



# **Práctica reflexiva y concepciones sobre escritura académica de los docentes en áreas de fundamentación (Ciencias Básicas) de la Fundación Católica Universitaria Lumen Gentium\***

Reflective practice and conceptions about academic writing of teachers in foundational areas (Basic Sciences) of the Lumen Gentium Catholic University Foundation

**PP. 62-75**

MARILYN MOLANO DE LA ROCHE \*\*  
ÁNGELA ADRIANA RENGIFO CORREA\*\*\*

REC: 31/07/2020  
ACEP: 23/102020

## **RESUMEN**

Este artículo presenta parte de los resultados del proyecto de investigación titulado “La práctica reflexiva como estrategia de mejoramiento en el ejercicio docente en los procesos de enseñanza de comprensión y producción de textos académicos”. El objetivo general consistió en generar apropiación de la práctica reflexiva en los procesos de enseñanza

y aprendizaje de producción de textos académicos en los profesores de las áreas de fundamentación de los diferentes campos disciplinares de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium. La hipótesis parte de considerar que, al incidir en las prácticas pedagógicas y didácticas a través de la escritura reflexiva de los profesores se aborda uno de

\* Artículo estudio de caso derivado de proyecto de investigación: “La práctica reflexiva como estrategia de mejoramiento en el ejercicio docente en los procesos de enseñanza de comprensión y producción de textos académicos en la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium”

\*\* Magíster en Lingüística, Universidad del Valle. Licenciada en Lenguas Modernas, Universidad del Valle. Correo electrónico: mmolano@unicatolica.edu.co; Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0992-8924>

\*\*\* Doctora en Educación, Universidad del Valle Licenciada en Literatura, Universidad del Valle. Magíster en Literatura Colombiana y Latinoamericana, Universidad del Valle. Correo electrónico: aarengifoc@unicatolica.edu.co; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4947-5571>

los factores más importantes de mejoramiento de la calidad en los procesos de enseñanza. Con respecto a la metodología propuesta, el enfoque que se usó fue cualitativo, de acuerdo con la etnografía educativa.

**Palabras clave:** práctica reflexiva, enseñanza, aprendizaje, producción de textos.

## Abstract

This study presents the results of the research project titled “Reflective Practice as a Strategy to Improve Teaching in Academic Text Comprehension and Production Teaching Processes”. The question that led to the study was how to generate appropriation of reflective practice in teachers of foundation areas of disciplinary fields of Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium, in order to influence the teaching and learning processes of academic text production. The hypothesis starts from considering that by influencing pedagogical and didactic practices through reflective writing of teachers, one of the most important factors of quality improvement in teaching and learning processes of academic text comprehension and production is addressed. The general objective was to generate the appropriation of reflexive practice in the teaching and learning processes of academic text comprehension and production in teachers of foundation areas of disciplinary fields of Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium. The study adopted a qualitative approach according to educational ethnography.

**Keywords:** reflective practice, teaching, learning, text production.

## Introducción

Este artículo tiene que ver con la escritura en las disciplinas en el contexto de formación

de estudiantes de pregrado. En primer lugar, estudiar las prácticas de escritura en las diferentes asignaturas permitió comprender las dificultades que se han venido diagnosticando en los estudiantes del contexto universitario, además de reconocer la necesidad de revisar las prácticas educativas con el fin de aportar al aprendizaje. El hecho de no orientar a los estudiantes hacia lo que se espera de ellos cuando leen o escriben textos en las diferentes clases afecta el desarrollo de las habilidades de producción de textos, lo que se considera un factor de fracaso estudiantil, ya sea porque el joven queda rezagado o porque deserta del sistema.

En segundo lugar, existe la necesidad de densificar la producción de textos académicos en Colombia. A través de la legación disciplinar, escuelas emancipadoras pueden garantizar nuevas formas de participación que permitan fortalecer el entendimiento de las diversas problemáticas dadas en el contexto social. Dichas narrativas, como elementos fundantes de la identidad y de la subjetividad en lo disciplinar, posibilitan al estudiante avanzar de la condición de intérpretes o artífices a las características del partícipe.

Por las anteriores razones, surge la pregunta: ¿cómo generar apropiación de la práctica reflexiva con el fin de incidir en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la producción de textos académicos en los profesores de las áreas de fundamentación de los diferentes campos disciplinares de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium? La hipótesis parte de considerar que al incidir en las prácticas pedagógicas y didácticas a través de la escritura reflexiva de los profesores de las áreas de fundamentación en los diferentes campos disciplinares en la Fundación Universitaria Lumen Gentium, se aborda uno de los factores más importantes de mejoramiento de la calidad en los procesos

de enseñanza de producción de textos académicos. Es por ello por lo que se trabajó con un grupo de profesores de la Fundación inscritos en el Diplomado de Lectura y Escritura Académica del periodo 2020-1 que ofrece el Departamento de Lenguaje. Se planteó el siguiente objetivo:

Identificar las nociones y los supuestos pedagógicos y didácticos relacionados con la enseñanza de la producción de textos académicos que fundamentan la práctica de los profesores de los diferentes campos disciplinares de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium.

## Estado del arte

Desde finales del siglo XX, en Latinoamérica se comenzó a dar un ingreso masivo de estudiantes a la educación superior, sin embargo y de acuerdo con Ezcurra (2011), esto no significó un proceso de democratización de la educación porque también generó altos niveles de deserción, sobre todo de aquellos estudiantes pertenecientes a estratos socioeconómicos históricamente excluidos de la educación superior.

