

La escritura en un programa posgradual: mitos y realidades. Una experiencia transformadora

Writing in a Postgraduate Program: Myths and Realities. A Transformational Experience

Sandra Maritza Moreno Cardozo¹ Rubinsten Hernández Barbosa²

Para citar este artículo: Moreno, S. M.; Hernández, R. (2014). La escritura en un programa posgradual: mitos y realidades. Una experiencia transformadora. *Enunciación*, 19(2), 318-332.

Recibido: 6-octubre-2014 / **Aprobado:** 16-noviembre-2014

Resumen

Se describe y analiza el desarrollo de un curso taller sobre la escritura en un programa posgradual. La propuesta didáctica toma en cuenta no solo las dificultades identificadas en los estudiantes en la etapa de diagnóstico, que tienen orígenes diversos, sino también las expectativas de los propios estudiantes y del programa. Se describen y analizan los resultados del curso taller considerando cuatro fases de su puesta en marcha: diagnóstico, diseño, desarrollo y evaluación. Los resultados permiten anotar que los estudiantes re-significan sus concepciones acerca de la escritura y avanzan en la comprensión de esta como un proceso intelectual enmarcado en las prácticas sociodiscursivas, aspecto determinante para que los maestros se replanteen la manera como abordan la escritura en su propio ejercicio docente y como miembros de una comunidad académica.

Palabras clave: aprendizaje mediante la praxis, escritura académica, evaluación

Abstract

This paper describes and analyzes the development of a writing workshop in a post graduate program. The didactic proposal takes into account not only the difficulties identified in the students in the diagnostic stage, which have different origins, but also the expectations of the students themselves, and those of the program. It describes and analyzes the results of the workshop considering four phases of its implementation: diagnostic, design, development, and evaluation. The results allow you to note that students re-signify their conceptions about writing as they advance in the understanding of it as an intellectual process framed in the social discursive practice; which is a definite aspect for teachers to rethink how they address writing in their own teaching practice and as members of an academic community.

Keywords: learning through practice, academic writing, assessment

1 Especialista en Lenguaje y Pedagogía de Proyectos; magistra en Educación. Coordinadora Académica, Gimnasio Moderno; docente catedrática, Universidad Autónoma de Colombia; docente catedrática, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: smmorenoc@hotmail.com
2 Magister en Didáctica de las Ciencias; docente investigador, Universidad Autónoma de Colombia, programa Maestría en Didáctica de las Ciencias. Correo electrónico: rhbjd@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo aborda tres premisas fundamentales. La primera, la lectura y la escritura no son patrimonio particular de un área del conocimiento, como suele aparecer en los planes de estudio, currículos y prácticas de los maestros en la primaria, secundaria e incluso, de formación universitaria, tampoco se construyen naturalmente como suelen pensar los docentes, son prácticas discursivas. La segunda, la lectura y la escritura tienen un papel fundamental en la construcción de la identidad, en el reconocimiento de quiénes somos y lo que hacemos, en los vínculos que establecemos con los otros y también en la validación de los discursos académicos que circulan en las disciplinas, producto de sus configuraciones epistemológicas. Y la tercera, la escritura y la lectura, como prácticas discursivas, atraviesan todos los ámbitos de nuestra vida y por ende, se constituyen en objeto de reflexión a lo largo del proceso de formación de los sujetos.

Teniendo en cuenta los anteriores aspectos, los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura no pueden ser reducidos solamente a prácticas inscritas en el área de lengua como habilidades básicas e intransferibles, adquiridas de una vez y para siempre, ni pensar que son procesos acabados. Las investigaciones de las últimas décadas han demostrado que existen diferentes modos de leer y de comprender los textos (Ferreiro, 1999). En ese sentido, Cassany, retomando a Zavala (2002) anota que

Leer y comprender es participar en una actividad preestablecida socialmente: requiere adoptar un rol determinado, aceptar unos valores implícitos y un sistema ideológico o reconocerse miembro de una institución y una comunidad. (Cassany, 2009, p.18)

Los aspectos arriba señalados, en el marco de la formación posgradual, merecen ser analizados, pues hay una distancia entre las concepciones sobre la escritura que tienen los docentes universitarios,

quienes en la mayoría de casos desconocen las nuevas formas de concebirlas y por lo tanto no desarrollan estrategias en su campo disciplinar para potenciarlas; por el contrario, en ocasiones se convierten en un obstáculo, al punto que los estudiantes se sienten “extranjeros” y no saben cómo vincularse a su comunidad académica. Así, los estudiantes de maestría culminan los diferentes módulos de un programa, la escritura de la tesis y la publicación de los resultados en revistas especializadas una vez se extiende en el tiempo más de lo establecido y, en otras oportunidades, terminan abandonando el trabajo. Se puede anotar entonces que en la universidad se les suele exigir a los estudiantes escritos académicos, pero no se les enseña a leer y escribir como miembros de las comunidades discursivas de sus respectivas disciplinas.

Es evidente que estudios sobre la escritura son necesarios para comprender las implicaciones que esta tiene, no solo su incidencia en la producción intelectual, sino cómo esta se vincula con relaciones de poder, exclusión y pertenencia a una comunidad académica. Investigaciones como las desarrolladas por Soler (2013) sugieren la necesidad de ampliar la comprensión de la escritura como una práctica sociocultural, señalando la escritura como instrumento de poder y exclusión en el contexto universitario.

Ahora bien, como lo anota Martínez Ruíz (2014) la escritura académica es un bien social que se insitaura en una práctica generadora de tradiciones. Sin embargo, señala también algunos riesgos que vale la pena considerar a propósito de lo que sucede en la actualidad en cuanto al control y seguimiento de la publicación académica dirigido a satisfacer las cifras y comisiones, con la que se pierdan de vista el aspecto social de la investigación publicada y sobre todo al lector. En ese orden de ideas, este reporte de caso aporta elementos fundamentales para la reflexión y comprensión de la escritura y su complejidad en el proceso de composición y la circulación de los escritos.

