



Retos para los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura académica en la Licenciatura en Lenguas Modernas (LLM) de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá

Challenges in the Teaching and Learning Processes of Academic Writing in the Bachelor of Modern Languages (LLM) of the Pontificia Universidad Javeriana in Bogotá

Desafios para os processos de ensino e aprendizado da escrita académica na Licenciatura em Línguas Modernas (LLM) da Pontificia Universidade Javeriana de Bogotá

doi:10.11144/Javeriana.syp36-71.rpea

Recibido: 21 de abril de 2017

Aceptado: 17 de julio de 2017

Disponible en línea: 18 de diciembre 2017

Submission Date: April 21st, 2017

Acceptance Date: July 17th, 2017

Available Online: December 18th, 2017

Origen del artículo

Investigación realizada para optar por el título de licenciados en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana. El trabajo fue dirigido por la profesora Blanca Yaneth González y obtuvo el título meritorio en noviembre de 2016. De esta investigación también surgió una ponencia que lleva el mismo título, presentada en el Writing Research Across Borders IV (WRAB 2017).

STEPHANIA BALLÉN VARGAS

Colombiana

Licenciada en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana

Teléfono: 3203983253

Correo: ballens@javeriana.edu.co

ANDRÉS FELIPE HERRERA GONZÁLEZ

Colombiano

Licenciado en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana

Teléfono: 3138414563

Correo: aherrerag@javeriana.edu.co

Resumen

La investigación se enmarca en los estudios de la alfabetización académica y los procesos de escritura en las disciplinas. El objetivo principal es identificar las concepciones en torno a la escritura a partir de las cuales la Licenciatura en Lenguas Modernas (LLM) brinda a sus estudiantes estrategias para escribir en un lenguaje académico a lo largo del currículo. Para la base teórica, se hizo un barrido histórico de los estudios sobre escritura en la lingüística y se revisaron algunos aportes concernientes al concepto escritura académica. Los resultados evidencian una polisemia del término, lo cual sugiere una diversidad amplia de acercamientos metodológicos en las aulas. Durante el proceso de investigación, surgió una discusión sobre las diferencias entre escritura en L1 —español— y L2—inglés y francés— y sobre la pertinencia de crear diálogos entre las distintas áreas del programa, para así establecer criterios claros de evaluación y retroalimentación de los textos. Finalmente, se concluyó que es necesario discutir sobre lo disciplinar en los estudios de lenguas porque, sin un campo de estudio delimitado y compartido, los procesos de escritura académica se verán obstaculizados.

Palabras clave: concepciones de escritura; alfabetización académica; escritura académica; escritura a través del currículo; licenciaturas en lenguas

Abstract

The research is framed in the studies related to academic literacy and the writing processes within disciplines. The main objective was to identify from what concepts of writing the curriculum of the LLM provides its students with strategies for writing. To establish the theoretical foundations, we carried out a historical sweep of the studies on writing in linguistics and we reviewed the contributions concerning the concept of academic writing. Results show that there is a “polysemy” of the term academic writing, which suggests a wide diversity of methodological approaches in the classrooms. During the research process, there was also a discussion about the differences between writing in the L1 and the L2, and the relevance of creating dialogues between different program areas to establish clear criteria for evaluation and providing feedback of texts. Finally, we conclude that it is necessary to discuss disciplinary issues in language studies because academic writing processes will be hampered without a defined and shared field of study.

Keywords: concepts of writing; academic literacy; academic writing; writing throughout the curriculum; language bachelor degree

Resumo

A pesquisa enquadra-se nos estudos relacionados com alfabetização acadêmica e processos de escrita dentro das disciplinas. O objetivo principal foi identificar a partir de quais concepções de escrita a LLM fornece aos alunos estratégias para a escritura através do currículo. Para o fundamento teórico, uma varredura histórica dos estudos sobre escrita na linguística foi feita e revisaram-se contribuições no que diz respeito ao conceito escrita acadêmica. Os resultados estabelecem que há polissemia do término escrita acadêmica, o que sugere uma diversidade grande de aproximações metodológicas nas classes. Durante o processo de pesquisa surgiu também uma discussão sobre as diferenças entre escrita em L1 e L2 bem como a pertinência de criar diálogos entre áreas do programa para estabelecer critérios claros de avaliação e retroalimentação de textos. Finalmente, conclui-se que é preciso discutir sobre o disciplinar nos estudos de línguas porque sem um campo de estudo delimitado e compartilhado, os processos de escrita acadêmica vão estar prejudicados.

Palavras-chave: concepções de escrita; alfabetização acadêmica; escrita acadêmica; escrita através do currículo; licenciaturas em Línguas

Retos para los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura académica en la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá

Introducción

Partamos del siguiente escenario: un joven recién graduado del colegio está interesado en el aprendizaje de idiomas y se encuentra con un pregrado universitario titulado “Licenciatura en Lenguas Modernas”. Es sensato pensar, a partir del título, que los estudios que se adelantan en ese programa están relacionados con la pedagogía y todos los campos del saber que involucran los estudios en lenguas. El joven se convierte entonces en estudiante de dicho programa y, ya una vez iniciado este, se pregunta sobre la naturaleza de sus aportes como estudioso del campo. En medio del proceso, se encuentra con una bruma de campos del saber: pedagogía, lingüística, lingüística aplicada, estudios culturales, psicolingüística, sociolingüística. En función de este escenario, esta investigación que aquí se reporta abrió una discusión central para el campo de las lenguas modernas: ¿en cuál campo disciplinar se inscriben los estudios en lenguas modernas de una licenciatura? Fue posible articular esta discusión gracias al análisis de la escritura académica como herramienta de creación de pensamiento.