El éxito de los estudiantes en la culminación de sus carreras está ligado a varios factores, entre ellos, su capacidad para aprender por medio de los textos académicos que se privilegian en la esfera universitaria; tipos de textos con los que no han tenido experiencia en niveles de educación anteriores y que por lo tanto se deben incluir en la enseñanza a través de su permanencia en la institución universitaria. A partir de estas afirmaciones es necesario reconocer que es necesario avanzar en la cualificación de los sistemas de enseñanza de la escritura académica.

En investigaciones llevadas a cabo en Estados Unidos, Australia e Inglaterra,

motivadas por el reconocimiento de las dificultades que suponen para los estudiantes enfrentarse a las prácticas discursivas de cada disciplina, se reconocen las diferencias entre la escritura que se espera y se favorece en la universidad y aquella implementada en el bachillerato. Flower *et al* (1990) enmarcan sus estudios dentro de la psicología cognitiva influenciada por la teoría de resolución de problemas de Simon y Newell, creadores del análisis de protocolos para estudiar el proceso mental durante una actividad de resolución de problemas. Concluyeron en sus estudios que los textos que leen los estudiantes no contienen información transparente que pueden extraer para luego usar en su propia escritura y que, incluso cuando los comprenden, deben agotar varias etapas antes de poder construir un texto propio.

De igual manera, Flower y Hayes (1996) caracterizaron la escritura como un proceso de resolución de problemas y emplearon protocolos de pensamiento en voz alta con el fin de reconocer los procesos cognitivos involucrados en la escritura de un texto, a fin de proponer un modelo general para dicho proceso:

Si uno estudia el proceso por el cual un escritor usa un objetivo para generar ideas, luego consolida tales ideas y las utiliza para revisar o generar nuevos y más complejos objetivos, uno puede ver este proceso de aprendizaje en acción. (p. 18)

También desde una perspectiva cognitiva, Hjortshoj (2001) abordó el problema de los bloqueos que sufren los estudiantes cuando se enfrentan a la escritura académica en los primeros semestres en la universidad debido a las exigencias que les representa este tipo de discurso. Así mismo, Vardi (2000) estableció que en el primer semestre de universidad se crea mucha confusión en los estudiantes porque no es claro aquello que

sus profesores esperan cuando escriben un texto. Además, las investigaciones acerca de las diferencias en los procesos de comprensión y de producción textual entre las disciplinas (Russell, 1997) permiten a los investigadores reflexionar sobre los poderosos, pero sutiles efectos que ofrecen estas diferencias sobre la manera en que las personas estructuran su trabajo y más aún, entienden su mundo a través de los conceptos y teorías de sus respectivos campos.

En Inglaterra en los setentas y luego en Norteamérica en los ochentas dos movimientos pedagógicos propiciaron la integración de la enseñanza de la lectura y la escritura en todas las asignaturas. En primer lugar, “escribir a través del currículum” (Bazerman *et al.*, 2005) como una estrategia para ayudar a pensar los contenidos conceptuales, es decir que desde las áreas disciplinares es necesario que los estudiantes comprendan que la precisión conceptual depende de la precisión en el lenguaje, ya que ellos van a trabajar para mejorar su escritura solamente si la ven como algo útil para avanzar disciplinalmente.

Escribir a través del currículum es una denominación que se ha popularizado en Latinoamérica para referirse a un enfoque sobre la enseñanza de la lectura y la escritura, en especial, en educación superior, que se focaliza en el aprendizaje situado, disciplinalmente especializado y pedagógicamente central de las formas de escritura de los distintos espacios académicos y profesionales. (p. 40)

En segundo lugar, “escribir en las disciplinas” (Hillard y Harris, 2003; Monroe, 2003) tiene que ver, tanto con un proceso de investigación cuyo fin es comprender cómo es la escritura en las distintas áreas disciplinares, como con un proceso de reforma curricular que brinda enseñanza de la escritura vinculada a la disciplina, pero dentro de un programa diseñado especialmente para este propósito.

A finales de los noventa, en las universidades inglesas surgió un movimiento llamado “Nuevos estudios de las culturas académicas” (Street, 1999) que enfatizó en la identidad social y el poder institucional implícitos en el acto de escribir. Otra línea de investigación tenía que ver con las relaciones entre escritura, evaluación y aprendizaje de los estudiantes, las cuales establecen que sobre lo que se evalúa es sobre lo que los estudiantes más aprenden (Biggs, 1999; Bunker, 1996; Chalmers y Fuller, 1996).

En Latinoamérica, en Argentina, Venezuela (Espinoza y Morales, 2001) y Brasil (Werner, 2002) otros estudios analizaron el diseño y la implementación de programas institucionales para integrar la escritura en las cátedras universitarias (Carlino, 2003). En Argentina, a partir de 1988 un buen número de investigaciones se enfocaron en diagnosticar las dificultades de los estudiantes para producir textos académicos y concluyeron que muy raras veces se orienta a los estudiantes en la universidad hacia lo que se espera de ellos cuando escriben textos en las diferentes clases (Arnoux *et al.*, 2002).