Las reflexiones sobre las dificultades antes mencionadas, dieron origen al curso taller que se

describe en este artículo. Se espera que el resultado de esta experiencia aporte a la comprensión de lo que implica y significa la escritura en la formación posgradual y cómo esta puede convertirse en objeto de reflexión y análisis para revisar las prácticas de escritura dentro de los programas posgraduales en diferentes disciplinas y de los propios docentes que están a cargo de estos, con el fin de diseñar y desarrollar propuestas que permitan vincular significativamente a los estudiantes a sus respectivas comunidades académicas.

El presente artículo está organizado en cinco apartados. En el primero se exponen algunas consideraciones teóricas sobre la escritura; en el segundo, las implicaciones de la escritura en la escuela; en el tercero, se presenta la propuesta didáctica del curso taller; en el cuarto, se muestran resultados y análisis del curso taller considerando las fases del mismo y en el quinto se señalan algunas conclusiones de esta experiencia.

ALGUNAS CONSIDERACIONES TEÓRICAS

Dado que el curso taller que se describirá más adelante hace énfasis en la escritura, es necesario hacer un breve recorrido por algunos presupuestos teóricos desde donde se concibe, se diseña y desarrolla el trabajo que se describe en este artículo.

Todo el que escribe ha recibido la herencia de una tradición iniciada en Mesopotamia hace más de cinco mil años, pero a diferencia de otras, esta es una herencia que exige ser conquistada; para ello se requiere explorar sus posibilidades en las dimensiones comunicativa y de pensamiento: ¿escribir para qué? Para pensar, para comunicar, para ser. La escritura es una puesta en juego de la identidad, es la herramienta más útil que se tiene para convertirse en Sujeto, para diferenciarse de los otros y sobre todo, para construirnos y entendernos.

Ya se había señalado que la escritura es una herencia milenaria, desde la antigüedad el hombre ha

sentido esa necesidad de trascender en el tiempo, de entenderse y de que los demás lo entiendan; las pinturas rupestres son un primer intento de comprensión del mundo. Al observar las pinturas de las Cuevas de Altamira, no solo se aprecia la imagen como tal, sino que incluso se puede remontar en el tiempo y, gracias a las huellas dejadas en la piedra, se percibe a ese hombre comunicando y materializando a través de signos, lo que comprende del mundo.

La escritura, en ese sentido, es asombrosa y tiene un poder extraordinario, pues se convierte en huella que registra el devenir, permitiendo que emerja el Sujeto, logrando saber algo más de la condición humana. Pero, ¿cuáles son los caminos por los que se filtra la escritura en nuestra vida? Múltiples son las vías por las que se llega a ella, ya que es el invento más importante que el hombre ha creado; se convirtió en protagonista y mediadora de los procesos culturales de la humanidad y desde ese momento no nos abandona. Cassany (1999, p.13) afirma que muchos de los elementos de nuestra civilización actual tienen origen en la escritura, por ejemplo:

- El método empírico y lógico de la ciencia proviene de la descontextualización de la escritura.
- Las formulaciones lógico matemáticas o químicas son códigos derivados de lo escrito.
- La historia —entendida como identidad de personas y pueblos!— existe “desde que se pueden guardar los hechos con palabras”.

La escritura ha permitido consolidar los fundamentos epistemológicos de diversas disciplinas, pero a su vez protege del tiempo implacable, a las palabras que vuelan en el discurso oral y las deja en el papel para múltiples lectores en distintas épocas. Escribir no solo se trata de transcribir el discurso oral, producir un texto es una actividad compleja en la que intervienen procesos cognitivos, psicológicos, culturales y afectivos, los cuales están imbricados en la escuela.

Escribir en la escuela³

En la escuela se escribe todo el tiempo, pero qué cosas, cuál es el sentido de escribir, para qué se hace o con ocasión de qué, cuántas experiencias de estas son realmente significativas. Vigotsky (1979, p.159 y p.177) señalaba una idea esencial sobre la enseñanza de la escritura que hoy siguen siendo vigente: la concepción de la escritura como una actividad cultural que va más allá del reconocimiento del código:

La enseñanza de la escritura se ha concebido en términos poco prácticos. Se ha enseñado a los niños a trazar letras y a formar palabras, pero no se les ha enseñado el lenguaje escrito. [...] La escritura se enseña como una habilidad motriz no como una actividad cultural compleja. [...] La enseñanza de la escritura debería estar organizada con el fin de que esta fuera necesaria para algo.

Bien lo afirmaba Emilia Ferreiro (1999) “la escritura es importante en la escuela, porque es importante fuera de la escuela y no al revés” (p.45), y esto se debe a que nos encontramos abocados a escribir. Somos porque nos instauraron en la cultura con un nombre que escribieron en un registro civil, lo reafirmamos con nuestros primeros acercamientos a la escritura, más adelante lo ratificamos en el carné estudiantil o en la cédula que nos certifica. Muchas de las actividades que realizamos en nuestra vida cotidiana están mediadas por la escritura: compramos, vendemos, anunciamos con documentos que nos respaldan. Por eso, nuestras posibilidades de desarrollo socio-cultural dependen en gran medida de nuestra capacidad de leer y escribir.

Entender cómo está involucrada la escritura en el aula, implica entonces resignificar, no solo las concepciones que se tienen de ella, sino repensar la tarea docente, pues aunque la escritura sea un tema familiar para los educadores, no se alcanzará una verdadera innovación si no se logran cualificar las prácticas y las demandas que se hacen al interior de la escuela, al permitir a través de las tareas que diseñan los maestros, que los estudiantes reconozcan los aspectos socio-culturales de la civilización, pues aprender a escribir, es aprender a usar la lengua en una forma adecuada a la situación, al contexto y, por lo tanto, aprender a usar géneros discursivos específicos.