Durante nuestra formación como docentes de lenguas extranjeras, vimos la importancia que tiene la escritura en el dominio de los conceptos de la lingüística y la pedagogía y en la construcción

de conocimiento a partir de nuestras primeras experiencias pedagógicas. Sin embargo, no encontramos suficientes espacios de clase para llevar a cabo estos objetivos. Por esta razón, surgió un interés investigativo por describir y analizar cómo se articulan los procesos de escritura en la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana, con el objetivo de reconocer que la escritura es un fin en sí mismo. Si un docente de lenguas extranjeras desea ir más allá de la enseñanza de una lengua a partir de una visión prescriptivista del código lingüístico, le es vital reflexionar y plantear salidas desde su quehacer en el aula.

Así pues, el objetivo principal de la investigación fue identificar las concepciones de escritura que subyacen a la producción de la LLM. La base teórica de esta investigación tiene dos momentos. Por un lado, Hyland (2009), Tolchinsky (1993), Silva y Matsuda (2002) y Cassany (1999) aportaron un panorama inicial sobre la manera en que se ha estudiado la escritura en las distintas transiciones de la lingüística. Estos aportes son vitales, pues a partir de ellos se establece que la escritura va más allá del acto de expresión gráfemica, en tanto que tiene en cuenta un contexto retórico y una función dentro de una comunidad discursiva específica. En un

segundo momento, la investigación recurrió a los aportes de McLeod (2012), Russell (2002) y Carlino (2007), para entender la escritura académica, la alfabetización académica y los movimientos pedagógicos en torno a estos términos, tanto en Estados Unidos como en Latinoamérica. Actualmente, dichos movimientos hacen un llamado a los programas universitarios a que vuelquen su atención hacia el valor de la escritura como proceso que impulsa el aprendizaje, el reconocimiento de otras voces y el desarrollo de las disciplinas.

Uno de los propósitos principales de esta investigación es resaltar la importancia de entender la escritura como una oportunidad para el diálogo y la reflexión. Cuando un estudiante entra a la educación superior, se inscribe en un campo del saber específico en el que la conexión entre los contenidos y la reflexión que se puede dar a partir de estos es indispensable. La escritura como herramienta de aprendizaje y medio de difusión del conocimiento se convierte entonces en una de las bases de las discusiones en la vida académica.

Al respecto, Carlino (2006) sostiene que “la escritura da forma a las ideas pero no como un molde externo al contenido: al escribir se crean contenidos no existentes. Por ello, escribir es uno de los mejores métodos para pensar” (p. 9). Teniendo

esto en cuenta, una de las hipótesis de las que partió esta investigación es que las concepciones de escritura, tanto de estudiantes como docentes, tienen una incidencia en las dinámicas pedagógicas que se dan en las aulas, lo cual, a su vez, repercute en la vida profesional de los estudiantes. Es el mismo fundamento de estudios como los de Vergara (2015), profesora de la Universidad del Valle, cuyo esfuerzo estuvo encaminado a identificar las representaciones de escritura académica que tenían los profesores y estudiantes de una licenciatura en lenguas extranjeras. Este estudio es relevante en la medida en que sus resultados invitan a una discusión sobre las aproximaciones metodológicas a la escritura que se dan en las aulas de las licenciaturas.

Así pues, esta investigación aportará a la discusión sobre la escritura en la formación docente y será útil para propuestas venideras que estén interesadas en desarrollar estrategias pedagógicas para implementar la escritura académica en las licenciaturas en lenguas. A partir de los resultados, se pretende develar que es posible posicionar al profesor de lenguas extranjeras como un agente de cambio social y dejar a un lado la visión mecánica de la enseñanza en lenguas, especialmente cuando se desarrollan procesos complejos como la escri-

tura. Finalmente, el artículo busca contribuir a la investigación sobre alfabetización académica en el país y en Latinoamérica, y a la consolidación de las licenciaturas en lenguas extranjeras. Esto último obedece a que, tras un análisis detallado de la información recolectada, se llegó a la conclusión de que es necesario discutir en torno a lo disciplinar en los estudios de lenguas; sin un campo de estudio delimitado y compartido, los procesos de escritura académica se verán obstaculizados.

Metodología

En términos metodológicos y con el fin de tener una descripción amplia, tanto de las concepciones de escritura como de las estrategias de producción, retroalimentación y evaluación de textos en la LLM, se optó por una indagación con enfoque cualitativo de corte descriptivo, observacional e interpretativo. Sin embargo, algunos elementos cuantitativos sirvieron de apoyo. Este enfoque permitió el cruce de diversos instrumentos para entender, desde las distintas aristas, cómo se está llevando a cabo la escritura en la LLM.

Se realizó una encuesta que tuvo por objetivo reforzar las distintas voces de los profesores y estudiantes que se extrajeron de los instrumentos cualitativos. Por otra parte, el enfoque interpretativo del estudio permitió no sólo una caracterización de las concepciones en torno a la escritura, sino ofrecer un diagnóstico a la luz de las bases teóricas y proponer recomendaciones para seguir estudiando con rigurosidad la escritura en la LLM.

Para describir las concepciones de escritura, se realizó una encuesta que se aplicó a 179 estudiantes —muestra que cubre todos los semestres—, cinco entrevistas no estructuradas a profesores y estudiantes, un análisis de los documentos oficiales de la LLM —el PEI, el currículo y el plan de estudios— y un análisis de seis textos escritos por los estudiantes —uno por cada componente de las dos áreas analizadas: área de formación en lingüística y área de formación pedagógica e investigativa en lingüística aplicada—. Cada uno de estos instrumentos tuvo un proceso individual

de análisis —lectura e interpretación— y posteriormente se cruzó la información sobre todos ellos. Finalmente, se articularon los resultados.