En Colombia, los trabajos actuales se centran en dos áreas: por una parte, en la reflexión en torno a la manera como se enfoca la enseñanza de la lectura y de la escritura en la universidad; y por otra, en el diseño de propuestas curriculares más coherentes y políticas institucionales que orienten nuevas perspectivas. Estos estudios han arrojado desarrollos significativos, entre los que se cuentan los textos *Escribir en la Universidad* (2016), del profesor Alfonso Vargas Franco, publicado por el Programa Editorial de la Universidad del Valle.

Verse a sí mismo como escritor(a) es uno de los mejores logros que una persona puede obtener; desde el punto de vista psicológico puede contribuir al fortalecimiento de su autoestima. Así mismo, escribir hoy es un imperativo profesional. De allí la necesidad de desarrollar en

los estudiantes universitarios competencias que los conviertan en escritores y escritoras de textos académicos (resúmenes, informes, reseñas, artículos y ensayos) más autónomos, eficaces y creativos. (p. 99)

Para el profesor Vargas, en Colombia no ha existido una tradición escolar que haya permitido convertir la escritura en un asunto prioritario a lo largo de la formación escolar (2016). Por lo tanto, es necesario que el profesor universitario que aspira a que su ejercicio profesional sea de calidad sea consciente de que esto está ligado a lograr que sus estudiantes sean escritores más competentes y eficaces cuando escriben resúmenes, reseñas, informes y ensayos académicos. También debe asumir una perspectiva teórico-práctica que ayude a orientar la escritura de los textos académicos que a la vez les ayude a pensar y reflexionar mejor acerca de los problemas de su disciplina.

Apropiarse de las estrategias asociadas al dominio de la escritura es una de las condiciones necesarias para participar en la reflexión y el debate propios de la cultura académica, lo que implica una reconceptualización de la producción de textos académicos. Así que asumir la lectura y la escritura como procesos complejos de carácter interactivo, dialógico y crítico, que implican una serie de etapas que se deben enseñar sistemáticamente resulta urgente. Desde las instituciones es menester pensar un currículo flexible, menos recargado en cuanto a contenidos y que convierta la escritura en un eje transversal, a través de una práctica reflexiva y sistemática.

## Marco teórico-conceptual

### ***Práctica reflexiva***

Según Perrenoud en el texto *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar* (2001), la práctica reflexiva es una actitud y una identidad particular a partir de la cual los

docentes revisan constantemente su ejercicio en el aula. Dicha reflexión se aborda a partir de la escritura, específicamente de aquellos textos que permiten recoger la experiencia de los docentes. La apuesta principal es recuperar la razón práctica, es decir, los saberes basados en la experiencia. Saber reflexionar se postula como una de las habilidades más importantes de los profesionales de la enseñanza. Un aspecto fundamental es que este tipo de reflexiones se pueden realizar en equipos docentes. Lo anterior permitiría hacer de la práctica reflexiva un ejercicio constante de retroalimentación y autoevaluación.

La figura del practicante reflexivo es tomada por Schön (1998/1938) del concepto de Dewey *reflective action* (acción reflexiva). De alguna manera, la misma idea se puede encontrar en los grandes pedagogos que definieron al enseñante o educador como un inventor, un investigador o un artesano porque reflexiona sobre lo que hace y aprende de su propia experiencia. De acuerdo con Perrenoud (2001), para inscribirse en una lógica de formación profesional es necesario tener en cuenta la especificidad de cada oficio y preguntarse cómo se entendería el paradigma reflexivo.

En el caso del enseñante, su relación con los conocimientos científicos es muy diferente de lo que se observa en ingeniería o medicina, por ejemplo. Según Perrenoud: “El oficio de enseñante no podría acceder al paradigma reflexivo siguiendo el mismo itinerario crítico ya que jamás ha pasado a gran escala por el fantasma de una práctica ‘científica’” (2001, p. 15). El descubrimiento de la complejidad del oficio del enseñante le debe menos a la crítica de la ilusión científicista que a la demostración de los límites de las prescripciones metodológicas, más aún cuando las condiciones de la práctica se transforman.

De acuerdo con Perrenoud (2001), la acción es fugitiva por naturaleza: solo quedan restos en la memoria de su actor o de otros en su entorno. Una vez concluida, la acción pertenece al pasado y únicamente se le puede reconstruir a la luz de testimonios, escritos y restos materiales. Siempre hay un desfase entre la acción y su representación posterior, producto de una reconstrucción que nunca es definitiva:

La representación de la acción se empobrece según el olvido o el rechazo, que borran y desvanecen las ideas y los recuerdos. Además, una acción localizada, a menudo se basa en un conjunto de acciones parecidas y pierde sus características singulares. (p.142)

Hay que captar la repetición de determinados escenarios para identificar los esquemas con cierta fiabilidad. Cuando se reflexiona sobre una situación única solo se pueden desvelar pistas o formular hipótesis acerca del *habitus*. Corresponde al practicante reflexivo indagar sobre un conjunto de reacciones en situaciones parecidas (Perrenoud, 2001, p. 161).

Perrenoud (2001) afirma de manera contundente que la práctica reflexiva no es una metodología de investigación. La formación en investigación no prepara ipso facto para la práctica reflexiva. Investigación y práctica reflexiva presentan grandes diferencias: No tienen el mismo objetivo: la investigación en educación se interesa por todos los aspectos de las prácticas pedagógicas, mientras que el enseñante reflexivo observa prioritariamente su propio trabajo y su contexto inmediato (p. 198).

