia de lo que tienen en común muchos de los tipos de textos, “pero no evita las dificultades discursivas y estratégicas cuando los estudiantes se enfrentan al desafío de pensar por escrito las nociones que se estudian en las asignaturas.” (Carlino, 2005, p.1), desconociendo la familiarización del estudiante con su comunidad disciplinar.

Ahora bien, a pesar de que el estudiante se enfrenta a una nueva cultura escrita, en estos cursos no se hace uso de los discursos que la configuran y que dan sentido a los tipos de textos que se usan con determinadas intencionalidades, pues “no basta con analizar la sintaxis y estructura del párrafo: hay que explorar los significados que le asignan el autor y los lectores, el propósito que desempeña el documento en su contexto, los valores que le atribuyen sus usuarios, etc. [...]” (Cassany, 2013, p. 74), ya que el acto de elaborar un significado no solo está sujeto a las actividades cognitivas del proceso de escritura sino también al discurso, la disciplina y el contexto, pues en cada comunidad se han desarrollado históricamente formas particulares de transmitir e inferir significados que las personas aprendemos cuando participamos en esa comunidad.

⁷³ “el estudiante aprende a adaptar las habilidades y técnicas aprendidas ante tareas de escritura con condiciones diferentes”. (Castello,2010, p,12)

⁷⁴ Se logra evidenciar en los syllabus una bibliografía sujeta al proceso de redacción y composición de un escrito, más no en relación al contenido disciplinar de la comunidad.

Detrás de las líneas

De acuerdo con lo anterior, se da paso a la *concepción sociocultural*, la cual muestra una menor tendencia en los syllabus, solo 1 de 6 prioriza la relación del texto con el contexto. En esta concepción tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo que aporta el lector, tienen origen social en vista de que interactuamos con una comunidad determinada en la cual, discurso, autor y lector no son elementos aislados. Las prácticas de lectura y escritura se dan en ámbitos e instituciones particulares, puesto que cada ámbito y cada institución usan el discurso de modo particular, según su identidad e historia, en donde la estructura del texto, el razonamiento y la retórica estarán vinculadas a las particularidades de la cultura escrita en la que está inmerso tanto el lector como el escritor, así como su léxico y estilo.

Acá en el significado del texto se encuentra la ideología⁷⁵, el punto de vista, las inferencias y la argumentación, pues el texto está situado históricamente, es un artefacto cultural, con propósito y con contexto social y político. Esto se identifica en el syllabus de 2014 y 2015-II para el cual el texto “configura una unidad comunicativa no solo lingüística, que se concreta en una actividad social a partir de la intención de quienes intervienen en el evento comunicativo”⁷⁶. Lo anterior obedece entonces a que los lectores y escritores no son neutros y desinteresados, sino miembros de una comunidad con géneros discursivos⁷⁷ e intereses propios. De ahí que se relacione esta concepción de la escritura con el *escribir para aprender*, pues, “Cuando los alumnos aprenden una disciplina, entonces, lo que aprenden son los géneros de esa disciplina, a pensar, a actuar en esa comunidad discursiva y a integrarse como miembros de ella.” (Murillo citado por Brailovsky y Menchón, p. 42).

Al estar los géneros en constante transformación y dinamismo, la escritura ayuda a estabilizarlos y a concretarlos, así que cuando los estudiantes escriben en una disciplina, no sólo van a construir unos conocimientos de la lengua sino también los contenidos disciplinares que se

⁷⁵ Desde los planteamientos de Cassany (2006), la metáfora de hablar de lo que hay *detrás* del discurso es útil para mostrar que existe contenido escondido, que representa la ideología de un discurso en el que el autor que vive, habla, escribe y pertenece a una comunidad particular, la cual se ha desarrollado a lo largo de la historia en un lugar concreto y tiene una forma determinada de ver el mundo que ninguna otra comunidad comparte.

⁷⁶ (cfr., syllabus, p.1)

⁷⁷ Las convenciones de cada tipo de discurso (carta, informe) sean discursivas, pragmáticas o culturales. Incluyen la función que desempeña el texto en la comunidad, sus contenidos (enfoque, temas) y forma (estructura registro) (Cassany, 2006, p.39) es decir se da cuenta del uso particular que el autor hace de una tradición comunicativa en un momento determinado teniendo en cuenta la identidad y las representaciones sobre las cuales se forma el discurso dentro de una comunidad disciplina.

concretan en el texto escrito, en este caso, en el género discursivo propio de la disciplina. Aquí, el docente se convierte en un mediador del proceso de escritura por cuanto posiciona a sus alumnos en una interacción contextualizada y bidireccional, es decir, donde el escritor establece un diálogo mental con el posible destinatario del texto, ya que, al adoptar sucesivamente ambos papeles, se posibilita el intercambio de roles y la construcción cooperativa del texto, en lugar de que la influencia suceda sólo en la dirección contraria. De ahí que la función epistémica constituya una función intrínseca de la escritura, un efecto natural e inevitable del proceso de composición. Por eso, “su naturaleza dialéctica reside en el conflicto que enfrenta el escritor entre las limitaciones del propio saber y la necesidad de lograr un texto eficaz.” (Carlino, 2005, p. 3) que tiene presente al lector y lo que quiere lograr en él con sus textos, es decir, prestan atención no sólo al tema sobre el que trabajan, sino que lo adecuan a las necesidades informativas de su audiencia, pues, quien escribe debe descentrarse de su punto de vista y adoptar la perspectiva del destinatario (Carlino, 2005).

Por esta razón, el autor no solo debe aprender a elaborar discursos sostenidos absolutamente monologados sino también a calcular las posibles reacciones del lector para evitar los errores ante de que ocurran, “el emisor aprende así a imaginar a su lector, a dialogar mentalmente con él, lo cual también favorece la capacidad de planificación del texto” (Cassany, 1999, p.50). Situación que permite la transformación del conocimiento mediante la interacción entre el espacio del contenido y el espacio retórico, en otras palabras, el proceso surge cuando la solución a los problemas retóricos que se plantea el escritor da lugar a un cambio en sus conocimientos.

Por consiguiente, la escritura aquí no es solamente un proceso psico-biológico sino también una práctica cultural inserta en una comunidad particular que posee unos hábitos y unas prácticas comunicativas específicas. Dado que, como se plantea en el syllabus “el texto, aún como categoría abstracta, no puede producirse ni comprenderse si se separa de sus condiciones reales de uso”⁷⁸.