Se partió de la lectura de los documentos oficiales de la LLM —currículo 10 de la LLM, plan de estudios y PEI—, con el fin de identificar la mención y el trato de la escritura dentro de la redacción misma de estos documentos. A partir de matrices, se contrastó lo encontrado en cada uno de ellos. Luego, se procedió al análisis de los textos escritos por los estudiantes de la LLM. Se hizo un análisis textual con el fin de identificar las concepciones de escritura, la lógica interna de los textos y la forma en la que, en el papel, el profesor retroalimenta y evalúa los procesos de sus estudiantes. Para este análisis, se tomaron seis textos suministrados por estudiantes de diferentes semestres y de diferentes asignaturas de la carrera —dos de ellos en inglés y otro en francés—. Con el fin de valorar y analizar los textos, se creó una tabla donde se señalaron diferentes aspectos, como el tipo de texto, la asignatura, la lengua utilizada, el tema y los conceptos involucrados, la relación con otras asignaturas del currículo y el tipo y número de fuentes.

La encuesta se diseñó con el fin de recolectar datos cuantitativos y tener una muestra significativa que abarcara todos los semestres. Las preguntas se pueden agrupar en los siguientes descriptores, que ayudan al análisis de distintos aspectos: concepciones de escritura y escritura académica; ejercicios de escritura realizados en las asignaturas de la LLM y la retroalimentación y acompañamiento por parte del profesor; transferencia de estrategias aprendidas en las asignaturas de la LLM para la escritura; conocimiento de los documentos oficiales de la LLM por parte de los estudiantes; relación entre lo planteado en los documentos oficiales y la escritura académica; trabajo de grado como punto de convergencia de lo aprendido durante la LLM, y finalmente, profesión y escritura académica.

Otro instrumento utilizado fue la entrevista no estructurada y focalizada. Esta se aplicó a cinco estudiantes (uno por cada semestre impar) y las preguntas planteadas variaron según la

distribución de asignaturas en el plan de estudios. Los estudiantes entrevistados de quinto y séptimo semestre han estado vinculados al Centro de Escritura Javeriano (CEJ), lo cual modifica radicalmente sus concepciones sobre la escritura, como se verá en los resultados. Por otra parte, se entrevistaron siete docentes pertenecientes al área de formación en lingüística y al área de formación pedagógica e investigativa en lingüística aplicada. De esta forma, se pudo capturar una descripción del trato que se le da a la escritura siguiendo una lógica de transversalidad en el currículo.

Tras hacer los análisis por cada instrumento, se realizó un cruce de información que implicó un nivel interpretativo de la misma. A medida que se obtenían los datos de cada instrumento, estos se consignaban en una matriz general ordenada según los objetivos de la investigación, los cuales funcionaron como ‘radares’ para la búsqueda de información o como categorías deductivas. Posterior a la lectura e interpretación de toda la información, se construyeron las categorías inductivas de la matriz, que expresan y engloban las tendencias encontradas en el análisis de los datos. De la reagrupación de las categorías inductivas surgieron las categorías de análisis.

Resultados

Según autores como Hyland (2009), Vergara (2015) y Hernández (2012), es de vital importancia conocer las concepciones de escritura bajo las cuales se producen y retroalimentan textos en un ámbito educativo, teniendo en cuenta que estas nociones son las que orientan e inciden en los procesos pedagógicos de acompañamiento y evaluación de textos en un aula. A continuación se presentan los resultados que dan cuenta de dichas concepciones, respetando las categorías de análisis arrojadas.

Escritura que supera el código lingüístico

A partir de tres enfoques —enfoque en el texto, enfoque en el escritor y enfoque en el lector—,

Hyland (2009) realiza un barrido histórico de los estudios en torno a la escritura que se han realizado desde la lingüística. El autor encuentra que, cuando estaban en auge las teorías estructuralistas y conductistas, se tendía a considerar al texto como un objeto provisto de una sola interpretación —un mero producto— y que se ignoraban sus antecedentes contextuales. Sin embargo, a medida de que se fueron adelantando estudios sobre las características de los escritores ‘expertos’, la atención se dirigió a los procesos cognitivos y sociales que lleva a cabo un escritor para transmitir un mensaje. A esto se le suman las preocupaciones sobre la escritura en el contexto universitario, concebidas en la segunda mitad del siglo XX y descritas por Russell (2002), McLeod (2012) y Carlino (2007). Estas tienen por objetivo develar que la escritura académica es un proceso susceptible de ser perfeccionado que depende de la comunidad disciplinar en la que el estudiante está inscrito.

En este orden de ideas, los primeros resultados de la investigación apuntan a que en la LLM se hace una diferenciación entre escritura y escritura académica. En segundo lugar, las concepciones de escritura de profesores, estudiantes y directivos —teniendo en cuenta el análisis de documentos oficiales— abarcan varios enfoques que coinciden con los citados por Hyland (2009) y que van desde la escritura como representación del lenguaje hasta la escritura en su función epistémica o como herramienta para el aprendizaje.

Sobre el segundo resultado —la escritura como herramienta para el aprendizaje— cabe aclarar que, aunque hay múltiples concepciones, hay un aspecto que constituye un punto de intersección: la superación del código lingüístico. En otras palabras, los resultados de la indagación demuestran que en la LLM se entiende que la escritura es un acto que va más allá del uso correcto de una lengua específica. Sin embargo, a la hora de contrastar esta información con los datos arrojados por otros instrumentos, se develaron los desencuentros: hay una conciencia sobre la importancia de los procesos de escritura, al tiempo que dicha

importancia se queda en un nivel enunciativo y no logra articularse en beneficio del currículo.