Investigación y práctica reflexiva no exigen una misma postura: la investigación pretende describir y explicar, la práctica reflexiva quiere comprender para optimizar. Investigación y práctica reflexiva no tienen la misma función: la investigación contempla saberes de alcance general integrables a

teorías, mientras que la práctica reflexiva se conforma con experiencias útiles en el ámbito local. Tampoco tienen los mismos criterios de validez: la investigación invoca un método y un control, mientras que la práctica reflexiva se juzga por su eficacia en la resolución de problemas profesionales.

De acuerdo con Perrenoud (2001), la práctica reflexiva solo se puede incorporar al *habitus* profesional si se sitúa en el centro de los programas de formación y se convierte en el motor de articulación teórica y práctica: se trata de crear desde los cimientos nuevos itinerarios de formación.

## Concepciones de escritura

Cassany (1990) define cuatro enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita, sin importar si se trata de la lengua materna o de lengua extranjera (ELE). El primero de ellos es el enfoque basado en la gramática. La idea básica es que para aprender a escribir se tiene que dominar la gramática de la lengua: sintaxis, léxico, morfología, ortografía, etc. En general, la lengua se presenta de una forma homogénea y prescriptiva. El estudiante suele aprender estructura y un léxico neutro, sin tener muy en cuenta las variantes sociolingüísticas. Este enfoque presenta dos grandes modelos: 1) el oracional, en el que la enseñanza se centra en las partes o categorías de la oración, la concordancia y la ortografía; y 2) el modelo textual o discursivo, fundamentado en la lingüística del texto, abarca el texto completo: se enseña a construir párrafos, la introducción, la conclusión y a estructurar lógicamente el texto.

Según Cassany (1990), la programación del curso en este enfoque se basa en los contenidos gramaticales. Los estudiantes aprenden básicamente

ortografía (acentuación, tildes), morfología (conjugación de verbos, género y número), sintaxis (subordinación y coordinación) y enriquecimiento del léxico. En el modelo de la lingüística del texto se estudian aspectos como la adecuación (nivel de formalidad y registro), cohesión (elipsis, puntuación) y coherencia (organización de la información en los párrafos). Cada unidad didáctica trata alguno de estos puntos. Los ejercicios típicos de este enfoque son el dictado, la redacción de temas variados, ejercicios de respuesta única y transformación de frases. Finalmente, el profesor corrige solamente los errores gramaticales cometidos por los alumnos. No tiene en cuenta parámetros como originalidad, claridad de las ideas, estructura o éxito comunicativo.

El segundo enfoque definido por Cassany (1990) es el funcional o basado en las funciones. Nace en el seno de una metodología comunicativa más que lingüística: lo más importante es enseñar una lengua para comunicarse. Este método tiene su origen en la filosofía del lenguaje (Wittgenstein, Austin y Searle). La acción concreta con la que se consigue algún objetivo se llama acto de habla. También recibe influencias de la sociolingüística y la enseñanza activa. Según este enfoque, la lengua no es un conjunto de normativas que el estudiante deba memorizar, sino una herramienta comunicativa para conseguir cosas.

En consonancia, los contenidos de la clase bajo dicho enfoque son los mismos usos de la lengua tal como se producen en la calle o en una situación real comunicativa. La gramática y el léxico permanecen subordinados y se aprenden de manera subconsciente. Se enseña la lengua tal como la usan los hablantes, sin importar los errores. Se tienen en cuenta los dialectos y registros, es un modelo de enseñanza de la lengua que se

enfoca en la oralidad y el aprendizaje de una segunda lengua (L2).

Con respecto a la escritura, según Cassany (1990) se involucran los diferentes tipos de textos y sus funciones. Cuando el estudiante aprende a escribir debe tener en cuenta: cómo es el lector, el perfil del destinatario o las características psicosociológicas del receptor del mensaje. Por ello, los textos modelos empleados deben ser reales, de situaciones comunicativas reales. Esto es muy importante en este enfoque funcional: el análisis de modelos de textos. Se pueden utilizar diversas tipologías de textos dependiendo de su uso (diario, cartas, anuncios, invitaciones, etc.) o de su función (expositivos, informativos, argumentativos, narrativos).

Cassany cita a Serafini (1989) como modelo para construir un plan de enseñanza progresivo de la expresión escrita basado en las habilidades cognitivas. Un aspecto también muy importante es la motivación que deben tener los estudiantes a la hora de escribir, que estén interesados en hacerlo. Se pueden hacer ejercicios como lectura de un texto introductorio, debate o discusión previa. Además de los ejercicios de modelaje, otros ejercicios típicos de este enfoque son la reparación de textos (corrección), cambiar el punto de vista, completar el fragmento inacabado, cohesionar las ideas, cambiar el registro, etc. Respecto a la corrección, el profesor se rige por parámetros comunicativos; se corrigen los errores reiterativos que incidan en la dificultad de comprensión del texto.

El tercer enfoque de escritura propuesto por Cassany (1990) es por contenido. Este enfoque responde a un movimiento denominado “escritura a través del currículo” según el cual el dominio de la comprensión y producción de textos académicos requiere

unas estrategias sustancialmente distintas a la de contextos sociales más generales. Usualmente, el propósito de los textos académicos es demostrar conocimientos (evaluación) o exponer los resultados de un trabajo (investigación). Es por ello por lo que el contenido cobra mayor relevancia frente a la forma, con el uso de un lenguaje altamente especializado y técnico.