Así mismo, esta concepción está centrada en la figura del lector y el género discursivo, en vista de que la escritura es un acto social en el que los escritores han de ser conscientes del contexto en el que están escribiendo, pues este contexto plantea una serie de restricciones a lo que el escritor puede escribir y a la forma en que este expresa sus ideas, ya que, es una práctica social y no simplemente un texto, lo cual hace posible el género y la finalidad social de una

⁷⁸ (cfr., syllabus, 2014 y 2015 - II, p.2).

situación comunicativa. En este sentido la escritura se convierte en un espacio interactivo y cognitivo. De él derivan 3 vertientes según lo planteado por Hyland (2002), en tanto la posición de la figura del lector en relación a su comunidad disciplinar:

- **Escritura como interacción social:** la cual consiste en elaborar un texto según lo que el escritor sabe que el lector espera y sabe, dado que para transformar el conocimiento es necesario que el emisor escriba teniendo en cuenta la comprensión, el interés y las necesidades de un posible lector.
- **La escritura como construcción social:** el texto transmite ciertos significados solo dentro de la comunidad para la que se ha escrito, presentando las estructuras y convenciones que reflejan las pautas socioculturales aceptadas en dicha comunidad. De ahí la pertinencia de articular la escritura con los diferentes contenidos que se ven en el contexto universitario (de acuerdo con su comunidad disciplinar) y no como una asignatura apartada de los presupuestos y códigos de la comunidad.
- **La escritura como poder ideológico:** se enfatiza en el clima social, cultural e institucional en que tiene lugar la comunicación y destaca que lo más importante del contexto social son las relaciones de poder que existen en él y las ideologías que mantienen dichas relaciones.

Por otra parte, la composición de un texto desde esta concepción se considera como una “práctica discursiva, dialógica y situada por los miembros de una comunidad en un determinado contexto social, cultural e histórico” (Castello, 2010, p.16), es decir, la composición como instrumento de aprendizaje, la cual se fundamenta en la función epistémica o heurística, ya que se refiere al uso no solo cognitivo de las operaciones para llevar a cabo el ejercicio escritural sino también del contexto situacional inmediato en que se encuentra tanto el autor como el lector. Esto permite que haya una reestructuración cognitiva en la transformación del conocimiento que dará paso a la creación y aprendizaje de conocimientos nuevos, “un amplio abanico de posibilidades de transformación de datos: ampliar la conciencia sobre aspectos desconocidos de la persona o del entorno; relacionar ideas ya conocidas pero inconexas, enriquecer o concretar ideas vagas...etc.” (Cassany, 1999, p.54). Es por esto que el proceso de composición en esta concepción va a ser definido como un proceso recursivo que puede interrumpirse en cualquier

punto para empezar de nuevo, un proceso cíclico, el cual también conlleva las operaciones cognitivas de la concepción psicolingüística que permite al escritor ser flexible ante la incorporación de ideas nuevas y modificar los planes que se habían hecho.

En esa medida, desde la concepción sociocultural “*todo es escritura: decir el contenido y la forma, confeccionar el texto y realizar los ajustes necesarios*” (Brailovsky y Menchón, 2014, p. 69), puesto que contienen secuencias interactivas en las que el autor repite más de una vez unos mismos pasos o fases compositivas e incluye situaciones en las que el autor pueda comparar versiones (de ahí la importancia de la carpeta) y comparar distintas elaboraciones de sus opiniones propias de manera individual y colectiva, ya que “antes de empezar a redactar, tenemos una representación, no solo del texto sino de todo el proceso de producción textual, el contexto en el que escribimos, los lectores, la intencionalidad comunicativa, el tipo de texto...etc.” (Peña, 2010). En otras palabras, el texto desde esta concepción será una forma de acción comunicativa en la que un escritor construye y negocia significados con unos lectores (al posicionarse en ambos papeles) en un contexto y comunidad disciplinar específica y haciendo uso de un instrumento cultural: la lengua.

En este sentido, “el poder epistémico de la composición está vinculada a los contextos comunicativos y al hecho de que el aprendiz tome conciencia de las discrepancias entre sus conocimientos y los parámetros de estos contextos.” (Cassany, 1999, p.200). Entonces el problema no es sólo que los alumnos tengan un bajo dominio de la gramática, sino que tengan una posición poco *soberana*⁷⁹ respecto de los textos que producen y un “sentido de audiencia” escasamente desarrollado, al no adaptarse a las necesidades discursivas del contexto comunicativo. Lo cual, se tiene en cuenta en el syllabus 2014 y 2015-II, en donde la escritura “implica reconocer que los procesos de sentido, de significación y de estructuración textual no dependen, de manera exclusiva, de configuraciones lingüísticas”⁸⁰

La escritura así concebida posibilita el uso del potencial epistémico, porque ayuda a anticipar el punto de vista del destinatario, de esta manera no sólo se mejora el producto escrito, sino que se pone en práctica el escribir como herramienta para *pensar* (Carlino, 2005). Una escritura que promueve una interacción discursiva para construir conocimientos y significados situados dentro

⁷⁹ El autor soberano según Brailovsky y Menchón (2014), es quien se responsabiliza de la escritura, asumiendo su autoría, es decir a la disposición de asumir sus producciones como “propias” (independiente de la utilidad que pueda tener el texto al recibir una nota) y responder por ellas, dando cuenta de un proceso de producción y de aprendizaje activo, en relación a los contenidos de las materias de la formación.

⁸⁰ (cfr., syllabus, p.3).1

de una comunidad disciplinar. Es por ello que “considerar la lectura y la escritura de textos como instancias necesarias para ordenar y profundizar las ideas propias y ajenas implica alejarse de una modalidad de aprendizaje en donde los textos se “tragan”, generando una situación de “bulimia informativa” y de “infoxicación” (Ochoa citado por Brailovsky y Menchón, p. 57). Esto significa que se puede leer y escribir durante muchos años sin que esas actividades intelectuales produzcan algo más que el registro de información.

De ahí, la propuesta de que la escritura sea eje transversal en el contexto universitario, que permita la apropiación de conocimientos particulares y propios de su comunidad disciplinar, es decir, un *escribir para aprender* que incorpore al alumno como lector y escritor en tanto protagonista de la construcción del *saber* y el desarrollo de su *pensamiento*; dado que la complejidad que cada disciplina comporta requiere para aprenderla el manejo de sus modos de leer y escribir característicos (Carlino, 2006).