Hacer viable que se desarrollen los procesos de escritura en los estudiantes les dejará comprender con claridad que saber escribir no se limita a conocer y recordar las reglas gramaticales y ortográficas, tampoco a transcribir apartes de un texto, ni mucho menos transmitir mecánicamente el flujo del pensamiento; es decir, escribir sin una planificación y sin una intención comunicativa (Cassany, 1999). Aprender a escribir permite incorporarse a la cultura de lo escrito con las implicaciones que conlleva en la construcción de la identidad y el reconocimiento de las formas de validar los discursos desde las disciplinas.

Este es el desafío que hoy enfrenta la escuela: incorporar a todos los alumnos a la cultura de lo escrito. Lo señala Delia Lerner (2001) a través de sus investigaciones:

Participar en la cultura escrita supone apropiarse de una tradición de lectura y escritura, supone asumir una herencia cultural que involucra el ejercicio de diversas operaciones con los textos y la puesta en acción de conocimientos sobre las relaciones entre los textos; entre ellos y sus autores; entre los autores mismos; entre los autores, los textos y su contexto... (p.25)

Se trata entonces de comprender la escritura como un proceso transversal a todas las áreas del

3 En este texto, se entiende la escuela como la institución que permite la formación que tiene un sujeto a lo largo de la vida. En ese sentido, abarca la formación primaria, secundaria y universitaria.

conocimiento, pues la labor de la escuela está cifrada en la manera cómo se construye esa herencia cultural, cómo se articulan los conceptos y se generan nuevos conocimientos para los estudiantes.

Cuando el ser humano tiene acceso a la lengua escrita, se inserta en una serie de prácticas sociales y discursivas que no solo lo convierten en medio de comunicación, sino en un poderoso instrumento de conocimiento y de organización del pensamiento (Tuson, 1989; Stenhouse, 1984). Ahora bien, escribir para una comunidad académica requiere también comprender el uso y la apropiación de ciertas formas de razonamiento y de prácticas discursivas que le son características. Dichas prácticas ponen de relieve que los modos de leer y escribir no son los mismos en todos los ámbitos de la vida académica y comportan diferencias que varían en función del ámbito de investigación y producción de conocimiento sobre la comunidad en la que se ejerza el campo de acción profesional.

Las consideraciones hasta aquí presentadas nos invitan a considerar la necesidad de cambiar la perspectiva de escritura en la formación básica y universitaria y considerar una didáctica de la enseñanza centrada en los procesos, más abierta y holística. Ahora bien, para plantear estrategias didácticas que favorezcan la formación de escritores competentes, es necesario tener en cuenta las tres tensiones estructurantes de la escritura que ha señalado Delia Lerner (2001):

a. Tensión entre transcripción y construcción: la escritura, lejos de ser una simple transcripción o expresión de ideas preexistentes, tiene un papel relevante en la elaboración del conocimiento. Sin embargo, la transcripción también tiene un lugar en la escritura: poner en el papel lo que ya se ha pensado permite objetivarlo y volver sobre ello para revisarlo una y otra vez. Tanto construcción como transcripción son dimensiones constitutivas de la escritura, en relaciones variables según los propósitos del escritor y según el momento del proceso de producción.

b. Tensión entre exteriorización e interiorización: la escritura hace posible que el sujeto se apropie de los contenidos cuando copia, selecciona y jerarquiza información, cuando la sintetiza o reformula, cuando relea lo que ha escrito y establece relaciones antes inadvertidas. De este modo, la escritura favorece tanto la exteriorización —y objetivación— de lo que se piensa, se sabe o se cree como la interiorización de lo que se está aprendiendo.

c. Tensión entre descontextualización y re-contextualización: la escritura es una actividad intrínsecamente descontextualizada, que supone una distancia en el espacio o en el tiempo entre los interlocutores, lo cual hace necesario re-contextualizar lo que se dice, explicitar los aspectos situacionales relevantes para que el destinatario pueda interpretar el texto.

En el aula, estas tensiones se hallan presentes; el profesor como mediador necesita identificar claramente los objetivos de la escritura, pues si de lo que se trata es de producir un texto nuevo, es necesario hacer explícito el camino de reelaboración del mismo generando estrategias y pautas que le permitan al estudiante reflexionar sobre las formas como puede apropiarse de un texto.

Por otra parte, Cassany (1999) anota que la escritura tiene dos funciones: las intrapersonales, que sirven para registrar, manipular y construir conocimiento y las interpersonales, que permiten la comunicación y la organización. Tales funciones aparecen no solo para la escuela básica, sino que hacen parte de la construcción de la identidad de todos los sujetos. Si revisamos *grosso modo* las interacciones que se tienen con la escritura, se evidencia que ella permite recuperar información, registrar hechos que la memoria olvida, manipularlos, elaborar representaciones de la realidad, establecer relaciones y formular nuevos conocimientos, entre otros.

Desde esta perspectiva, para que la producción de textos tenga sentido en la escuela, es necesario

comprender que la escritura, como práctica discursiva, es un elemento esencial que adquiere características específicas en función de los propósitos de quienes la realizan, de las situaciones comunicativas y los contextos en los que se desarrolla. La escuela no puede ser ajena a esas prácticas, pues en ellas la escritura se convierte en herramienta de aprendizaje.

Ahora bien ¿qué implica concebir la escritura como herramienta de aprendizaje de contenidos? Es necesario entonces centrarse en las tareas del docente como mediador y jalonador del desarrollo cognitivo, comprendiendo que es precisamente allí, en los procesos de planeación de las tareas específicas que se realizan en el aula, que aparece no solo una dimensión cognitiva, sino epistémica; así la escritura se convierte en herramienta intelectual que posibilita, por una parte, “decir” el conocimiento y por otra, construir saberes. La escritura reflexiva es uno de los instrumentos más potentes para ayudar a aprender.