Particularmente, el destinatario de este tipo de textos es el profesor (no sale del contexto de la clase) y suele haber poco tiempo para su elaboración. Ello exige también un saber especializado de los maestros quienes evalúan este tipo de escritos en el marco de estudio de una carrera universitaria. Los principios fundamentales de este enfoque son: escribir es un instrumento de aprendizaje, los escritores aprenden cosas sobre lo que escriben cuando escriben; los ejercicios de escritura no solo sirven para evaluar el conocimiento de los alumnos sobre un tema, también se pueden utilizar para aprender sobre este tema.

De acuerdo con Cassany (1990), en los ejercicios de clase con este enfoque se realiza primero el estudio y comprensión de un tema para producir luego el texto escrito. Primero el estudiante lee artículos, escucha exposiciones y discute el contenido con el profesor y con sus compañeros. Luego recoge información, la esquematiza y prepara el texto escrito. En general, parten de textos completos y complejos (especializados) en los que los estudiantes se deben fijar particularmente en el contenido: extraer las ideas principales, comparar textos, interpretar esquemas. Luego, tienen que producir textos académicos: reseñas, ensayos, artículos, comentarios. La programación de un curso según Cassany, requiere todo tipo de esfuerzos del estudiante para demostrar sus habilidades y destrezas académicas a través de la expresión escrita.

Finalmente, Cassany (1990) hace referencia al enfoque por proceso en escritura. No se trata necesariamente del mejor. Cassany deja claro que en cualquier acto de expresión escrita intervienen tanto la gramática, la función o el tipo de texto que se escribe, la información o el contenido y su proceso de composición. Según el autor, los cuatro aspectos son imprescindibles para el éxito de la comunicación, solo que los diferentes enfoques didácticos hacen énfasis de manera particular en alguno de los aspectos.

En el caso de la escritura entendida como proceso se enfatiza en las competencias de un escritor experto: tiene en cuenta a su lector, escribe borradores, desarrolla ideas, las revisa, reelabora el esquema del texto, busca un lenguaje compartido con el lector para expresarse, revisa un borrador, corrige, reformula su texto. En general, a través de la escritura como proceso se desarrollan habilidades para planear y corregir un texto, hace énfasis en este último punto ya que un texto no se considera acabado tras la primera escritura.

Allí lo importante no es el producto final (calificable) si no aprender las estrategias de composición del escrito. Los estudiantes casi siempre se suelen enfrentar a la hoja en blanco sin una planeación previa y entregan sus textos a medio revisar. Es importante que ellos reconozcan que un buen escrito no es un producto hecho a la ligera y que requiere un esfuerzo más allá de su escritura: su planeación y corrección. Esto es, se trata en realidad de un trabajo con el sujeto de la escritura (autor) y no con el producto final (texto).

## Metodología

Con respecto a la metodología propuesta, el enfoque fue cualitativo de acuerdo con la etnografía educativa. La técnica implementada fue el análisis discursivo de

las producciones de los docentes (reflexiones escritas y planeaciones). Cada docente escribió al menos cuatro reflexiones y una planeación. Se utilizó el *software* de análisis de datos Atlas.ti 8 que permitió identificar en los documentos las categorías de análisis propuestas: concepciones de escritura. Este estudio se enmarcó en el paradigma interpretativo fenomenológico, cuya finalidad es comprender el significado de las acciones humanas y de la práctica social; sus características consisten en estudiar los hechos tal como ocurren en el contexto. Lo que se persiguió a través de esta metodología fue ligar estrechamente a la comunidad educativa con el proceso y garantizar el aprovechamiento inmediato de los resultados de la investigación.

Las actividades que se llevaron a cabo fueron las siguientes:

1. Se propició un espacio de reflexión con los profesores del Diplomado en Lectura y Escritura académica sobre el concepto de práctica reflexiva y los aportes que les podía brindar para reconocer su papel de escritores.
2. Se recogieron muestras de textos escritos por los docentes en torno a prácticas previas: relatos, diarios de campo y planeaciones. Esto con el propósito de realizar sobre estos registros, de forma individual y colaborativa entre los docentes, un análisis discursivo que permita identificar las nociones y los supuestos pedagógicos relacionados con escritura bajo los cuales trabajan.

Tres maestros participaron en el Diplomado en Lectura y Escritura Académica de la Fundación Universitaria Lumen Gentium periodo 2020-1 ofrecido por el Departamento

de Lenguaje. Todos ellos presentaron un componente formativo de Ingeniería, Matemáticas y Ciencias de la Administración, con experiencia en la institución en áreas de fundamentación de diferentes carreras (Tecnología en Gestión Logística Empresarial, Ingenierías, Administración de empresas, Psicología).

El interés por participar en el Diplomado surgió gracias al propósito de implementar estrategias didácticas que les permitieran mejorar el aprovechamiento de la producción de textos en sus cursos, aunque este no sea el propósito formativo explícito. En muchos casos la enseñanza de matemáticas, cálculo, estadística y áreas de administración no superan el tecnicismo y la conceptualización básica, de modo que este grupo de maestros quería ir más allá en sus cursos para fomentar en los estudiantes un pensamiento crítico acerca de lo que estaban aprendiendo y su pertinencia en el contexto, así como en el futuro desarrollo profesional.