Ahora bien, mediante la configuración del presente análisis se evidenció una mayor tendencia de situar estos cursos iniciales de comprensión y producción de textos en la concepción psicolingüística, donde el lugar otorgado a la escritura se dirige a un *aprender a escribir*, y en menor tendencia se encontró la concepción sociocultural, donde la escritura representa un *escribir para aprender*. Esto da cuenta de la ausencia de ese carácter epistémico tan poco asignado a las prácticas de lectura y escritura que se proponen en los syllabus, dejando de lado tareas que favorezcan el aprendizaje de los contenidos conceptuales y de los procesos y operaciones propios de la comunidad disciplinar que ponen en marcha procesos de pensamiento para aprender, y cumplen una función importante en la construcción y la apropiación de nuevos saberes más allá de la mejora de estrategias lingüísticas y cognitivas por cuanto procura el desarrollo de procesos de pensamiento crítico. Donde ha de ser necesario no solo en estos cursos iniciales sino en todo el currículo una bienvenida al estudiante, a su comunidad disciplinar que como diría Carlino (2005), permita la acogida al forastero por parte de las instituciones de educación superior a los nuevos modos discursivos y de interpretación de aquella comunidad disciplinar.

5. Consideraciones Finales

Luego del abordaje de los syllabus, consideramos que:

- La clave de transformar el conocimiento a través del uso de la escritura epistémica, consiste en traducir los problemas del espacio retórico en una red de sub-objetivos a conseguir dentro del espacio de contenido, para que no se ocupe el espacio de contenido *per se* sino desde las relaciones del contenido conceptual y su interacción con la audiencia a la cual se dirige. Así pues, la escritura con carácter epistémico es aquella en la que componer un texto no es sólo evocar ideas, sino la comprensión del conocimiento, consecuencia de la interacción entre el espacio de contenido y los espacios retóricos, en cuanto supone, elaborar una representación de la situación de comunicación con independencia de la situación material en la que se produce el texto.
- Enseñar a leer y escribir desde la potencialidad epistémica de la escritura en el nivel universitario reclama centrar la mirada tanto en los estudiantes como en el proceso que desempeña el profesorado, para que sea eje fundamental de las prácticas de enseñanza la función epistémica de la escritura como instrumento de conocimiento⁸¹ que oriente el aprendizaje en cada disciplina y así poder alcanzar la construcción y transformación de conocimientos a lo largo de la formación.
- Escribir con potencial epistémico permite incidir sobre el propio conocimiento a través de dos caminos. Por una parte, tener que poner por escrito una serie de conceptos que implica moverse en el límite entre quien pueda decir lo que dicen los autores estudiados con sus propias palabras, pero sin omitir el uso del vocabulario técnico de la disciplina, ya que la coherencia que un texto exige lleva a establecer más relaciones entre esos conceptos entre sí, y entre ellos y el conocimiento previo de quien escribe. Por otro lado, la escritura objetiva en un papel el pensamiento, y esta representación externa al sujeto – estable en el tiempo– permite reconsiderar y replantear lo ya pensado, teniendo en cuenta las necesidades informativas de su audiencia.
- La escritura en los cursos de comprensión y producción de textos es vista con mayor énfasis, desde una concepción psicolingüística en la cual se aprende ejercitando aquellas operaciones cognitivas que luego han de ser aplicadas como “habilidades” adquiridas,

⁸¹ La escritura es un instrumento, pero a ello no se reduce, en esa medida no se cae en una instrumentalización.

para atender a las demandas escriturales de la disciplina, sin tener en cuenta, la intencionalidad comunicativa de aquella comunidad discursiva (Departamento de psicopedagogía, Facultad de Educación) y la complejidad que adquiere la escritura en el transcurso de la formación.

- La mayoría de estos cursos son de carácter remedial, tomados como objeto de nivelación en cuanto a los conocimientos de la lengua como lo señalamos en las investigaciones, la figura de los cursos analizados no es la excepción; a su vez, son vistos como una asignatura alejada de la dinámica propia de la comunidad disciplinar. Pues, la transversalidad de la escritura aunque no es asunto de un curso, sí es asunto del currículo donde se podrían brindar posibilidades para pensarse un *escribir para aprender*, caracterizado por un compromiso activo en toda la institución para promover el ejercicio de la escritura epistémica.

Reconociendo que no se aprende a escribir de una vez y para siempre, como si fuera una habilidad que pudiera luego extenderse a cualquier campo. Por el contrario, la escritura epistémica es un proceso continuo que fortalece aquellas actividades de pensamiento superior que realiza el autor para componer, lo que permite la estructuración, reorganización y desarrollo del razonamiento y el lenguaje.

- En los syllabus, la escritura no está tan presente como la lectura y la oralidad, ya que no es un fin en la clase, desperdiciando así la posibilidad de usarla para aprender, es decir, a través de su función epistémica, que aporta al desarrollo de una cultura escrita. Reconocer la potencialidad epistémica de la escritura posibilita configurar y transformar el pensamiento mediante la elaboración de nuevos conocimientos
- No es evidente, según la bibliografía de los syllabus, una búsqueda situada de información disciplinar para la elaboración y reelaboración de una producción escrita, puesto que la bibliografía de estos cursos da cuenta de temas de composición y redacción para enseñar a escribir, más que de bibliografía sobre conceptos o nociones propias de su comunidad disciplinar.
- Ahora bien, desde una concepción sociocultural ha de ser necesario ofrecer espacios para el desarrollo del pensamiento, para la inmersión del estudiante en el mundo cultural y su comunidad disciplinar en particular, a través de la escritura como proceso de construcción social, lo cual, si no corresponde a un plan dentro del currículo

suficientemente meditado y programado, no dejarán de ser propósitos etéreos sin posibilidad real de materialización. Pues el peso histórico de que una sola asignatura se encargue de los procesos de lectura y escritura, dificulta potenciar una escritura con función epistémica para el aprendizaje a través del currículo.

6. Referencias

- Bereiter, M. y C. Scardamilia (1992). “Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita”. *Infancia y aprendizaje*, 58: 43-54.
- Brailovsky, D & Menchón, A. (2014) *Estrategias de Escritura en la formación. “La experiencia de enseñar escribiendo”* Editorial Noveduc. Buenos Aires.
- Carlino, P. (2004). “Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad”. *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura*, vol. 25, núm. 1: 16-27. Disponible en línea en: [https:// sites.google.com/site/jornadasgiceolem/universidad](https://sites.google.com/site/jornadasgiceolem/universidad). Consultado en junio de 2013.
- Carlino, P. (2005). *La escritura en el nivel superior. En Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (26 de julio de 2004). El proceso de escritura académica. Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Eudecere*, 8 (26), p. 321-327.
- Carlino, P. (2003). Leer textos complejos al comienzo de la educación superior: tres situaciones didácticas para afrontar el dilema. *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (33) 43-51.
- Cassany, D. (1988). *Describir el escribir: como se aprende a escribir.* Barcelona, España: Paidós.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura.* Barcelona, España: Paidós.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea.* Barcelona, España: Anagrama.
- Escribir a través del Currículum: una guía de referencia / Charles Bazerman ... [et al.]; editado por Federico Navarro. - 1a Ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2016. Libro digital, PDF*
- González, B., Vega, V. (31 de octubre de 2013). Lectura y escritura en la educación superior colombiana: herencia y deconstrucción. *Revista Interacción*, 12, p. 195-201.
- Jacobs (2013) *Interdisciplinarity and specialization in the research university.* Chicago: University of Chicago Press.

- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, 89, 65-80
- Navarro P. y Díaz, C. (1995) "Análisis de contenido", en Juan Manuel Delgado y Juan Gutiérrez. *Métodos y técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid, p.177-224.
- Olson, R. D. (1998). El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento. Barcelona: Gedisa.
- Peña, L. (2010). Cuatro modelos explicativos de la escritura. Presentación de diapositivas. Disponible en línea en: https://www.academia.edu/20064592/Cuatro_enfoques_de_la_escritura.
- Pérez, M., G. Rincón, G. (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Régis Debray TRANSMITIR 1997, de la edición con castellano, Ediciones Manantial SRL Avda. de Mayo 1365, 6° piso, (1085) Buenos Aires, Argentina
- Russell, David R. "Writing across the curriculum in historical perspective: Toward a social interpretation." *College English* 52, no. 1 (1990): 52-73
- Salazar et al. (2013). "Formación inicial en lectura y escritura en la universidad: de la educación media al desempeño académico en la educación superior". Investigación realizada en Bogotá-Colombia por el Comité de investigaciones - Nodo Centro y Nodo suroccidente de la Red de Lectura y Escritura en Educación Superior (Ascun - Redlees) durante 2011 y 2013.
- Salazar-Sierra, A., Sevilla-Rengifo, O., González-Pinzón, B., Mendoza-Arciniegas, C., Echeverri-Guzmán, A., Quecán-Castellanos, D., Pardo-Rodríguez, L., Angulo-Abaunza, M., Silva-García, J., Lozano-Ramírez, M. (2015). Lectura y escritura en la universidad: contribución para reconstruir una historia. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8 (16), p. 51-70.
- Scardamalia, M., Bereiter, C. (1999). Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita. *Infancia y Aprendizaje*, (58), p. 43-64.

7. Anexos

7.1. Matriz documental

N°	Año	Título del documento	Descripción Física	Descripción	Observación
1	2014	Comprensión de textos I	Digital (p.1-4)	Desde una perspectiva textual y comunicativa se pretende familiarizar al estudiante con las formas, particularidades y condiciones de la lectura y la escritura en la universidad, para afrontar las demandas del uso del texto escrito en su formación. Su estrategia metodológica se basa en un docente como tutor de los procesos de escritura de los estudiantes sobre temáticas relacionados con su formación profesional. Actividades a ser evaluadas: un portafolio para consolidar la información de la temática y la construcción progresiva de un texto a partir de una temática, teniendo en cuenta un seguimiento, una revisión y una retroalimentación por parte del docente y el estudiante.	
2	2014	Comprensión de textos I	Digital (p.1-4)	Se incentiva la búsqueda del conocimiento mediante el desarrollo de habilidades de indagación sobre temas y problemas que conlleven al enriquecimiento del vocabulario y la facilidad de la expresión oral, estimulando el desarrollo de las habilidades comunicativas. La metodología es el seminario y grupo de estudio para la reflexión y debate de un proyecto de investigación, de intervención pedagógica, a partir de experiencias en contextos educativos (Este es el producto final) otras actividades durante el seminario son: RAE, resumen, ensayo y control de lectura.	
3	2014	Comprensión de textos II	Digital (p.1-4)	Desde una perspectiva social se propende por acercar a hechos del lenguaje que no se limiten a producciones verbales. Esto por medio de distintas formas de representación simbólica (pintura, grafiti, teatro y música) en un proceso simultáneo de articulación social y de construcción individual, para generar en el estudiante una actitud crítica y vigilante respecto a la comprensión y producción de textos como categoría abstracta que no se puede separar de las condiciones reales de uso.	
4	2015	Comprensión de textos I	Digital (p.1-4)	Se busca sensibilizar el espacio académico por medio de reflexiones teóricas y de situaciones prácticas en torno a la lectura, la escritura y la argumentación escrita como eje fundamental de la cultura académica. Su estrategia metodológica es el taller. Las actividades a ser evaluadas son: relatorías, mapas conceptuales, resúmenes y guías condensadas en un portafolio.	Este syllabus fue elaborado por dos docentes.
N°	Año	Título del	Descripción	Descripción	Observación

documento		Física			
5	2015	Comprensión de textos II	Digital (p.1-4)	Desde una perspectiva social se propende por acercar a hechos del lenguaje que no se limiten a producciones verbales. Esto por medio de distintas formas de representación simbólica (pintura, grafiti, teatro y música) en un proceso simultáneo de articulación social y de construcción individual, para generar en el estudiante una actitud crítica y vigilante respecto a la comprensión y producción de textos como categoría abstracta que no se puede separar de las condiciones reales de uso.	Es el mismo programa desarrollado en el 2014.
6	2016	Comprensión de textos I	Digital (p.1-4)	Se trabaja en torno a la lectura, la oralidad y la escucha con el objetivo de <i>fortalecer las habilidades comunicativas y lingüísticas</i> . Así mismo se busca la concientización y sensibilización de los elementos formales de la escritura. La estrategia metodológica utilizada es seminario-taller. Las actividades a ser evaluadas son: control de lectura, talleres, exposiciones, paneles y parcial escrito.	Este syllabus fue elaborado por tres docentes.
7	2016	Comprensión de textos II	Digital (p.1-4)	Allí se desarrollan habilidades cognitivas, metacognitivas y comunicativas en la producción textual con el fin de familiarizar al estudiante con elementos de la estructura argumentativa en su modalidad escrita, con estrategias inherentes al proceso de elaboración de textos. Estrategia metodológica: seminario-taller. Actividades a ser evaluadas: controles de lectura mediante RAE y reseña (se enseñan las bases para su realización). Como producto final, ensayo y sustentación oral publica del mismo.	Este syllabus fue elaborado por tres docentes.
8	2017	Comprensión de textos I	Digital (p.1-4)	Se trabaja en torno a la lectura, la oralidad y la escucha, con el objetivo de fortalecer las habilidades comunicativas y lingüísticas. Así mismo se busca la concientización y sensibilización de los elementos formales de la escritura. La estrategia metodológica utilizada es seminario-taller. Las actividades a ser evaluadas son: control de lectura, talleres, exposiciones, paneles y parcial escrito.	No hay cambios en los programas. La estrategia metodológica y el producto final de la materia sigue siendo la misma sin tener en cuenta la diversidad de población que ingresa a la Facultad de Educación.

