



autor : Juan Carlos Jurado
título : Matera azul
año : 2019

Escritura académica: contribuciones al aprendizaje y el desarrollo de la potencialidad epistémica*



Volumen 8 N.º 58
enero - junio de 2025
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
e22520

Academic Writing:
Contributions to
Learning and the
Development of
Epistemic Potential

Escrita acadêmica:
contribuições para
a aprendizagem e
o desenvolvimento
da potencialidade
epistêmica

Alexandra Martínez-Alzate** 

Carlos Eduardo Valenzuela-Echeverri*** 

Fecha de recepción: 01-12-2024

Fecha de aprobación: 07-04-2025

CÓMO CITAR

Martínez-Alzate, A. y Valenzuela-Echeverri, C. E. (2025). Escritura académica: contribuciones al aprendizaje y el desarrollo de la potencialidad epistémica. *Nodos y Nudos*, 8(58), e22520. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol8.num58-22520>

* Artículo de investigación derivado del proyecto dsi-654-24 financiado por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional - CIUP.

** Magíster en Estudios en Infancias. Profesora, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. almartineza@upn.edu.co

*** Doctor en Educación Profesor, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. cvalenzuela@pedagogica.edu.co





Volumen 8 N.º 58
enero - junio de 2025
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
e22520

RESUMEN

El proyecto de investigación se interroga desde un enfoque sociocognitivo y cultural sobre los aportes de la escritura al quehacer docente. Surge del interés de analizar el efecto de las consignas de escritura propuestas por profesores de diversas áreas disciplinares en el aprendizaje de los estudiantes de una licenciatura en Educación Básica y el despliegue de su potencial epistémico a través de los procesos de evaluación hechos. Se espera que este análisis contribuya a reflexionar de manera cada vez más sistemática sobre los procesos de escritura académica y su nexos con la enseñanza y el aprendizaje en la universidad.

Palabras clave: escritura; función epistémica; consignas de escritura; aprendizaje; universidad

ABSTRACT

This research project examines, from a sociocognitive and cultural approach, the contributions of writing to teaching practices. It stems from an interest in analyzing the effect of writing prompts created by professors from various disciplinary fields on the learning of students enrolled in a teacher education program for basic education, as well as on the development of their epistemic potential through the evaluation processes carried out. This analysis aims to foster increasingly systematic reflection on academic writing processes and their connection to teaching and learning in the university context.

Keywords: writing; epistemic function; writing prompts; learning; university

RESUMO

O projeto de pesquisa questiona, a partir de uma abordagem sociocognitiva e cultural, as contribuições da escrita para os afazeres docentes. Surge do interesse em analisar o efeito das palavras de ordem de escrita elaboradas por professores de diversas áreas disciplinares no aprendizado dos estudantes de uma licenciatura em Educação Básica e no desenvolvimento de seu potencial epistêmico por meio dos processos de avaliação realizados. Espera-se que essa análise contribua para uma reflexão cada vez mais sistemática sobre os processos de escrita acadêmica e sua conexão com o ensino e a aprendizagem na universidade.

Palavras-chave: escrita; função epistêmica; palavras de ordem na escrita; aprendizagem; universidade

Introducción

Si bien en la universidad es común oír decir que la escritura académica es o ha de ser una aliada del pensamiento, son más bien escasas las experiencias pedagógicas en aula que lo corroboran. La generalidad, en cambio, pareciese demostrar que la escritura en dichos escenarios, aunque vehiculiza el pensamiento, no lo potencia, lo cual repercute en el aprendizaje de los estudiantes, al impedirles transformar su conocimiento. Ahora, ¿qué tan alta es la cuota de responsabilidad de los profesores y sus consignas de escritura —aquellos que piden que sus estudiantes escriban en el marco de sus áreas de trabajo— en el desaprovechamiento de la función epistémica de la escritura? ¿Cómo la evaluación mediante la que operamos sobre lo escrito por el alumnado cercena o potencia su pensamiento? Evidentemente, no nos preguntamos aquí por las complejidades que reporta para el profesorado la acción de enseñar a escribir, sino por los efectos que su demanda de escritura produce en el aprendizaje de los estudiantes de una licenciatura en Educación Básica Primaria.

En este sentido, analizar en qué medida lo que solicitan los docentes universitarios en materia de escritura y el tipo de retroalimentación que ofrecen incide o no en sus procesos de aprendizaje y el desarrollo de su potencial epistémico nos permite seguir ampliando los márgenes de reflexión que un conjunto de investigaciones previo alrededor del campo de la escritura viene delineando (Valenzuela, 2020; Valencia y Martínez, 2019; Valenzuela, 2021). Al volver sobre lo hallado en esas investigaciones, la recapitulación aparece y emergen también nuevas preguntas. Una de estas atraviesa con fuerza lo que los estudios precedentes arrojaron, apuntando al extremo opuesto del déficit; se interroga por el carácter aleccionador de la escritura y su correlación con las dinámicas de apropiación del saber al que se debe por excelencia la escritura académica (Carlino, 2005a).