Los anteriores postulados invitan a reflexionar sobre cómo es abordada la lectura y la escritura en la universidad, especialmente en la formación posgradual. Compartimos con Carlino (2003) la idea de que es necesario repensar lo que se pone en juego cuando los estudiantes se enfrentan a comprender y producir textos que se exigen en el nivel de formación superior.

Se lee y se escribe en una maestría, entre otras cosas, para buscar información de autores especializados, para revisar lo escrito con una mirada crítica, para usar la información en la monografía personal, para seleccionar y citar fuentes bibliográficas de calidad, para contrargumentar, para dar cuenta de la comprensión y de la forma como se construyen los conceptos y para generar conocimiento en un área académica o profesional. Estos elementos que circulan como saberes establecidos y, que la mayoría de veces las instituciones asumen como aprendizajes que ya están instaurados en los aprendices, se convierten muchas veces en obstáculos para la comprensión y producción de los textos que circulan en estos

ámbitos y para cumplir con los objetivos de formación que las maestrías exigen.

¿Por qué se da este fenómeno? Como lo plantea Carlino (2003), a los estudiantes se les exige un cambio en su identidad como pensadores y analizadores de textos. Los textos académicos que circulan son especializados y requieren de saberes previos propios de un campo de conocimiento, pero además de ello, se necesita del desarrollo de habilidades lectoras y escritoras propias del campo, las cuales la mayoría de las veces no han sido exploradas por los estudiantes, ni tampoco por los docentes de maestría. Asimismo, en la universidad se les suele exigir pero no enseñar a leer como miembros de las comunidades discursivas de sus respectivas disciplinas.

Desde esta problemática surge el proyecto de construcción de un seminario taller de lectura y escritura académica en la Maestría en Didáctica de las Ciencias de la Universidad Autónoma de Colombia, que pretende convertirse en un espacio de reflexión teórica y práctica para ayudar a los estudiantes a reconocer y comprender los elementos constitutivos de diferentes tipos de textos académicos. La intención, en últimas, es mejorar las competencias escriturales a partir de la reflexión sobre sus propios textos y la comprensión de la escritura como proceso en el que es necesario desarrollar habilidades para ser escritores más competentes.

PROPUESTA DIDÁCTICA EN EL DESARROLLO DEL TALLER

Compartimos con Díaz Barriga (1991) que una propuesta didáctica se configura desde un conjunto de conceptos teóricos, que toman cuerpo en una realidad histórica y contextual específica, que debe dar respuesta a los problemas complejos de la vida en el aula, que para el caso que nos ocupa tiene que ver con las relaciones con la escritura que se establecen desde un programa de maestría. En ese sentido, la didáctica, tal y como lo plantea Litwin (1997):

Ofrece esa visión de conjunto, totalizadora, en un nuevo nivel de análisis. Si bien ella requiere nutrir permanentemente su campo con las investigaciones de la psicología, sociología, la antropología, las ciencias de la comunicación, la lingüística, también necesita de investigaciones encaradas desde una perspectiva específicamente. (p.41)

Con el propósito de enriquecer el marco didáctico de esta propuesta, vale la pena anotar la importancia del concepto de *actividad*, desde la teoría de la actividad que tiene sus raíces en la psicología rusa (Leontiev y Vigotsky); la cual ayuda a entender las interrelaciones entre actividades diversas con un propósito, donde el objeto de estudio es la propia actividad humana, que

Tiene siempre un motivo que puede no ser percibido conscientemente pero que se manifiesta en el mismo curso de su desarrollo y además se transforma en su proceso; el motivo no predetermina la actividad, pero la desencadena, le da sentido. (Camps, 2003, p.26)

Es desde estos supuestos que se propone y estructura el curso taller.

A continuación se describen cada una de las fases y actividades que fueron necesarias en la planeación, el diseño, la puesta en marcha del curso taller y la evaluación.

Antecedentes de la propuesta

El Programa de Maestría en Didáctica de las Ciencias de la Universidad Autónoma de Colombia proyecta la formación de docentes que generen conocimiento didáctico desde las disciplinas en las que se inscriben aportando comprensión en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias. Uno de los pilares que fundamenta el programa es la circulación de los hallazgos de las investigaciones y cómo estos se constituyen en

una herramienta útil en la transformación de las prácticas pedagógicas en las aulas de los docentes que culminan la maestría.

En ese sentido, la escritura en la maestría es fundamental. Sin embargo, se evidenciaron dificultades para asumir los desafíos que se plantean, lo cual tiene orígenes diversos. Algunas de las dificultades detectadas por los docentes, egresados y los propios estudiantes del programa, tienen que ver con las representaciones de la escritura de los estudiantes, con la producción escrita que se demanda desde los diferentes seminarios, y el proceso de elaboración del trabajo investigación para optar por el título de magíster y especialmente con el asunto del qué, cómo y para qué comunicar. Aspectos que se consideran en la propuesta.

Diseño de la propuesta

Para diseñar la propuesta de un taller de escritura académica era necesario tener en cuenta, no solo la problemática descrita anteriormente, ni simplemente proponer un curso sobre técnicas de escritura que diera soluciones inmediatas, sino también considerar la heterogeneidad de los estudiantes en cada grupo, su formación disciplinar diversa, sus necesidades particulares, así como sus experiencias escritoras, creencias y concepciones sobre la escritura y la forma como estas permean de manera consciente o inconsciente sus prácticas pedagógicas de aula.