N°	Año	Título del documento	Descripción Física	Descripción	Observación
9	2017	Comprensión de textos II	Digital (p.1-4)	Allí se desarrollan habilidades cognitivas, metacognitivas y comunicativas en la producción textual con el fin de familiarizar al estudiante con elementos de la estructura argumentativa en su modalidad escrita, con estrategias inherentes al proceso de elaboración de textos. Estrategia metodológica: seminario-taller. Actividades a ser evaluadas: controles de lectura mediante RAE y reseña (se enseñan las bases para su realización). Como producto final, ensayo y sustentación oral publica del mismo.	No hay cambios en los programas. La estrategia metodológica y el producto final de la materia sigue siendo la misma sin tener en cuenta la diversidad de población que ingresa a la Facultad de Educación.
10	2018	Comprensión de textos I	Digital (p.1-4)	Se trabaja en torno a la lectura, la oralidad y la escucha con el objetivo de fortalecer las habilidades comunicativas y lingüísticas. Así mismo se busca la concientización y sensibilización de los elementos formales de la escritura. La estrategia metodológica utilizada es seminario-taller. Las actividades a ser evaluadas son: control de lectura, talleres, exposiciones, paneles y parcial escrito.	No hay cambios en los programas. La estrategia metodológica y el producto final de la materia sigue siendo la misma sin tener en cuenta la diversidad de población que ingresa a la Facultad de Educación.
11	2018	Comprensión de textos II	Digital (p.1-4)	Allí se desarrollan habilidades cognitivas, metacognitivas y comunicativas en la producción textual, con el fin de familiarizar al estudiante con elementos de la estructura argumentativa en su modalidad escrita con estrategias inherentes al proceso de elaboración de textos. Estrategia metodológica: seminario-taller. Actividades a ser evaluadas: Controles de lectura mediante RAE y reseña. (Se enseñan las bases para su realización) Como producto final, ensayo y sustentación oral publica del mismo.	No hay cambios en los programas. La estrategia metodológica y el producto final de la materia sigue siendo la misma sin tener en cuenta la diversidad de población que ingresa a la facultad de educación.

7.2. Matriz de codificación

No	Syllabus	Unidades De Registro	Unidades De Contexto	Eje O Núcleo Central	Comentario
1	Comprensión y producción de textos I/2014	Composición	<p>El problema de la composición, nos proponemos:</p> <p>Establecer de común acuerdo con l@s estudiantes un procedimiento escritor</p> <p>La coherencia y la cohesión textual</p> <p>Normas de presentación de trabajos escritos.</p>	Escribir para transformar	<p>Tiene a la concepción psicolingüística, ya que la escritura desde aquí puede ser comprendida como una herramienta, que se desarrolla de manera generalizada, no importa cuáles sean los textos y las interacciones, puesto que allí hay una aplicación de un procedimiento a ejecutar. Ahondando en la planeación, revisión del borrador y reescritura del texto.</p> <p>Esto se hace en el proceso de composición, lo conciben como un “problema” que se debe afrontar a través de un proceso cognitivo. Esto se llevará a cabo mediante la realización de portafolios con revisión tentativa de lo realizado, por tanto, preocupa que el asunto de la revisión sea dejado a la libre decisión o para tiempos no determinados.</p> <p>Tiene en cuenta que es necesario plantear unas directrices para preparar a los estudiantes al nuevo ingreso a su comunidad disciplinar, sin embargo, su familiarización queda corta en tanto que la revisión de la elaboración del portafolio podría centrarse en la valoración de aspectos formales de los documentos, más no tener en cuenta criterios sobre la relación con escritos académicos específicos dentro de su comunidad disciplinar.</p>
		Herramienta	<p>Por ello, este espacio pretende entregar a l@s estudiantes, desde la perspectiva textual y comunicativa, algunas herramientas para afrontar las demandas de uso del texto escrito en la Educación Superior, en términos de lectura y escritura.</p>	Escribir para transformar	
		Procedimiento	<p>Presentación de un procedimiento escritor para ajustarlo o no de acuerdo a las reacciones y argumentaciones de l@s estudiantes</p> <p>Aplicación del procedimiento.</p> <p>Socialización inicial de los resultados.</p> <p>Evaluación inicial del procedimiento.</p> <p>Evaluación de los escritos, el proceso y el procedimiento empleado.</p>	Escribir para transformar	
		Portafolio.	<p>Conformar sendos Portafolios, que les permitan a l@s estudiantes conservar los documentos, y deseablemente, revisar y valorar lo realizado.</p> <p>Deseablemente, a partir de la conformación progresiva del portafolio, ganar conciencia tanto de las características de la producción escrita como de los avances y modificaciones ocurridas en ella durante el transcurso del semestre, y de los factores que las generan</p> <p>El portafolio como instrumento de autoevaluación del proceso lector y escritor.</p>	Escribir para transformar	
		Familiarizar	<p>Esa situación nos plantea la necesidad de empezar a familiarizar a quienes ingresan al primer semestre del Programa, con las formas, particularidades y condiciones de la lectura y de la escritura en la universidad.</p>	Escribir para aprender	

No	Syllabus	Unidades De Registro	Unidades De Contexto	Eje O Núcleo Central	Comentario
F	Comprensión y producción de textos I/2014	Competencia lingüística y comunicativa.	<p>Se emplean herramientas de la comunicación que le permitan al estudiante escuchar, producir y reproducir oralmente de manera lógica toda clase de mensajes de la vida cotidiana, profesional y social.</p> <p>Desarrollar habilidades para aplicar en los procesos de escucha, que sirvan para la expresión de ideas en forma clara y precisa.</p> <p>Estimular el desarrollo de las habilidades comunicativas, para favorecer niveles de escucha y habla.</p> <p>Competencia Lingüística: desarrolla y aplica las habilidades comunicativas básicas de escuchar y hablar para interpretar y luego producir mensajes utilizando distintos lenguajes y medios interactivos enfocados al contexto socio-cultural.</p> <p>Competencia Comunicativa: analiza, conceptúa, simboliza y establece juicios valorativos frente a textos propuestos... el saber estimulará los niveles de desempeño de las competencias básicas de desarrollo; favoreciendo en primera instancia las relacionadas con los niveles comunicativos.</p>	Escribir para transformar	<p>Éste syllabus se caracteriza por aspectos sociocognitivos. Frente al anterior programa, se podría afirmar que sus perspectivas teóricas son diferentes, en la medida en que, este tiene en cuenta un <i>contexto externo</i>.</p> <p>Este curso plantea objetivos orientados al desarrollo de competencias, entiendo así la lectura y la escritura como <i>habilidades y destrezas</i> que se van adquiriendo en la ejercitación y estimulación de las mismas.</p> <p>Por otra parte, en la cuestión de la “participación” es necesario preguntarnos, ¿cómo el docente logra obtener una participación activa en las clases?</p>
		Participación	<p>A través de las diferentes actividades propuestas se busca generar la participación activa de los estudiantes en la construcción del conocimiento por ello se asumirán las siguientes estrategias metodológicas:</p> <p>Seminario: Para el estudio, reflexión, debate y profundización de las temáticas propuestas para el desarrollo de la asignatura.</p> <p>Grupos de estudio: se organizarán grupos conformados por 3 estudiantes con el propósito de facilitar el estudio, socialización y construcción de conocimiento en torno al tema del curso.</p> <p>Como criterios para la evaluación se plantean los siguientes: Los aportes y participación en los seminarios</p>	Escribir para transformar	