La identificación de la escritura más allá de la regla —el uso correcto de la lengua— también se puede observar en los resultados arrojados por la encuesta. Tras agrupar y sumar las respuestas del primer punto —si están o no de acuerdo con la definición de escritura citada—, se encontró que el 83.7% de los encuestados estaba “totalmente de acuerdo” o “de acuerdo” con la siguiente definición de escritura: “Proceso de producción en una lengua específica que permite hilar ideas; asimismo, consta de distintas fases y tiene como fin la transmisión de un mensaje a un lector específico” (Vergara, 2015)¹.

Las tendencias con respecto a las concepciones en torno a la escritura que van más allá del código lingüístico se pueden agrupar en las siguientes categorías: escritura como acto dialógico; escritura como proceso o procesos; escritura que depende de las funciones en un campo específico, y escritura como dispositivo de comprobación. Esta última categoría se convirtió en tendencia cuando se encontró que, en documentos oficiales como el currículo y el plan de estudios de la LLM, la escritura aparece como un medio de evaluación.

Sin embargo, la escritura como dispositivo de comprobación no aparece en lo que expresaron los estudiantes y profesores en las entrevistas; los participantes hicieron alusión a la escritura como un proceso que involucra otras voces, la construcción de ideas y el resultado de una serie de procesos de distinta naturaleza —cognitivos, culturales y de revisión conjunta—. Esto se puede evidenciar en el siguiente extracto de una entrevista a un profesor de pedagogía e investigación de la LLM:

Yo comparto más planteamientos de ver la escritura como un proceso. Es un proceso en el cual hay múltiples competencias que entran en juego: competencias personales, competencias cognitivas, competencias comunicativas, competencias de contenido, conocimiento, de un saber

específico o disciplinar. (Comunicación personal, 11 de diciembre, 2015)

La mención del saber específico o disciplinar nos permite introducir una segunda tipología de resultados. Como ya se mencionó, los participantes de la investigación hacen una distinción entre escritura y escritura académica; una de las características diferenciadoras que los profesores entrevistados atribuyen a la escritura académica es el contenido disciplinar.

Cinco concepciones visibles de escritura académica

A partir de la categoría *Escritura que supera el código lingüístico*, se estableció que hay diferentes concepciones en torno a la escritura en la LLM, las cuales coinciden en que un texto es un producto complejo de distintos factores —no sólo del uso correcto de un código lingüístico— y que la escritura no es un espejo de la lengua oral. En la información agrupada en esta categoría, se puede evidenciar que los participantes perciben una diferencia entre la escritura general y la escritura académica.

Sin embargo, esta diferencia no se expresó en un punto de intersección, como en el caso anterior. En cambio, se identificó que los estudiantes clasifican las características de la escritura académica en cinco concepciones diferentes. Las categorías que Vergara (2015) rastreó a partir de sus instrumentos —escritura académica a partir de sus funciones en el contexto universitario (investigación, valor disciplinar, construcción de una posición crítica, producción de conocimiento y aprendizaje y arma de dominación), escritura académica a partir del trato del código lingüístico y las tipologías textuales, escritura académica desde los procesos de materialización de un texto, escritura académica a partir de sus opuestos y escritura académica desde los medios de difusión académicos— son similares a las que se encontraron en este análisis.

Según la revisión teórica que se hizo de Russell (2002) y Carlino (2007), entendemos el término *escritura académica* como asociado a los procesos de producción de textos relacionados con una disciplina específica. En la práctica, las propuestas pedagógicas a partir de la alfabetización académica y las corrientes *Writing Across Curriculum* (WAC) y *Writing in the Disciplines* (WID) tienen como objetivo evidenciar que cada disciplina tiene sus formas particulares de comunicar un conocimiento. Esta concepción de escritura apareció de manera recurrente en las entrevistas a los profesores, lo cual pone de manifiesto dos situaciones: primero, que es común asociar la escritura a los procesos de investigación cuando se es profesor universitario y, por otro lado, que este resultado es muestra de lo que en la primera categoría llamábamos ‘estado de enunciación’. Es decir, se entiende y enuncia la importancia de la escritura en las disciplinas, pero se evidencian desencuentros cuando estas visiones se intentan materializar en el trabajo en el aula.

Por el contrario, los estudiantes encuestados y entrevistados mostraron un desconocimiento del término *disciplinariedad*, lo cual sugiere que no asocian la escritura académica con el desarrollo de una disciplina específica. El 85% de los estudiantes desconoce que el programa en el que están inscritos es el resultado de una disciplina reciente —la lingüística aplicada—. Dada nuestra experiencia en el programa, este resultado puede ser efecto de la manera en que el currículo de la LLM está concebido, pues su división por áreas establece una lógica segmentada en la que el estudiante tiene que sumergirse en sinnúmero de campos del saber, sin entender muy bien a dónde pertenece.

Es importante tener en cuenta que los profesores entrevistados pertenecen a las áreas de formación en lingüística, pedagógica e investigación en lingüística aplicada, ya que desde esos tres campos se percibe la escritura de maneras distintas. El estudiante, por su parte, a lo largo de la licenciatura pasa no solo por estos tres campos, sino también por otros que dependen de su elección de asignaturas complementarias. Quizás de allí se derive la dificultad de enten-

der cuál es la disciplina en una licenciatura en lenguas modernas.