Objetivo

En consonancia con lo anterior, se plantea el curso taller como un seminario optativo que pretende proporcionar una nueva dimensión sobre la escritura como actividad discursiva, con una riqueza conceptual que logre articular tanto las expectativas de los docentes como las actividades de los estudiantes, resignificando y transformando las creencias y concepciones de la escritura.

Momentos del curso taller

En el siguiente cuadro se sintetiza los momentos desarrollados en el curso, se puntualizan las preguntas orientadoras de cada sesión y cómo éstas se articulan a los contenidos y a los propios objetivos del mismo. La progresión y la secuencia de las actividades corresponden a tópicos generativos, una manera diferente de estructurar los contenidos, integrándolos con las necesidades y expectativas de los estudiantes, lo cual posibilita la construcción de nuevas relaciones con la escritura y con el conocimiento de la disciplina en las que ellos se inscribe, lo cual permite resaltar el valor didáctico que contiene esta propuesta.

Es importante señalar que en el desarrollo de las sesiones se parte de una reflexión alrededor de las preguntas orientadoras que permite negociar significados y abrirse a nuevas perspectivas de comprensión de la escritura; además, dichas reflexiones se convierten en un elemento fundamental para asumir el ejercicio de la escritura como actividad discursiva, en la que se diseñan espacios para el diálogo, la construcción e interacción de sus textos en el grupo. El curso además propone espacios de tutoría personalizada que permite la retroalimentación de los escritos, evidencia el tipo de transferencias que el estudiante hace y se reconocen además las dificultades y avances sobre los mismos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación se describen los resultados del curso taller, considerando cuatro aspectos que se tuvieron en cuenta en el diseño, diagnóstico, desarrollo y evaluación, aspectos que emergen del análisis del registro de observaciones realizado al final de cada sesión en cada uno de los grupos en los que se ha desarrollado la propuesta.

Diseño

En cuanto al diseño es fundamental anotar que en la construcción de un curso de escritura para

posgrado es necesario realizar un diagnóstico que ayude a articular las expectativas de los estudiantes con las necesidades del programa, considerando aspectos formales, contextuales y personales. Dicho diagnóstico además posibilita la comprensión de la escritura como una práctica cultural que atraviesa aspectos de la vida personal y profesional y que deja huella en la imagen como escritores. Otros elementos que fueron considerados a la hora de diseñar la propuesta fueron: partir de preguntas orientadoras, tener en cuenta los espacios de trabajo colaborativo y de tutoría personal. Además es importante resaltar el valor didáctico de cada una de las sesiones que aportan a la construcción de los objetivos del curso. Estos aspectos fueron descritos con más detalle en el apartado Momentos del Curso Taller.

Hallazgos en la etapa diagnóstica

Con el propósito de identificar las problemáticas, que a continuación se describen, se usaron dos formas: una encuesta y una actividad focal de grupo. En cuanto a la encuesta, el objetivo era analizar cuáles eran las concepciones⁴ y conocimientos sobre la escritura, indagar sobre sus necesidades en este campo y analizar su vinculación con el sistema de representación. La encuesta se formalizó en un cuestionario escrito de 4 preguntas, cada una de ellas indagaba por los aspectos mencionados anteriormente. En la Tabla 2 se presentan las preguntas y los aspectos encontrados en cada una de ellas, producto del análisis de los escritos de los estudiantes.

En cuanto a la actividad focal, esta pretendía comprender las representaciones personales de la escritura y generar un espacio de reflexión para reconocer en sus historias de vida esas huellas que han marcado su relación con la escritura. El desarrollo de esta actividad se hace en cuatro momentos, que se presentan a continuación:

⁴ En este texto se concibe concepciones como un conjunto de ideas y formas de actuar de los profesores en torno a la enseñanza y aprendizaje de una materia

Tabla 1. Síntesis de los momentos del curso taller

Sesión	Preguntas orientadoras	Aspectos a trabajar	Valor didáctico
Diagnóstico	¿Cómo influyen las creencias y concepciones de la escritura en mis prácticas?	-La escritura: un recorrido por la historia de la humanidad y la personal. -La imagen de escritor. -Creencias y concepciones sobre la escritura.	Permite reflexionar sobre cómo la escritura atraviesa aspectos de su vida personal y profesional. Por otra parte, se determina la importancia que tienen las creencias, concepciones y teorías sobre la escritura en la imagen como escritor y en sus actuaciones en el aula.
Prácticas de lectura y la escritura	¿Se aprende a escribir de una vez y para siempre? ¿Se escribe igual en todas las disciplinas? ¿Para quién se escribe?	Leer y escribir en cada disciplina. La lectura y escritura como prácticas sociales insertas en comunidades. Las funciones de la escritura privada y pública.	Concebir la escritura como un proceso inacabado, epistémico, que tiene motivaciones propias, pero que además requiere de una reconceptualización del concepto mismo de escritura como un ejercicio mecánico. Reflexión sobre las prácticas de escritura desde las disciplinas.
La escritura en las maestrías	¿Para qué se lee y escribe en una maestría?	La escritura académica	Reconocimiento de los ámbitos de la escritura en los diferentes niveles de formación y construcción de comunidad académica.
Proceso de escritura	¿La escritura es producto de la inspiración? ¿Cómo construyo los textos para los seminarios de la maestría?	Planeación, textualización y revisión	Reflexión metacognitiva sobre su propio proceso de escritura, estableciendo la importancia de la audiencia y el propósito del escrito.
Tipología textual	¿Cómo reconocen las clases de textos? ¿Existen textos puros?	Tipos de textos	Análisis de los rasgos característicos de los textos para iniciar a crear un estilo propio de escritura. Se analizan las características de producción del resumen, el ensayo y el artículo académico. Reflexión sobre la polifonía en los textos.
Propiedades de los textos	¿Qué recursos usa el escritor para que estructurar de un texto y garantizar su comprensión?	Propiedades de los textos: cohesión y coherencia	Reconocer cómo las propiedades de los textos influyen tanto en la planeación como en la comprensión de los mismos.
La escritura en investigación	¿Cuándo se escribe en una investigación? ¿Para qué se escribe en una investigación? ¿Qué caracteriza la escritura pública de la investigación?	El anteproyecto y proyecto de tesis, y la publicación de artículos.	Reflexionar sobre los distintos momentos de escritura al afrontar una investigación (antes, durante y después). Analizar los elementos de la escritura pública y privada desde esta perspectiva. Comprender el tipo de audiencia que tendrá como escritor y transfiere los conocimientos adquiridos en la elaboración de sus escritos.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Hallazgos de la etapa diagnóstica