No	Syllabus	Unidades De Registro	Unidades De Contexto	Eje O Núcleo Central	Comentario
2	Comprensión y producción de textos I/2014	Contexto socio-cultural.	<p>Producción de textos I promueve los procesos básicos de entendimiento y debate argumentado, con postura crítica. Se ubica en una perspectiva de análisis de problemáticas sociales y comprometida con los procesos de cambio y construcción de nuevos actores sociales. Se incentiva la búsqueda del conocimiento mediante el desarrollo de habilidades de indagación sobre temas y problemas actuales.</p> <p>Producir mensajes utilizando distintos lenguajes y medios interactivos enfocados al contexto socio-cultural.</p> <p>Facilitar el desarrollo de un ejercicio de formulación de proyectos de investigación, de intervención y pedagógicos a partir de experiencias específicas en contextos educativos.</p> <p>Al término de cada bloque temático se plantea la realización de un ejercicio de diseño y formulación de un proyecto coincidente con el tema del eje temático desarrollado. Así se diseñarán tres proyectos (de investigación, de intervención y uno pedagógico).</p>	Escribir para aprender	<p>Desde lo que postula el maestro en relación al proyecto que se lleva a cabo a partir de experiencias educativas, se puede decir que se enfrenta al estudiante a un ejercicio escritural en concordancia con la resolución crítica de una situación problemática, en otras palabras, una tentativa de plantear la escritura como el medio para dar cuenta de un contenido.</p> <p>Pero, por más que se quiera esbozar un proyecto en vínculo con el ámbito en que está inmerso el estudiante, es evidente que en la bibliografía no hay una propuesta sobre textos propios de la comunidad disciplinar, ya que esta tarea queda al estudiante a la hora de plantear su proyecto pedagógico, sin tener en cuenta que este apenas está ingresando a la comunidad y está familiarizándose con referentes específicos, hasta el punto de no llegar a conocer la diferencia y el planteamiento de un proyecto pedagógico de intervención e investigativo.</p>
		Comunicación y redacción	<p>BOEGLIN, Martha. Leer y redactar en la universidad. Edit. Magisterio. Bogotá, 2008. p. 91-99</p> <p>BERLO, David. El proceso de la comunicación. Introducción a la teoría y a la práctica. Buenos Aires: El Ateneo, 2003.</p> <p>GONZÁLEZ, Blanca y MENDOZA, Luis. Cómo construir oraciones y párrafos. Edit. U.S.A. Bogotá, 2007. p. 75-126.</p>	Escribir para aprender	

No	Syllabus	Unidades De Registro	Unidades De Contexto	Eje O Núcleo Central	Comentario
3	Comprensión y producción de textos II/2014-2015	Representación simbólica	<p>El acercamiento a distintas formas de expresión, de comunicación y de representación simbólica contribuye a la unión del individuo con su mundo, con su entorno, en un proceso simultáneo de articulación social y de construcción individual:</p> <p>Propiciar un espacio académico que posibilite el acercamiento a distintas formas de expresión, de comunicación y de representación simbólica. El texto puede verse como “cualquier comunicación registrada en un determinado sistema signico”. Por eso, consideran en el mismo nivel signico un texto escrito en una lengua natural, un poema, un cuadro, una obra de ballet, un espectáculo teatral, un desfile militar...</p> <p>En la perspectiva aquí presentada, se relaciona la noción de texto como producto de actividades del lenguaje y como fenómeno social que manifiesta una intención, se enmarca en una situación de comunicación y atiende a reglas propias que rigen su construcción.</p> <p>El texto configura una unidad comunicativa –no solo lingüística– que se concreta en una actividad social a partir de la intención de quienes intervienen en el evento comunicativo.</p>	Escribir para transformar	<p>Este programa plantea una concepción sociocultural comprendiendo al texto como la representación simbólica para la composición de los textos.</p> <p>La escritura se va más allá de elementos sintácticos, principios gramaticales y variables semánticas, para no hacer del proceso de escritura algo lineal, sino que tenga en cuenta las inquietudes frente al conocimiento como fenómeno social inacabado.</p> <p>Así mismo, en este programa se plantea que los procesos de composición escrita tienen en cuenta las condiciones reales. En tanto su estrategia metodológica de portafolio y participación, de algún modo se demuestra un intento por querer realizar seguimientos constantes sobre los escritos que se realizan y los controles de lectura, pero haciendo parte de este trabajo a los estudiantes mediante técnicas grupales, con base en el consenso del equipo de trabajo del semestre y sus comentarios frente a su proceso, teniendo en cuenta el planteamiento de la maestra de una evaluación más de corte cualitativo.</p>
		Comprensión	Referirse a la comprensión significa ir más allá de la identificación de estructuras básicas textuales; implica reconocer que los procesos de sentido, de significación y de estructuración textual no dependen, de manera exclusiva, de configuraciones lingüísticas.	Escribir para transformar	
		Participación	Se hace conveniente y necesario ofrecer al estudiante metodologías que faciliten su participación en los procesos académicos y en las diferentes actividades comunicativas de carácter individual y grupal.	Escribir para transformar	
		Portafolio	<p>Las prácticas de evaluación se determinan por las características metodológicas descritas en el punto anterior. Por lo tanto, corresponderán a un proceso continuo y sistemático, con prácticas que comprendan los diferentes aspectos de la comunicación y se relacionen con los objetivos propuestos: desarrollo y resolución de talleres; ejecuciones prácticas de contenidos teóricos; seguimiento del Portafolio; controles de lectura; y actividades de expresión oral.</p> <p>La evaluación del portafolio, como propuesta pedagógica, es de carácter cualitativo.</p>	Escribir para transformar	