Esta situación de desconocimiento genera muchas inquietudes sobre la solidez disciplinar de un programa de educación superior. Si los estudiantes no pueden dar cuenta de la naturaleza de los estudios que llevan a cabo, ¿cómo podrán aportarle a su campo? Estudios como el de Muñoz y Musci (2015) —quienes generaron una aproximación a los géneros profesionales dentro de un programa de formación en ingeniería— visibilizan la posibilidad de integrar espacios para hacer de la escritura un proceso de reflexión del quehacer profesional. Ahora bien, ¿qué sucede dentro de un programa, como la LLM, donde el quehacer profesional es tan diverso? ¿Cómo acercarse a los géneros profesionales cuando no hay solidez dentro del currículo en lo que respecta a escritura?

Por otro lado, en el análisis de las entrevistas se encontró que hay una tendencia a asociar la escritura académica con una estructura rígida y con textos como el ensayo y las reseñas. Vale la pena apuntar que estas concepciones provienen, en su mayoría, de profesores a cargo de asignaturas en lengua extranjera. Se podría afirmar entonces que en la LLM hay una tendencia a asociar la escritura académica con los siguientes elementos: una estructura, tipologías textuales como el ensayo y la reseña, un nivel de lengua superior y un trato cuidadoso del lenguaje a la hora de pensar en la audiencia. Todas estas asociaciones son debatibles cuando se contrastan con lo propuesto por Russell (2002). Si se toma, por ejemplo, el trato del lenguaje y su relación con la audiencia, se puede argüir que para todo ejercicio de escritura —por ejemplo una carta de reclamo o una demanda— se debe pensar cuidadosamente en el registro.

Como se ha visto hasta el momento, hay distintas perspectivas y concepciones de lo que es la escritura académica. El hecho de que un mismo participante haya aportado a cada una de las categorías es muestra de que el término puede abordarse desde diferentes ángulos. Sin embargo, hay tres hechos que se develaron en la descripción de las concepciones. En primera instancia, es evidente

que la definición de escritura académica como proceso propio de cada disciplina en el contexto universitario (Russell, 2002) no es popular entre la población estudiantil. Lo anterior podría tener sus raíces en el desconocimiento de la disciplina en la que está inscrito el programa que cursan; la cual, según los documentos oficiales del programa corresponde al campo de la lingüística aplicada. Por otro lado, un aspecto que se debe examinar mejor es la asociación entre las tipologías textuales y el ejercicio académico. Finalmente, es necesario replantear todo lo relativo a la escritura como dispositivo de evaluación, pues en los documentos oficiales de la LLM es claro que la escritura es un medio para dar cuenta de un conocimiento. Esto cual resulta conflictivo y contraproducente para un programa que necesita una constante discusión sobre sus aportes a la sociedad y a los estudios concernientes a las lenguas.

Metodologías y estrategias que dependen de las diversas perspectivas de los docentes

Una de las categorías mencionadas anteriormente tenía que ver con los medios de publicación y la escritura académica. En el análisis se estableció que hay una relación entre la definición de escritura académica y el acto de publicar en medios de divulgación académicos. Dicho de otra forma, se le atribuye un estatus académico a un texto si está direccionado a la publicación en una revista indexada o un medio similar. Que los estudiantes de la Licenciatura se vean enfrentados a la escritura de artículos, responde a esta concepción proveniente de sus profesores. Esta situación demuestra que hay una relación directa entre la concepción de la escritura del docente y los procesos que lleva a cabo dentro del aula para guiar la escritura de los estudiantes.

La sistematización de la información recolectada develó que las concepciones de escritura de cada profesor son más evidentes cuando estos expresan lo que hacen dentro de sus clases. Así pues, cuando un profesor hacía referencia a la

escritura como proceso, mencionaba que entre las estrategias utilizadas en sus clases estaba una descripción explícita de los procesos internos de la escritura —planeación, creación y revisión—, así como una explicación de la importancia de la documentación a partir de textos base y el uso de modelos de texto para que los estudiantes se orienten al escribir. En contraste, cuando el profesor consideraba que la escritura estaba asociada a las tipologías textuales, su metodología dentro de la clase se centraba en cuestiones de silueta textual, como el uso de ejercicios para desarrollar tipos de oraciones y tipos de párrafos para la construcción de un tipo de texto específico. Si el docente asociaba la escritura a una serie de procesos que va más allá del nivel de lengua, este solía optar por actividades que permitieran que los estudiantes establezcan conexiones lógicas entre proposiciones —ejercicios de argumentación y de síntesis—. Asimismo, hacía explícita la oportunidad que en la escritura hay para plantear preguntas y resolverlas.

Ahora bien, por medio de los testimonios de estudiantes y profesores, se encontraron diversas aproximaciones metodológicas a la escritura en la LLM. Este hallazgo es una buena señal porque implica un punto de partida para la discusión sobre lo que puede ser provechoso en términos de instrucción en escritura. Sin embargo, los resultados también demostraron que esos diversos acercamientos dependen del docente; no hay un común acuerdo o una discusión explícita sobre la escritura dentro del programa. Esto no significa que deban existir parámetros rígidos sobre lo que debe hacer un profesor dentro de sus asignaturas; por el contrario, es una invitación a enriquecer, mediante el diálogo, las distintas concepciones. De esta manera se podrán hacer acercamientos holísticos en lo que a la escritura respecta.

Como se mencionó anteriormente, los profesores entrevistados pertenecen a diferentes áreas —pedagogía, lingüística, investigación— y esto supone distintas aproximaciones a la escritura en el aula. Si la idea es establecer parámetros básicos para la escritura, el primer paso es abrir

la discusión sobre la variedad de concepciones y las repercusiones que esa variedad supone para el docente de lenguas en formación.