Estaba de fondo también, el interés por mejorar el desempeño de los estudiantes si lograban comprender la pertinencia de los conocimientos que adquirían y no solamente su mecanización. Igualmente, los maestros manifestaron un marcado interés por movilizar sus propias competencias en lectura y escritura académica, ya que dos de ellos se encontraban cursando una Maestría. De hecho, se comprometieron a la escritura de un artículo sobre esta experiencia. Para referirnos a los docentes solo usaremos en adelante las iniciales de sus nombres. A continuación, la caracterización de cada uno de ellos:

1. LT. Docente de tiempo completo del Departamento de Ciencias Básicas con experiencia en Ucatólica desde el 2016. Matemático y magíster. en Estadística.

Ha sido joven investigador de Colciencias en proyectos de investigación en el área de la salud. Se desempeña como docente de estadística descriptiva e inferencial en diferentes carreras. En este caso, desarrolló su experiencia con un curso de estadística descriptiva de cuarto semestre del programa de Psicología.

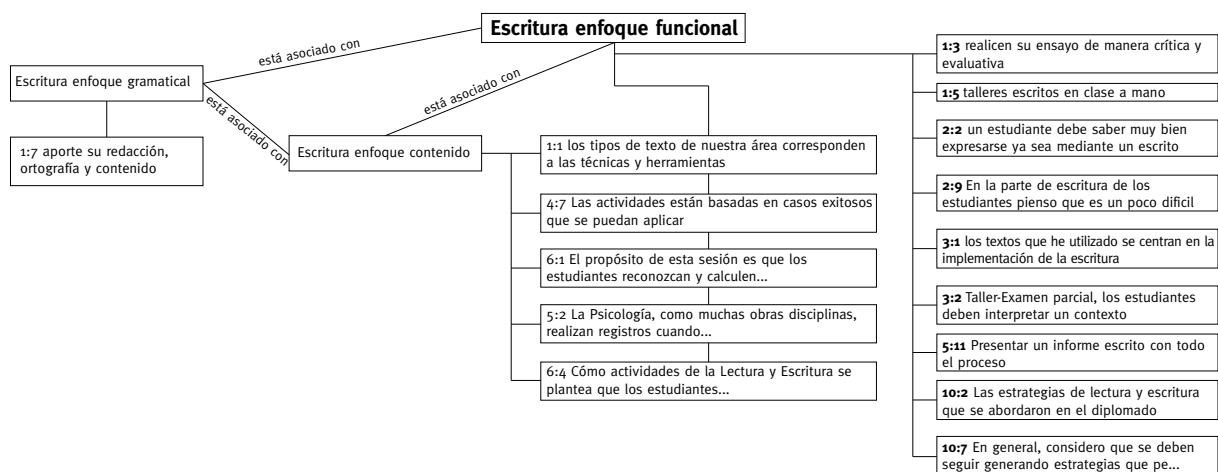
Paralelo a su trabajo de docencia es evaluador de competencias laborales en el Sena y el Consejo Colombiano de Seguridad para Mesa Logística. En este caso, desarrolló su experiencia en un curso de Logística inversa y ambiental de sexto semestre de Tecnología en Gestión Logística Empresarial.

2. BB. Docente de tiempo completo del Departamento de Ciencias Básicas con experiencia en Ucatólica desde el 2012. Ingeniero electrónico y especialista en Informática Educativa. Actualmente cursa una Maestría en Enseñanza de las Matemáticas. Se desempeña como docente de matemáticas, álgebra y cálculo en diferentes carreras. En este caso, desarrolló su experiencia con un curso de cálculo de quinto semestre de Administración de Empresas.
3. CO. Docente de tiempo completo del Departamento de Ciencias Básicas. Administrador de empresas y técnico en Ingeniería de Sistemas, especializado en el tema de logística portuaria. Actualmente cursa una Maestría en Administración de Organizaciones.

## Resultados y discusión

De acuerdo con el análisis realizado, en los tres profesores de Ciencias Básicas que participaron en el Diplomado en Lectura y Escritura Académica predomina un enfoque de escritura funcional. En los doce documentos revisados mediante Atlas.ti 8 se encontraron al menos once citas correspondientes a este enfoque frente a cinco del enfoque por contenido y una del enfoque gramatical (figura 1). Según dichas afirmaciones, la escritura responde a propósitos como elaborar cierto tipo de textos (informes, ensayos) en situaciones comunicativas concretas en los que prima el manejo e interpretación de los contenidos matemáticos. Así mismo, con la lectura de textos expositivos se construyen textos de carácter argumentativo (sustentar las decisiones en algún negocio, en el caso de los administradores).

**Figura 1.**  
*Concepciones de escritura*



Fuente: elaboración propia con Atlas.ti 8

Al momento de evaluar la escritura de los textos prima el aspecto conceptual (apoyo en gráficos matemáticos) y también la postura de los escritores frente a las propuestas de negocio. Es particular que en Ciencias Básicas casi siempre prima la escritura colaborativa (de varios autores). De hecho, también suele ser así en las publicaciones científicas. Igualmente, se valora en la escritura el formato de presentación, la originalidad (no copia) y los aspectos gramaticales. Esto es, se le exige al estudiante que su texto sea totalmente limpio y que además responda a las preguntas conceptuales exigidas.