Pregunta	Análisis
1. ¿Qué es para usted escribir?	La escritura es vista como una actividad instrumental, en la que refieren su uso para llenar planillas, formatos y registros de los estudiantes. La mayoría de los estudiantes considera que la escritura es producto de la inspiración. La escritura no es identificada como una práctica socio discursiva sino como una actividad aislada, en solitario y para un destinatario: el docente.
2. ¿Cuándo usted escribe un texto, qué aspectos tiene en cuenta?	No se concibe la escritura como un proceso que requiere de varios momentos. También se evidencia desconocimiento de las tipologías textuales, que conduce a la débil estructuración de los textos solicitados en los seminarios.
3. ¿Para qué escribe y cuándo lo hace?	La escritura está más asociada a tareas de la vida profesional dentro de la escuela y al cumplimiento de las mismas. Otro aspecto importante que se interpreta de las respuestas escritas de los estudiantes es la falta de claridad sobre las funciones de la escritura académica, que tiene que ver con el reconocimiento del para qué se lee y se escribe en una Maestría.
4. ¿Cómo se ve como escritor?	En el análisis se evidencia poca motivación hacia la escritura y falta de identificación de qué lugar ocupa la escritura en su vida personal y profesional. Así mismo, se manifiesta falta de experiencia en la producción de textos académicos escritos, muchos estudiantes no se reconocen como escritores y tampoco han sistematizado ni divulgado sus experiencias de aula en ámbitos académicos.

Fuente: elaboración propia.

1. Se les solicita a los estudiantes que relaten una experiencia que haya sido significativa en relación con la escritura, haciendo énfasis en la emergencia de los sentimientos que les generó y de su vinculación con ellos.
2. Los estudiantes relatan y comparten sus escritos con el grupo.
3. A partir del análisis que se hace en conjunto con los estudiantes emergen los vínculos o desencuentros con la escritura y cómo estos se relacionan con su imagen de escritor.
4. Teniendo en cuenta los momentos anteriores se evidencia que la escritura no se limita a ser un instrumento únicamente de comunicación y emergen los primeros planteamientos como actividad discursiva, desde la mirada propia, pero complementándola

con registros de autores reconocidos en diferentes campos de conocimiento: Marta Nausbaum, Borges, Einstein y Asimov, entre otros.

Dado que la escritura es una actividad compleja, para hacer una reflexión sobre la misma se necesita de miradas complementarias que permitan tejer las relaciones de estas tanto en el campo personal como interpersonal, entendiendo cómo los aspectos afectivos, cognitivos y sociales se integran de forma inseparable. Es así como los estudiantes en este ejercicio reconocen sus debilidades escriturales, las verbalizan y las asocian con diferentes sentimientos que permiten una reflexión relacionada con las complejas interrelaciones que se dan en la escritura, que van más allá del conocimiento de propuestas puramente

técnicas y lingüísticas y que tienen en cuenta las intenciones de los agentes

Desarrollo del curso-taller

En el desarrollo del curso-taller se tuvo en cuenta el concepto de configuración didáctica desde la mirada de Litwin, quien señala que son todos aquellos elementos que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción de conocimiento (Litwin, 1997). Para el interés particular del curso, se tuvieron en cuenta aspectos como: objetivos de la maestría, perfil del egresado, demandas de los seminarios y necesidades de los estudiantes. Es así como se hace un rastreo de sus intereses y a partir de estos inician su proyecto personal de escritura, el cual se halla directamente relacionado con los requerimientos en algunos de los seminarios.

Para el proyecto de escritura de los estudiantes se toman en cuenta algunos aspectos de la Pedagogía por Proyectos, a partir de la mirada de Josett Jolibert (1991), quien resalta la importancia de introducir situaciones reales de comunicación en el aula, que en este caso, es la presentación de un artículo para los seminarios de la maestría, en donde los estudiantes transfirieron sus conocimientos sobre la lengua y la escritura en situaciones auténticas de uso. Es importante resaltar que en el proceso escritural personal, y en las actividades diseñadas, los estudiantes desarrollaron cuatro habilidades básicas: escuchar, hablar, leer y escribir, para que la interrogación de textos fuera más completa (Jolibert, 1991).

Además de los aspectos arriba señalados y en concordancia con lo que plantea Camps (2003), se desarrolla una secuencia didáctica para la elaboración del artículo académico que tiene en cuenta los siguientes aspectos:

a. La secuencia tiene tres momentos: preparación, producción, evaluación. En primer lugar, la preparación es el momento en el que se determina el tipo de texto, el tema y las necesidades particulares que guiarán la producción como: revisión de bases, lecturas, búsqueda, recopilación y selección de información. En segundo lugar, en la

producción del texto se reconocen y emplean las fases del proceso de la escritura, para este momento, se tiene en cuenta el desarrollo de actividades individuales, en grupo y con el tutor. En tercer lugar, la evaluación es considerada como un proceso en donde se establecen criterios de autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación, considerándola como parte del proceso formativo.

b. El texto escrito se formula como un proyecto de trabajo el cual se va desarrollando a medida que avanzan las sesiones.

c. La producción del texto del proyecto, tiene como génesis una necesidad auténtica que se inscribe en el marco de una situación discursiva que le da significado. Lo anterior reconoce la importancia que se da en la relación interdependiente entre texto y contexto.

d. El desarrollo del propio ejercicio de escritura del texto se plantea en correlación con los objetivos del curso. A medida que se avanza en el proceso de construcción del escrito, se reflexionan, comparten y establecen los criterios de evaluación.