En lo que respecta a los géneros profesionales, dentro de la LLM hay tímidos acercamientos a lo que podría considerarse profesional en un programa de pedagogía en lenguas. Al hacer un barrido de los tipos de textos que escriben los estudiantes —información proveniente del análisis de textos, entrevistas y encuestas—, se encontró que, a excepción de los artículos de investigación y los *lesson Plan* o *Fiche Pédagogique*, los demás textos que escriben tienen una clara intención formativa (como la escritura de reseñas, documentos argumentativos cortos y reseñas para ejercicios específicos de clase de lengua o de redacción) y no profesional (como el desarrollo de currículos o de documentos relacionados con la investigación en lenguas extranjeras). Es claro que este síntoma se suma a la discusión de lo disciplinar en la LLM.

La evaluación de textos: entre la teoría y la práctica

Ya se dijo que con esta investigación se pretendió entender el proceso de retroalimentación de textos en las aulas de clase de la LLM. Los profesores manifestaron una concepción de escritura como proceso, contraria a la concepción de escritura como utilización correcta de una lengua. Además, estos mismos participantes reconocieron los factores comunicativos, cognitivos y sociales de la escritura. Se supondría entonces que, según esta concepción de la escritura, la evaluación de textos sería coherente con todos los aspectos que implica este enfoque: en la planeación, en la creación del texto y en su revisión. Sin embargo, se identificaron diversos desencuentros prácticos que contradicen esta concepción manifiesta de escritura, lo cual es evidente cuando se evalúan y retroalimentan los textos. El análisis de estos textos permitió observar y describir este fenómeno, pues en el papel se podía ver que las marcas hechas por el docente sólo se centraban en se centraban en cuestiones

formales de la lengua (gramática y ortografía). Además, la rejilla entregada a los estudiantes permitió reafirmar lo que se infería a partir de las marcas: los profesores se centran en cuestiones de redacción y dejan a un lado una retroalimentación que involucre otros procesos igualmente asociados a la escritura.

Al haber tantos matices en la investigación, se identificaron diferentes acercamientos a la retroalimentación de textos por parte de los profesores que intentan ir más allá de las marcas en el texto. Entre estos acercamientos están el uso de plataformas virtuales y la corrección entre pares. A pesar de la presencia de formas alternativas de retroalimentación, se encontró que no existen criterios unificados en la LLM para la revisión de textos.

Los datos arrojados por los instrumentos indicaron que los criterios evaluados en un texto dependen de lo que el profesor busque y entienda del mismo. Por ello, los estudiantes muestran confusión y descontento, ya que algunos docentes no conciben el texto como un producto perfectible de aprendizaje, sino como un producto y requisito universitario.

Asuntos de administración y currículo: su incidencia en la escritura

En la información recolectada, sobre todo en las entrevistas, hubo una tendencia por parte de los profesores a afirmar que desconocían el trabajo realizado en otros componentes del programa de la LLM. Se encontró, además, que hay muchos asuntos en los documentos oficiales de la LLM que inciden en la escritura en el ámbito universitario.

Las asignaturas de la LLM están agrupadas en cuatro áreas principales². No obstante, al analizar la información se encontró que tanto estudiantes como docentes desconocen la finalidad de esta división. Esto genera un problema, ya que tanto los entrevistados como los encuestados consideran que esto solo se da por cuestiones administrativas y no por una coherencia entre contenidos. La falta de una finalidad en la creación de estas áreas ocasiona

que los textos escritos tiendan a versar sobre cualquier tema y no en torno a un objetivo común, lo que repercute directamente en la discusión sobre lo disciplinar en la licenciatura.

Esta voz de uno de los profesores entrevistados logra capturar el descontento frente a la división curricular y su incidencia en las discusiones internas del programa: “no [es] muy sana para efectos académicos en términos que imposibilita, por ejemplo, las articulaciones, un trabajo más interdisciplinario, un trabajo mucho más, llamémoslo, efectivo a la hora de trabajar con seres humanos en un ámbito educativo y profesional” (Comunicación personal, 11 de diciembre de 2015).

Conclusiones y recomendaciones

En la LLM, las concepciones alrededor del término alfabetización académica, por la relativa novedad del tema, se construyen a través de la experiencia y de las prácticas académicas y profesionales de profesores y estudiantes. Esto indica que no hay una definición unificada del término ‘escritura académica’ y que todavía no se pueden unificar estas distintas definiciones, pues no hay un campo del saber encargado de este proceso. Esta polisemia invita a que en el programa se promuevan discusiones internas que le den un lugar protagónico a la escritura académica. Si bien los participantes de esta investigación reconocen que hay un proceso que subyace a la escritura y que esta, en el ámbito académico, posee una función epistémica y un componente disciplinar, es ideal trascender esas enunciaciones y hacerlas evidentes en las aulas.

Asimismo, se evidenció un desencuentro al comparar lo que se plantea en el currículo vigente de la LLM y en las descripciones de las asignaturas con las entrevistas y encuestas realizadas. Por un lado, los documentos oficiales relegan la escritura a un asunto evaluativo y de comprobación; por otro, los profesores y estudiantes le atribuyen distintas funciones y valores a y no se centran exclusivamente en la calificación. Por el contrario, son capaces de darle una mirada holística al tér-

mino y atribuirle funciones sociales y cognitivas. Por esta razón, es importante generar diálogos entre componentes y asignaturas, que contemplen los aportes de docentes, estudiantes, directivos y agentes alternativos como el CEJ, para que así haya una coherencia en cuanto a lo que a la escritura académica respecta. La promoción de espacios pedagógicos para las discusiones sobre escritura y escritura académica a lo largo del currículo, donde se vele por la existencia de un componente de escritura académica tanto en el ciclo de fundamentación como en el ciclo de profundización, es una buena forma de propender por la armonía entre los documentos oficiales y el trabajo llevado a cabo en las aulas.