Entre los docentes que realizaron el Diplomado en Lectura y Escritura Académica se encontró una referencia al enfoque gramatical: “Procuró que desarrollen talleres escritos en clase a mano y los hago leer por otro compañero para que califique, critique, aporte su redacción, ortografía y contenido” (comunicación personal CO, 15 de junio de 2020, 1:7 reflexión 1). El mismo docente, estableció en su rejilla de evaluación: “Complementos importantes: [...] 3) Ortografía: cada error dará un 1 % menos. (tolerancia 1 por página) 4) Descuidos de escritura: cada error dará un 1 % menos. (tolerancia 1 por página)” (comunicación personal CO, 15 de junio de 2020, 1:7 reflexión 1). Lo interesante es que esta información no se incluye en los criterios generales de la rejilla, si no al final como “complementos”. No obstante, sigue presente el criterio normativo de no equivocarse, so pena de tener una rebaja en la nota. Muchos docentes realizan este tipo de prácticas, especialmente movidos por la manera en que ellos aprendieron a escribir.

Se retoma ahora lo que se había mencionado al comienzo de este apartado: los docentes participantes del Diplomado en Lectura y Escritura Académica tienen

en mayor medida (11 citas en Atlas.ti 8) un enfoque funcional de la escritura. Esto se pudo observar en dos de las propuestas, una por Proyecto (profesor CO) y otra por Aprendizaje Basado en Problemas (profesor BB), en la que interesaba emplear los conocimientos de las diferentes carreras –la disposición de Residuos Sólidos Urbanos y las derivadas respectivamente– para escribir un texto –ensayo, informe– que diera cuenta del análisis de viabilidad de un negocio. En este sentido, se referencia lo que propone la filosofía del lenguaje: un enfoque pragmático de la escritura. Le interesa entonces a los docentes un uso de la escritura tal como si los estudiantes estuvieran en el contexto real del ejercicio de sus carreras (Tecnología en Gestión Logística y Empresarial, Administración de Empresas):

Las actividades están basadas en casos exitosos que se puedan aplicar, se trata de textos o memorias de homólogos de acuerdo con el caso en donde pretendan aplicarlo, es aplicar una fusión de la vida real con las técnicas para lograrlo, pero teniendo en cuenta variables muy importantes, los sistemas de información, el recurso humano, la competencia, la sostenibilidad y las cadenas de valor. (comunicación personal CO, 15 de junio de 2020, 4:7 reflexión 2)

Se encontró entre las reflexiones de los docentes del Diplomado en Lectura y Escritura Académica cinco citas (Atlas.ti 8) relacionadas con el enfoque de escritura por contenido:

Cómo [sic] actividad de Lectura y Escritura se planea que los estudiantes realicen antes de la clase un resumen sobre una lectura del tema Medidas de Tendencia Central y Medidas de Dispersión. El texto para esta lectura se encuentra en el libro *Estadística para psicología y educación* del autor Eduardo Bologna, el contenido de este libro se enmarca en el texto expositivo y su grado de complejidad en términos de lenguaje matemático no es mayor al que se puede encontrar hasta el grado once de bachillerato. (comunicación personal LT, 15 de junio de 2020, 6:4 reflexión 2)

En el caso de los docentes que participaron en el Diplomado en Lectura y Escritura, si bien hubo un acompañamiento constante en la escritura del texto (informe, ensayo), no se realizaron actividades de corrección y reescritura del producto final. Habría que considerar un proceso de escritura de mayor envergadura al de los cursos, relacionados por ejemplo, con los Semilleros de Investigación. Al respecto, Coconas (2013) aborda tres aspectos que el modelo pedagógico dialogante (MPD) –modelo institucional de Unicatólica– tiene en relación con la escritura: desarrollo de la capacidad escritural vs adquisición del código escrito, dialogicidad y dimensiones humanas para abordar la escritura.

En relación con el primer aspecto, el MPD supone una visión basada en el proceso escritural más que en el dominio gramatical, “es escribir para aprender, es hacer uso de la escritura epistémica” (Coconas, 2013, p. 34). Referente al segundo aspecto de dialogicidad, a partir del MPD se plantea que el desarrollo de la capacidad escritural se amplía cuando hay un compartir de experiencias con pares académicos; se considera una dimensión dialógica del lenguaje entre el enunciador (yo), el enunciatario (tú) y lo referido.

Finalmente, según Coconas (2013) a partir del MPD se abordan las dimensiones humanas. Cita a De Zubiría para referirse a tres: cognitiva, valorativa y praxiológica (en el modelo de Unicatólica hay otras tres: espiritual, emocional y comunicativa). En cuanto a la dimensión cognitiva, Coconas considera la escritura como un proceso cognitivo de orden mayor que se desarrolla paralelamente con el de la lectura. Con respecto a la dimensión valorativa, se pone en juego la valoración de la lengua como instrumento de comunicación e interacción social, lo que les exige un cambio de actitud hacia una postura positiva frente

a los posibles miedos del “escritor novato”. Finalmente, la dimensión praxiológica del MPD permitiría reconocer que escribir es producir conocimiento adecuándose a un contexto. Según Coconas (2013):

La reconceptualización de la escritura nos lleva a verla como proceso cognitivo complejo que todo ser humano es capaz de alcanzar a través de la práctica y el desarrollo de competencias lingüísticas y discursivas, por tanto, es una concepción basada en el discurso y no en la lengua como código. Los aportes de la gramática textual y la pragmática son valiosos para incorporar la dialogicidad en el campo de la escritura. (p. 39)

## Conclusiones y recomendaciones

En cuanto a las concepciones sobre la escritura predomina un enfoque funcional, es decir que la escritura responde a propósitos como elaborar cierto tipo de textos (informes, ensayos) en situaciones comunicativas concretas en los cuales prima el manejo e interpretación de los contenidos matemáticos. No obstante, sigue presente el criterio normativo de no equivocarse so pena de tener una rebaja en la nota. Si bien hubo un acompañamiento constante en la escritura del texto (informe, ensayo) es necesario avanzar hacia actividades de corrección y reescritura del producto final.