La evaluación

Lo que mejora la acción educativa no es tanto la investigación sobre los docentes sino la de los docentes al analizar su actividad.
Stenhouse (1984)

La evaluación es un aspecto nuclear del proceso educativo, es un sistema de estrategias que permiten reflexionar sobre lo que ocurre en el aula y cómo las actividades que se desarrollan se articulan con el horizonte institucional, con los propósitos de un programa y de manera particular, con una asignatura. La evaluación además posibilita obtener información sobre las prácticas pedagógicas para mejorarlas. Stoffelbeam (1971) la define como un proceso de diseñar, obtener y proporcionar información necesaria para reflexionar y buscar alternativas de decisión frente a una situación

particular en un contexto determinado. Los principios que orientaron la evaluación del curso taller y el impacto que este tuvo en los estudiantes y en el programa mismo, fueron los siguientes:

- **Principio formativo.** Su objetivo es la mejora de los propios procesos (Zabalza, 1990).
- **Principio de participación.** Al considerar la evaluación de manera integral, se cuenta con la participación de los actores de este proceso: estudiantes, docentes y administrativos.
- **Principio humanista.** En el diseño de instrumentos para el proceso evaluativo se busca siempre la preservación de la dignidad, autoestima e individualidad de los estudiantes (Loredo, 2001). El ejercicio mismo de la evaluación desde este principio, tiene como premisa el fortalecimiento de la autoestima y potencias las capacidades de los estudiantes con el ánimo de seguir mejorando.
- **Principio contextualizador.** Se tienen en cuenta los conocimientos previos, sus necesidades e intereses particulares. En cuanto al docente, es importante anotar que su práctica no es neutra, ni está aislada del horizonte de la maestría.
- **Principio de reflexión.** Retoma los planteamientos Schön (1987), se considera necesario entender que la reflexión se realiza en tres momentos: antes, durante y después de la acción. En cada uno de ellos la acción es entendida como un diálogo continuo que implica identificación de variables, indagación, búsquedas permanentes que a su vez permiten reconstruir y reevaluar las prácticas, entre otros aspectos.

Teniendo en cuenta los aspectos arriba señalados y con el ánimo de analizar el impacto que ha generado la puesta en marcha de este proyecto se consideran las opiniones de los diferentes actores. La información se recoge a través de tres fuentes, las dos primeras con instrumentos formales. La evaluación que se hace directamente con los estudiantes al finalizar el curso, que frente a la pregunta ¿Qué aprendizajes generó el curso y cómo los está usando en su ejercicio docente? Manifiestan su sentir. La segunda, al evaluar el curso desde el

instrumento de evaluación institucional y la tercera, que se recoge de los comentarios que realizan los estudiantes con sus pares al sugerir tomar el curso.

CONCLUSIONES

Desde la problemática identificada en la Maestría, que se interroga sobre la escritura, se encuentran diversas creencias y concepciones sobre este proceso. La creencia más generalizada es que los estudiantes de este nivel de formación deberían ser proficientes, sin embargo la realidad muestra un panorama distinto.

A la hora de desarrollar una propuesta o estrategia didáctica para abordar la escritura desde cualquier disciplina es necesario tener presente los siguientes aspectos: considerar la escritura como proceso que cobija aspectos cognitivos, psicológicos, culturales y afectivos, tener en cuenta las funciones de la escritura en un programa de maestría y en particular su papel determinante en la inclusión, participación y construcción de comunidad académica.

Los estudiantes que participan en el curso-taller resignifican sus concepciones sobre la escritura y avanzan en la comprensión de esta como un proceso intelectual enmarcado en prácticas sociodiscursoivas. En ese sentido, el curso también genera espacios de reflexión sobre sus prácticas de aula y la manera como ellos asumen la escritura con sus estudiantes. En sus reflexiones se evidencia cómo su relación con la escritura viene marcada desde la escuela, con sus alcances, pero también con sus limitaciones.

Este espacio se convierte desde esta perspectiva, en una invitación para la transformación personal y pedagógica pues es necesario romper el paradigma que en la escuela: solo se usa la escritura para comunicar las tareas escolares de manera aislada y poco contextualiza y se avanza en la comprensión de los usos de la escritura en la escuela que se pueden incorporar en prácticas que articulan lo cognitivo, lo afectivo y lo socio-cultural.