De esta forma se garantizaría que a lo largo de la LLM las necesidades de escritura de los estudiantes sean atendidas hasta en los últimos semestres. Esto se plantea a propósito de la escritura del trabajo de grado y de las inseguridades que sienten los estudiantes a la hora de hacerla, según los datos arrojados por la encuesta y la entrevista.

Si se llegaran a concretar dichos diálogos, sería ideal que los puntos a tratar fueran, en primer lugar, la retroalimentación de los textos que producen los estudiantes. En relación con este punto, habría que contemplar la creación de rejillas y descriptores donde se explique cuáles son los parámetros para el proceso de evaluación y posterior calificación del texto, atendiendo a los diversos momentos en que se da la escritura y ser así consecuentes con la idea de proceso. Los parámetros, como bien lo explican Carlino (2007) y la *International Network of WAC Programs* (INWAC) (2014), serían entonces el resultado de un consenso entre profesores y estudiantes, lo que estaría en consonancia con la relación equilibrada entre profesor y estudiante que se estipula en el PEI de la Universidad.

Es innegable que la retroalimentación de la escritura es fundamental. Autores como Tapia, Bustos, Salazar, Muñoz, Varela, y Sáez (2014), en una investigación que tuvo por objetivo evaluar el impacto que tenía la retroalimentación escrita de los profesores, notaron que los

estudiantes reaccionan de manera positiva ante los comentarios de sus docentes y mejoran la calidad de sus textos de manera significativa cuando los comentarios son precisos. Asimismo, las autoras afirman que los comentarios escritos, a su vez, constituyen una herramienta “orientada a ofrecer andamiaje durante el proceso de escritura” (p. 50).

Ahora bien, si se concibe la escritura como proceso y se reconoce que cada escritor es un universo particular, es necesario entonces discutir los procesos de escritura de los borradores o preliminares y una revisión que incluya el trabajo colaborativo y de agentes como el CEJ. “Un reclamo central de los impulsores de escribir a través del currículum es transformar las prácticas de corrección por parte de los docentes. Sugieren que es preciso retroalimentar las producciones de los alumnos antes de asignarles una calificación” (Carlino, 2004, p. 2).

Asimismo, las instrucciones que se dan antes de la escritura de cualquier texto en la LLM deben estar abiertas al diálogo. La presente investigación indicó que los estudiantes tienen una necesidad latente de que las instrucciones para la escritura de textos sean explícitas y claras. Sería útil entonces plantear objetivos de escritura a corto y largo plazo, donde el de corto plazo corresponder a lo que se espera que el estudiante logre en el texto con respecto a la instrucción y a los contenidos propios de la asignatura —conocimiento del tipo de texto a escribir, trato de la audiencia y los temas disciplinares a tratar—. En cuanto al objetivo a largo plazo, se especificaría la relación entre el ejercicio de escritura y las demás asignaturas del currículum, así como con la futura vida profesional de los estudiantes. Plantearse estos dos fines evitaría que se le preste atención exclusiva a los géneros académicos, lo que no significa que la escritura de un documento argumentativo corto, reseñas y resúmenes deba abolirse. Por el contrario, la idea es que a lo largo del currículum exista una transición paulatina desde estos géneros académicos hacia los géneros profesionales (Hyland, 2007). Incluso, la escritura

de géneros académicos podría corresponder a una etapa dentro de la escritura de un género profesional. En este sentido, uno de los profesores entrevistados, perteneciente al componente de lengua materna del programa, utiliza fichas bibliográficas y los resúmenes como antesala a la escritura de un DAC. Esto se podría replicar en la escritura de un currículum como ejercicio pedagógico, puesto que para fundamentarlo se necesitaría de teoría sobre el aprendizaje y la enseñanza de lenguas, que a su vez implica una revisión de textos previa a la escritura del texto profesional en cuestión. Esta necesidad de bases teóricas podría suplirse por medio de la escritura de resúmenes, que luego serían de gran apoyo para la construcción del currículum.

Sumado a esto y para cumplir con el objetivo a largo plazo, se podría tomar como base el trabajo de Muñoz y Musci (2015) y la idea de género híbrido. Un atisbo a este tipo de trabajo se pudo reconocer en la autobiografía y el reporte etnográfico escritos por los estudiantes y luego analizados. Así pues, habría que maximizar el impacto de este tipo de textos y complejizar su proceso de realización por medio de una articulación significativa de los contenidos vistos en asignaturas anteriores y de una revisión más minuciosa de textos base. “En el campo educativo, así como en toda ciencia y en toda técnica, sólo se puede avanzar si se tiene en cuenta qué han hecho otros previamente” (Carlino, 2004, p. 10).

Una herramienta metodológica que podría contribuir en este caso sería el portafolio de escritura, que, desde lo planteado por INWAC (2014), permite mantener un registro de la evolución de los estudiantes. Esta herramienta, ya sea en formato digital o en papel, le permitiría al estudiante hacer relaciones explícitas entre los semestres de su formación, recordar temas importantes y ver sus avances en cuanto a redacción y trato de la audiencia en sus propias producciones. Se sabe, por los datos de la investigación, que algunos profesores lo han implementado, pero que no es una estrategia extendida ni unificada.