La mediación del profesor y la interacción entre estudiantes son actividades de interacción de gran valor, ya que permiten orientar el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas que lleven a la reconstrucción discursiva. Habría que considerar un proceso de escritura de mayor envergadura al de los cursos, relacionados por ejemplo con los Semilleros de Investigación o asignaturas electivas que profundizaran en procesos de lectura y escritura o bien incentivar la asistencia a los espacios complementarios facilitados por la institución en los que tengan una retroalimentación más personal.

Por otro lado, hay que superar la visión lineal del proceso de escritura desde el dominio gramatical para considerar su potencial epistémico. Esto es, avanzar hacia concepciones que lleven a considerar la escritura a través del currículo cuyos principios fundamentales son: escribir

es un instrumento de aprendizaje, los escritores aprenden cosas sobre lo que escriben cuando escriben; y los ejercicios de escritura no solo sirven para evaluar el conocimiento de los alumnos sobre un tema, sino que también se pueden utilizar para aprender sobre este tema.

## Referencias

- Arnoux, E., Silvestri, A., y Nogueira, S. (2002). La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos. *Signos*, 35(51-52), 129-148.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., y Garufis, J. (2005). *Reference Guide to Writing across the Curriculum*. Parlor Press.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at university: what the student does*. Society for Research into Higher Education, Open University Press.
- Bunker, A. (1996, febrero). *Can altering the assessment for a unit encourage students to engage with content and processes, and be reflective about their learning, rather than focus on superficial detail?* [ponencia]. En J. Abbot y L. Willcoxson (eds.), *Teaching and Learning Within and Across Disciplines* (pp. 33- 39). Actas de la quinta conferencia anual del Teaching Learning Forum, 1996, Murdoch University, Perth, Australia.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 6(20), 409-420.
- Cassany, D. (1990) Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *CL&E*, 6. 63-80.
- Coconas, N. A. (2013) Modelo pedagógico dialogante y su aplicación en la escritura. *Sapiens. Revista universitaria de investigación*, 14, 23-40.
- Chalmers, D., y Fuller, R. (1996). *Teaching for Learning at University*. Kogan Page.
- Dewey, J. (2010/1938). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva España. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Flower, L., y Hayes, J. (1996) *Teoría de la redacción como proceso cognitivo*. Lectura y Vida, Asociación Internacional de Lectura.
- Espinoza, N., y Morales, O. (2001). *El desarrollo de la lectura y escritura en la universidad: una experiencia de integración docente* [ponencia]. Segundo Simposio Internacional de Lectura y Vida, Asociación Internacional de Lectura, Buenos Aires, Argentina.
- Ezcurra, A.M. (2011). *Igualdad en educación superior*. Instituto de Estudios y capacitación. Federación Nacional de Docentes Universitarios IEC, Universidad Nacional de General Sarmiento. <https://www.researchgate.net/publication/335537316>
- Flower, L., Stein, V., Ackerman, J., Kantz, M, McCormick, K., y Peck, W. C. (1990). *Negotiating Academic Discourse. Technical Report n° 29*. National Center for the Study of Writing, University of California at Berkeley y Carnegie Mellon University.
- Hillard, V., y Harris, J. (2003, otoño). Making Writing Visible at Duke University. *Peer Review*, pp. 15-17.
- Hjortshoj, K. (2001). *The transition to college writing*. Bedford/St. Martin's.
- Monroe, J. (2003, otoño). Writing and the Disciplines. *Peer Review*, 4-7.
- Perrenoud, P. (2001). *Desarrollar la práctica en el oficio de enseñar*. Ed. Graó.
- Russell, D. (1997). Writing and Genre in Higher Education and Workplaces: A Review of Studies That Use Cultural-Historical Activity Theory. *Mind, Culture and Activity*, 4(4), 224-237.

- Schön, D. (1998/1983). *El profesional reflexivo*. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Paidós.
- Street, B. (1999). *Academic literacies: position paper* [ponencia]. Simposio New Directions in Literacy Research. Association Internationale de Linguistique Appliquée, Tokyo.
- Vardi, I. (2000, julio 5-7). *What lecturers' want: an investigation of lecturers' expectations in first year essay writing tasks* [ponencia]. Forth Pacific Rim, First Year in Higher Education Conference 2000: "Creating Futures for a New Millennium". Queensland University of Technology, Brisbane.
- Vargas, A. (2016). *Escribir en la Universidad*. Programa Editorial Universidad del Valle.
- Werner, A. (2002, noviembre 14-16). *Producción escrita: proceso continuo desarrollado a través de relaciones interpersonales –La función del tutor–* [ponencia]. Sociedad Argentina de Lingüística y el Departamento de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. 9º Congreso Nacional de Lingüística, Córdoba, Argentina.