No	Syllabus	Unidades De Registro	Unidades De Contexto	Eje O Núcleo Central	Comentario
3	Comprensión y producción de textos II/2014-2015	Redacción y análisis	<p>ALONSO, Martín. Redacción, análisis y ortografía. Madrid: Aguilar, 19</p> <p>LOZANO, J.; PEÑA-MARÍN, C. y ABRIL, G. Análisis del discurso: Hacia una semiótica de la interacción textual. 2a. edición. Madrid: Cátedra, 1986.</p> <p>MARTÍNEZ, María C. Instrumentos de análisis del discurso escrito: Cohesión, coherencia y estructura semántica de textos expositivos. Cali: Universidad del Valle, 1994.</p>	Escribir para aprender	Este syllabus muestra, de alguna manera, un intento por ingresar al estudiante a los conocimientos (generales en torno a fenómenos sociales y en relación con lo que estudian) de la comunidad disciplinar, mediante la percepción de relaciones entre el texto y el contexto inmediato en el que se encuentra. Además, la escritura aquí es categorizada como acto ideológico.
		Interacción	<p>En otras palabras, la producción de textos implica el reconocimiento de los vínculos explícitos e implícitos entre la comprensión textual y los distintos actos de interacción social en la comunicación.</p> <p>Plantear, a través de la aproximación a diferentes producciones textuales, preguntas e inquietudes frente al conocimiento como fenómeno social inacabado.</p> <p>Así, lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente: comprender y producir textos implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto.</p> <p>El texto, aún como categoría abstracta, no puede producirse ni comprenderse si se separa de sus condiciones reales de uso.</p> <p>La creación de textos constituye un acto ideológico y, por tanto, epistémico no ajeno a los contextos sociales, políticos y económicos En fin, la cultura, como construcción humana, se piensa y se materializa en textos.</p>	Escribir para aprender	

No	Syllabus	Unidades De Registro	Unidades De Contexto	Eje O Núcleo Central	Comentario
4	Comprensión y producción de textos I/2015	Estrategia	Identificar diferentes estrategias para la comprensión y producción de textos académicos. La producción escrita: problemas relevantes y estrategias de autorregulación.	Escribir para transformar	Desde una concepción <i>psicolingüística</i> busca realizar ejercicios escriturales, para reconocer los procesos de significación y estructuración textual.
		Procedimiento	Un procedimiento escritor: planeación-textualización-reescritura-revisión/edición-publicación/presentación	Escribir para transformar	Ante esto, dichos ejercicios de escritura se dan mediante un procedimiento secuencial de la misma a partir de 3 fases:
		Taller	Preparación previa de las lecturas, talleres y trabajos asignados. La metodología está estrechamente ligada a la reflexión teórica y práctica que se propicie en el espacio académico teniendo en cuenta los textos sugeridos y las producciones escritas que se realicen en las sesiones. Además el trabajo independiente es fundamental para lograr los objetivos propuestos.	Escribir para transformar	Planeación-textualización-revisión. Estas tres fases se llevan a cabo mediante la metodología implementada, denominada "portafolio". En dicha metodología hay una alerta de que se incorpore la composición escrita como si se tratara de etapas estáticas y lineales, sin fisuras y lapsus.
		Portafolio	Son tres cortes dentro de los cuales aparecen los siguientes porcentajes: portafolio 20%, proceso 30% y actividad final 50%, constantemente la evaluación tendrá una parte cualitativa con el propósito de reflexionar y retroalimentar los procesos.	Escribir para transformar	
		Articulación	La relevancia de esta asignatura se refleja en la articulación que tiene con las demás, debido a sus características de interpretación, análisis y producción, las cuales forman parte de los requerimientos específicos en los diferentes programas. Sensibilizar el espacio académico a partir de reflexiones que permitan identificar la relevancia de la lectura y la escritura en la formación docente.	Escribir para aprender	Además, que estos ejercicios son trabajos realizados de manera independiente y hasta fuera del aula, es decir no hay ningún tipo de acompañamiento por parte del docente ya que tal vez solo se encargara de revisar e indagar por los inconvenientes o facilitadores que permitieron el proceso de escritura. Más no una orientación y articulación de este proceso con los contenidos que se verán en la comunidad disciplinar a la que están inscritos los estudiantes. Este syllabus fue elaborado por dos docentes.

No	Syllabus	Unidades De Registro	Unidades De Contexto	Eje O Núcleo Central	Comentario
5	Comprensión y producción de textos I/2016-2017-2018	Habilidad/técnica	<p>Entendiendo la trascendencia del desarrollo y fortalecimiento de las habilidades comunicativas y lingüísticas, se buscará que la concientización, la práctica estratégica, el goce de éstas den sus frutos en cada docente en formación, de modo que cada estudiante logre materializar su avance a nivel de procesos de comprensión textual y/o contextual.</p> <p>Desarrollar competencias lectoras que mejoren procesos de interpretación textual</p> <p>Desarrollar competencias lectoras teniendo en cuenta aspectos formales y de contenido que mejoren procesos de producción textual.</p> <p>Técnicas y estrategias de comprensión.</p> <p>La evaluación será progresiva, permanente y atenderá al proceso de cada estudiante y del grupo. Se tendrá en cuenta la apropiación conceptual, el desarrollo de habilidades, la participación activa de cada estudiante en los encuentros académicos.</p>	Escribir para transformar	<p>Aquí puede evidenciarse una concepción lingüística de la escritura, donde se enfatiza la función comunicativa y expositiva, más que el proceso de elaboración del texto escrito, pues el eje central de este syllabus es la apropiación de <i>técnicas y habilidades</i> de lectura y escritura mediante el desarrollo de estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de información.</p> <p>Así mismo, la participación de los estudiantes en los paneles y socializaciones, dependen de poner en práctica el conocimiento de las reglas básicas de la comunicación para evidenciar el uso significativo de la entonación y la pertinencia articuladora para hacer más eficaces los procesos comunicativos.</p> <p>Pues bien, desde la lectura y escritura en este programa, al parecer el objetivo es el de verificar la comprensión del texto y el cumplimiento de la tarea asignada por medio de diversas actividades de la clase.</p> <p>Promoviendo la práctica de estos procesos con la identificación de información básica y a un nivel literal.</p> <p>Tampoco es muy claro cómo se enseña al lector a construir el significado e interactuar con el texto de manera activa, ya que lo que predomina en el programa es la socialización en el aula de lo que se lee fuera de ella mediante talleres y actividades orales. Dato que coincide con lo revelado en las investigaciones presentadas como antecedentes.</p>
		Participación	<p>El curso tendrá un desarrollo teórico – práctico, en el cual los estudiantes se involucrarán de manera activa en las clases, aportando, mediante su participación, puntos de vista, nociones y construcción conceptual. Por ende, se trata de un seminario-taller en donde el estudiante realiza lecturas previas que le brindan elementos para hacer parte en discusiones y en la puesta en marcha de propuestas y talleres aplicables a los temas vistos. Es así que se proporcionará un grupo de lecturas, de los cuales el estudiante debe extraer los planteamientos más importantes para posibilitar la construcción de conocimiento; esto mediante la participación eficaz y oportuna en situaciones de socialización</p>	Escribir para transformar	
		Articulación	<p>Sin lugar a dudas se necesita, entonces, ante todo, implicar y “tentar” mucho más a los individuos y -para nuestro caso- a los docentes en formación, a entrar gratamente en el mundo de la lectura y la escritura, la oralidad y la escucha, mundos en donde conviven perfectamente el conocimiento... logrando que estos ejercicios de pensamiento no sean vistos sólo como insumos para la formación académica formal, sino como medios para el análisis, la reflexión, la construcción, la argumentación, la interpretación y la (re)creación del mundo y de sí mismo.</p> <p>La asignatura se concibe como fundamento para otras asignaturas, por cuanto procura optimizar las competencias comunicativas, haciendo énfasis en el desarrollo de su capacidad interpretativa; competencias obligatorias, necesarias, insoslayables y, por ende, transversales, que soportaran el buen desempeño de un estudiante y –aún más- un docente en formación</p>	Escribir para aprender	