Con el fin de consolidar la escritura académica en la LLM, es de vital importancia incluir ejercicios de escritura propios del ámbito educativo, pues este es el enfoque del programa y es lo deseable si se atiende a los Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación en Colombia (2014). Para ello, se podrían implementar modelos de investigación formativa, currículos, proyectos de aula y programas de enseñanza de lengua extranjera. Además, se podrían proponer ejercicios en los cuales los estudiantes deban analizar una población específica y, a partir de las necesidades de enseñanza de lengua que se identifiquen, se consideren decisiones de tipo teórico y metodológico para la construcción de un programa o currículo. Este mismo tipo de actividades se puede conectar con el año de inmersión que tienen los estudiantes en una institución educativa y hacer de la escritura el resultado de una práctica pedagógica significativa.

Con respecto a la escritura en L2, queda claro que son muchos los factores por explorar: la naturaleza de las transferencias inversas de —L2 a L1— en la escritura y el impacto de las diferencias entre tipologías textuales en el mundo hispánico y en el anglosajón y francófono. Por el momento, a partir de los resultados, se puede evidenciar la necesidad de situar la escritura en L2 en el ámbito disciplinar y profesional de los estudiantes. Si bien es cierto que se debe cumplir con un mínimo nivel en el Marco Común Europeo de Referencia, esto no anula la posibilidad de que este objetivo se

alcance por medio del trato de contenidos propios de la lingüística aplicada.

Para hablar de un componente disciplinar en la escritura, los estudiantes en la LLM necesitan claridad acerca del fundamento teórico de su programa. De esta forma, toda la descripción que se hace en el currículo, a propósito de la lingüística aplicada, debe ser expuesta y debatida cuando se esté hablando de sus alcances como profesionales. Una acción coherente sobre este asunto es la revisión de todos los documentos oficiales, así como el perfil del egresado, pues en la muestra analizada se percibe un desencuentro entre lo que se hace en las aulas y lo que, a partir del perfil, se estipula.

Finalmente, así como en un principio se propuso la creación de diálogos entre áreas, también se considera fundamental la creación de semilleros de investigación sobre escritura académica en el contexto de lenguas extranjeras. En este tipo de espacios se podría discutir sobre las relaciones entre escritura en L1 y L2 y los retos pedagógicos que subyacen a estas cuestiones. Al hacer parte de un semillero de investigación, los estudiantes tendrían la oportunidad de acercarse de una forma no obligatoria a la resolución de problemas por medio de la investigación misma. Además, si en estos grupos se tiene en cuenta a todos los estudiantes de la licenciatura, sin importar el semestre en el que se encuentren, los de primeros semestres tendrían una idea de cómo articular sus propuestas de investigación en el futuro.

Bibliografía

- Carlino, P. (2004). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Revista latinoamericana de lectura*, 25(1), 16-27. Recuperado de <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/248-escribir-a-travs-del-curriculum-tres-modelos-para-hacerlo-en-la-universidad-pdf-jQyDB-articulo.pdf>
- Carlino, P. (marzo de 2006). *La escritura en la investigación* (Documento de trabajo No. 19). Buenos Aires: Universidad de San Andrés.
- Carlino, P. (2007). *Escribir; leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.

- Hernández, G. (2012). Teorías implícitas de escritura en estudiantes pertenecientes a dos comunidades académicas distintas. *Perfiles educativos*, 34(136), 42-62. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13223068004>
- Hyland, K. (2007). *Genre and second language writing*. Michigan: University of Michigan Press.
- Hyland, K. (2009). *Teaching and researching writing*. Londres: Pearson Longman.
- International Network of WAC Programs (2014). *Statement of WAC Principles and Practices*. Recuperado de <http://wac.colostate.edu/principles/statement.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (2014). *Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación (Programas de formación inicial de maestros)*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-344483_archivo_pdf.pdf
- Muñoz, I. y Musci, M. (Junio de 2015). *Escritura de géneros profesionales en la carrera de Ingeniería en Recursos Naturales Renovables de la UNPA: el Plan de Manejo de Fauna*. Trabajo presentado en el Congreso Nacional “La lectura y la escritura en las sociedades del siglo XXI” de la Cátedra UNESCO, Rosario, Argentina.
- McLeod, S. (2012). The Pedagogy of Writing Across the Curriculum. En T. Myers y P. Rogers (Eds.), *Writing across curriculum: A critical sourcebook* (pp. 54-67). New York: Bedford.
- Russell, D. (2002). *Writing in the academic disciplines: a curricular history*. Southern Illinois University Press.
- Silva, T. y Kei Matsuda, P. (2002). Writing. En N. Schmitt, *An Introduction to Applied Linguistics* (pp. 251-266). Londres: Routledge.
- Tapia, M., Bustos, C., Salazar, T., Muñoz, C., Varela, M., y Sáez, C. (2014). Reacciones de los estudiantes a los comentarios escritos que proveen docentes de lenguaje en enseñanza secundaria chilena. *Revista Enunciación*, 19(1), 39-52. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/5685>
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito: procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos.
- Vergara, O. (2015). Représentations de l'écriture académique dans une licence en langues étrangères. *Revista Lenguaje*, 43(2), 359-386. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v43n2/v43n2a07.pdf>

Notas

- 1 Las definiciones ofrecidas a los estudiantes son adaptaciones de los resultados arrojados por el estudio “Représentations de l'Écriture Académique dans une License en Langues Étrangères”, de Omaira Vergara (2015), Universidad del Valle.
- 2 Área de Formación en Lingüística, Área de Formación Pedagógica e Investigativa en Lingüística Aplicada, Área de Formación Social y Cultural y Área de Formación en Valores.

Cómo citar

Ballén, S. y Herrera, A.F (2017). Retos para los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura académica en la Licenciatura en Lenguas Modernas (LLM) de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. *Signo y Pensamiento*, 36(71), 100-113. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp36-71.rpea>