Tabla 3. La evaluación del seminario desde sus actores

Agente evaluador	Percepciones
Estudiantes	<p>Los estudiantes valoran la apertura del espacio. Señalan que no debería ser un seminario optativo y que les proporciona elementos para las diversas tareas que asumen en la maestría, por lo tanto, debería plantearse desde el primer semestre. En cuanto a la metodología, y particularmente, a la secuencia didáctica, anotan la importancia de: el trabajo colectivo en el aula y el trabajo de tutoría individual, ya que desde miradas distintas, le aportan a la construcción de su texto.</p> <p>En la revisión de evaluación institucional, que hacen los estudiantes de cada uno de los seminarios, el curso ha sido bien evaluado en cada uno de los aspectos que plantea el instrumento. Finalmente, los comentarios que hacen los estudiantes con sus pares que han tomado el curso, son manifiestas cuando se les pregunta ¿qué lo motivó a tomar el curso de escritura?</p>
Docente	<p>La evaluación de la escritura es un proceso dialéctico en el que se establecen conexiones entre el emisor, el receptor, el contenido del texto y el contexto. En ese sentido, evaluar el curso taller implica comprender las relaciones que se presentan entre estos factores. A continuación se consideran los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none">a. Afinamiento de la propuesta a medida que se desarrolla en cada grupob. A partir de los registros analizados en cada sesión, se evidencia cómo se transforma la concepción de la escritura y su resignificación favorece entre otras cosas, desarrollo profesional y personal, reflexión sobre las propias propuestas de trabajo con sus estudiantes en las aulas.c. La necesidad de compartir la experiencia con otros docentes, particularmente de los programas de posgrado, con el ánimo analizar los resultados de la experiencia, ya que la problemática identificada en estos grupos no es ajena a la encontrada en los estudiantes de otros programas.
Coordinación de la maestría	<p>La demanda del curso se ha ampliado, pues siendo éste un seminario optativo, son cada vez más los estudiantes que lo seleccionan. Esto, fomentado por la evaluación que los estudiantes hacen y por la utilidad que le encuentran al mismo. Dicha situación, ha llevado a abrir varios grupos en un mismo semestre. Por otra parte, los escritos que han sido trabajados en este seminario son retomados por otros docentes de la maestría han sido enviados a varias revistas y están en proceso de valoración.</p>

Fuente: elaboración propia.

Desde los resultados que surgen de la puesta en marcha de este curso taller, el diálogo con los docentes del programa de maestría también favoreció la reflexión al alrededor de los aspectos que son considerados a la hora de revisar y retroalimentar un texto escrito. En coherencia con lo anterior, los autores consideran necesario organizar una segunda etapa en este proyecto en el que el énfasis esté en los docentes universitarios y en la construcción del concepto de que todos somos maestros de lengua y que la alfabetización se da a lo largo de la vida. Así, para participar de la cultura escrita, tal como lo señala Carlino (2003), es

necesario aprender a leer y escribir textos desde las disciplinas y dar la bienvenida a los estudiantes, tal como se acoge a un forastero. Esto implica “estar dispuesto a compartir con los alumnos la cultura académica que los profesores han adquirido como miembros de sus comunidades disciplinares” Carlino (2003, p, 4), combatiendo el sentimiento de exclusión.

Estas ideas nos hacen pensar en la necesidad de un docente reflexivo que comprenda que dar la bienvenida a los estudiantes a la cultura académica consiste en presentarle oportunidades para que se hagan parte de ella, diseñando dentro de

sus programas estrategias didácticas y actividades en las que se reconozcan las construcciones epistemológicas de las disciplinas, pero a la vez las formas de comprensión y de escritura de las mismas. Por ello Carlino (2003) desarrolla la idea de un profesor inclusivo:

El profesor inclusivo ha tomado conciencia de que los alumnos son inmigrantes que enfrentan una cultura nueva, admite que esto es intrínsecamente un desafío para cualquiera, que se trata de un proceso de integración a una comunidad ajena y no de una dificultad de aprendizaje. Por ello, se esfuerza en hacer explícitas las expectativas habitualmente tácitas de su grupo social (primero para sí mismo y luego para sus alumnos), y propone caminos para que los estudiantes puedan introducirse en su cultura poco a poco. Entiende que no puede exigir lo que no enseña sino que ha de mostrar cómo se afronta la brecha cultural. El profesor inclusivo reconoce que lo que está en juego es una pertenencia social y decide abrir las puertas para que los recién llegados logren ingresar Carlino. (2003, p.5)

Para finalizar, compartimos con Carlino (2003) la inquietud sobre ¿qué cosas podríamos hacer todos los que enseñamos para tender puentes entre la cultura que traen los alumnos y las distintas culturas académicas de las que somos miembros los profesores? Esta pregunta, además de provocar e inquietar motiva a pensar en una propuesta con docentes universitarios, pues es evidente que además de los contenidos disciplinares que enseñan, estos son miembros de comunidades disciplinares específicas y es desde estos marcos epistemológicos pueden desarrollar propuestas didácticas que ayuden a los estudiantes a planear desarrollar y evaluar sus escritos, teniendo encuentra los métodos y lenguaje propio de cada área del saber.

Reconocimientos

El presente artículo surge de una necesidad sentida del cuerpo de profesores y estudiantes del Programa de Maestría en Didáctica de las Ciencias de la Universidad Autónoma de Colombia. Para atender a esta problemática se diseña, desarrolla y evalúa un curso taller sobre la escritura. Este proyecto estuvo avalado por la coordinación del programa, el cual está adscrito al Instituto Superior de Pedagogía (ISP) de la misma Universidad.

Referencias

- Camps, A. (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona: Grao.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Grao.
- Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva cultura. *Uni-pluri/versidad*, 3(2), 17-23.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Díaz, A. (1991). *Didáctica. Aportes para una polémica*. Buenos Aires: Aique.
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jolibert, J. (1991). *Formar niños lectores de textos*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Lerner, D. (2001). *Leer escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Loredo, J. (2001). *La evaluación docente en un contexto universitario. Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior* (55-68). México: UAM-UNAM.
- Martínez, X. (2014). La escritura académica: revuelta y representación. *Innovación Educativa*, 14(65), 11-15.

- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de los profesores*. Barcelona: Paidós.
- Soler, S. (2013). *Usted ya en la universidad y no sabe escribir. Escritura y poder en la universidad*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Stuffelbeam, D. L. (1971). *Educational Evaluation and Decision-Making*. Itasca, Illinois: Peacock Publishing.
- Tuson, J. (1989). *El uso del lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Vigotsky L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Zabalza, M. (1990). Evaluación orientada al perfeccionamiento. *Revista Española de Pedagogía*, XLVIII(186), 295-317.