No	Syllabus	Unidades De Registro	Unidades De Contexto	Eje O Núcleo Central	Comentario
5	Comprensión y producción de textos I/2016-2017-2018	Proceso	<p>CUERVO, Clemencia. La Escritura como Proceso. En: Jurado Valencia, Fabio. Los Procesos de la Escritura. Bogotá: Magisterio, 1996. 125-133.</p> <p>DE ZUBIRÍA, Julián La lectura como proceso inter-estructurante. Ponencia presentada en el V Congreso Mundial de Educación Inicial. Barquisimeto, Venezuela. Octubre de 2005. Material impreso.</p> <p>JURADO, Fabio. Los procesos de lectura. Ed Magisterio. 1995</p> <p>MARTÍNEZ, María Cristina. Discurso, procesos y significación. Estudios de análisis del discurso. Cali: Ed. Univalle, 1997.</p> <p>NIÑO ROJAS, Víctor Miguel. Los procesos de la comunicación y del lenguaje. Bogotá: Ecoe ediciones. 1998.</p>	Escribir para aprender	(En la página anterior)

No	Syllabus	Unidades De Registro	Unidades De Contexto	Eje O Núcleo Central	Comentario
6	Comprensión y producción de textos II/2016-2017-2018	Desempeño comunicativo y lingüístico	En este sentido, entendiendo que la eficacia o debilidad de los actos discursivos condiciona el desempeño comunicativo, es necesario familiarizar al estudiante con los elementos fundamentales de la estructura argumentativa en su modalidad escrita, así como con las estrategias inherentes al proceso de elaboración de textos (planeación, organización, elaboración) para que éste, a su vez, genere discursos argumentativos donde se ponga de manifiesto la veracidad, la coherencia, la crítica y el desempeño lingüístico. Desarrollar en los estudiantes habilidades de argumentación oral y escrita a partir del reconocimiento y apropiación de la estructura argumentativa de diferentes tipos de texto, en aras de la reflexión-acción, la deconstrucción y la meta-comprensión.	Escribir para transformar	En este syllabus se presenta una concepción psicolingüística del proceso de escritura. El cambio de un nivel a otro se evidencia en el énfasis del primer nivel por reconocer las habilidades comunicativas y lingüísticas, para que en un segundo nivel se pongan en práctica estas habilidades y se optimicen las capacidades argumentativas, orales y escritas.
		Participación/ taller	El curso tendrá un desarrollo teórico – práctico, en el cual los estudiantes se involucrarán de manera activa en las clases, aportando, mediante su participación, puntos de vista, nociones y construcción conceptual. Por ende, se trata de un seminario-taller en donde el estudiante realiza lecturas previas que le brindan elementos para hacer parte en discusiones y en la puesta en marcha de propuestas y talleres aplicables a los temas vistos...esto mediante la participación eficaz y oportuna en situaciones de socialización de aprendizajes, como: plenarias, ponencias, exposiciones y relatorías de los materiales de lectura. La evaluación será progresiva, permanente y atenderá al proceso de cada estudiante y del grupo. Se tendrá en cuenta la apropiación conceptual, el desarrollo de habilidades, la participación activa de cada estudiante en los encuentros académicos, la rigurosidad en la elaboración de lecturas, exposiciones y el cumplimiento de la entrega de trabajos y tareas asignadas.	Escribir para transformar	Por ende, hay una preponderancia por el desarrollo de la estructura argumentativa del discurso y un ejercicio de los factores cognitivos implicados en el proceso. Sin embargo, en este syllabus se evidencia, como en el anterior el énfasis en las tipologías textuales, su intención comunicativa y el desarrollo de las competencias comunicativas en los estudiantes. Utilizando estrategias que posibiliten la selección y construcción de la información para ser usada en la creación de textos orales para la sustentación y validación del discurso. Donde se pone de manifiesto el “buen desempeño” lingüístico del estudiante.
		Articulación	La materia es pertinente y significativa en el proceso académico del estudiante y futuro profesional porque a través de sus ejes temáticos y posteriores aplicaciones, posibilita el desarrollo de habilidades cognitivas, metacognitivas y comunicativas en la producción textual. La asignatura se concibe como fundamento para otras asignaturas, por cuanto procura optimizar las competencias comunicativas, haciendo énfasis en el desarrollo de la capacidad argumentativa oral y escrita; competencia obligatoria, necesaria, urgente para la formación de sujetos críticos y reflexivos y para la consolidación de los futuros maestros	Escribir para aprender	haciéndose evidente mediante un proceso escritural que tendrá como pasos la planeación, organización y elaboración; y en ese proceso se realizarán continuos borradores que serán corregidos.
		Estructura argumentativa	CALSAMIGLIA, Helena y TUSÓN, Amparo. (1999). Las cosas del decir. Manual de análisis de discurso. Barcelona, Ariel, (2002 2ª reimp.). DÍAZ RODRÍGUEZ, Álvaro. (2002). La Argumentación Escrita. Universidad de Antioquia. PLANTIN, Christian. (1998). La argumentación. Barcelona, Ariel. VIGNAUX, George. (1976) La Argumentación. Ensayo de lógica discursiva. Hachette, Argentina. VINCENZO LO CASCIO. (1998). Gramática de la argumentación. Madrid, Alianza. WESTON, Anthony. (1994). Las claves de la argumentación. Barcelona, Ariel, 1994.	Escribir para aprender	Cabe señalar que la elaboración del ensayo no tiene que ver con ninguna temática acerca de la carrera a la que está inscrito el estudiante, sino en relación a la importancia de las características y funciones de la estructura argumentativa en su modalidad escrita.