De allí la pertinencia no de abandonar el énfasis comunicativo que sobre la escritura académica ya muchos trabajos han adoptado con un acento especial, recordémoslo, en las tareas cognitivas involucradas en la composición escrita, la incidencia en esta del contexto situacional más próximo y el

peso de los dispositivos pedagógicos en los procesos de redacción. Más bien, de lo que se trata es de ensanchar los linderos de estos estudios a través de un análisis que sea capaz de inventariar lo que la escritura ofrece en términos formativos: "dentro del contexto de la educación superior y en distintas áreas disciplinares, son escasas las investigaciones que permiten dilucidar en qué condiciones de enseñanza escribir y argumentar podrían desplegar sus potenciales epistémicos al abordarse como prácticas sociales" (Molina, 2014, p. 139).

En ese orden de ideas, ese problema usual por el que un buen número de investigaciones se ha interrogado desde hace varias décadas, concerniente a la enseñanza de la escritura, es aquí sometido a un giro de ciento ochenta grados que lo deconstruye y nos lleva finalmente a preguntarnos por aquello de la escritura que demandan los docentes universitarios y la evaluación que hacen de esta, aquel lo que es capaz de sumar al aprendizaje disciplinar de sus estudiantes y al desarrollo de su potencialidad epistémica.

Fundamentación teórica

El enfoque de respaldo de la investigación corresponde al enfoque sociocognitivo, el cual deviene de los trabajos realizados alrededor del enfoque cognitivista que "surgió en los años cincuenta en los Estados Unidos, y sus antecedentes inmediatos están representados por la lingüística, la ciencia computacional y la teoría de la información, todos en torno a la cognición" (Valencia y Martínez, 2019, p. 23). Dicho enfoque tuvo una gran acogida en los diferentes trabajos no solo teóricos, sino de inserción en escenarios escolares llevados a cabo para lograr transformaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua, en particular de la escritura; sin embargo, el trabajo del enfoque cognitivista entró en declive gracias a que no reportó mayores resultados respecto al propósito de conseguir articular cabalmente los procesos escriturales de los estudiantes a situaciones de comunicación contextualizadas.

En ese sentido, la ausencia de relación entre la planeación, ejecución, revisión de un texto, elementos claves del trabajo cognitivista y su contexto situacional hizo que el foco de atención se situara en la necesidad de que las producciones escriturales

se abordaran no solo como procesos de orden interno de un individuo, en cuanto a las operaciones mentales que adelanta para llevar a cabo la tarea de escribir, sino como procesos de tipo social y cultural, al considerar que el contexto es parte esencial de la producción discursiva de un sujeto, lo cual condujo a que diversas disciplinas como "la antropología, la sociología, la pragmática, la historia, las teorías de la enunciación y el interaccionismo sociodiscursivo" (Ortiz, 2011, p. 24) entrasen a tomar partido.

Todos estos estudios plantean que la escritura es una práctica de carácter social, cultural, es "un proceso social y contextualizado que tiene su origen en la interacción social..." (Ortiz, 2011, p. 24) lo que significa que el contexto se convierte en un factor relevante para la producción de discursos escriturales, no solo por el tipo de conocimientos sociales, culturales, políticos que allí se ponen de manifiesto, sino por los modos en que un sujeto los apropia y les da sentido.

Este enfoque se alimenta de trabajos de diversas disciplinas que se han ocupado de reflexionar sobre la relación existente entre los procesos mentales que desarrolla un individuo, la constitución social en la que se mueve y los diferentes usos de la lengua que allí se producen. Un ejemplo se encuentra en la propuesta de Van Dijk (2016), quien sostiene que el enfoque sociocognitivo debe trabajar alrededor del triángulo discurso-cognición- sociedad, debido a esa relación de los aspectos sociales y discursivos con las representaciones mentales que los seres humanos construimos al ser parte de una realidad o contexto. El autor nos dice que:

la interacción, situaciones y estructuras sociales solamente pueden influir en el discurso a través de la interpretación de dichos ambientes sociales por parte de los individuos. Y, al contrario, el discurso solo puede influir la interacción y estructuras sociales mediante la misma interconexión cognitiva de modelos mentales, conocimiento, actitudes e ideologías. (p. 139)

Por tanto, el enfoque sociocognitivo no se distancia del cognitivo, sino que lo convierte en una de sus líneas de reflexión fuerte, debido a la importancia de las representaciones mentales que construyen los sujetos al ser parte de un entorno sociocultural

en el que interactúan con otros. Así las cosas, estas interacciones provocan una serie de producciones lingüísticas que, de manera asertiva, se instauran dentro de las diferentes acciones o actividades en las que socialmente se encuentran inmersos estos sujetos y, entre otras cosas, les permite producir y comunicar saberes y representaciones del mundo, en palabras de Van Dijk (2016) "los usuarios del lenguaje no solamente actúan (comunican, hablan, escriben, escuchan, leen, etc.), sino que también piensan cuando lo hacen" (pp. 139-140).

Esta idea, planteada por Van Dijk desde los estudios del análisis del discurso, explicita la relación entre las producciones discursivas que elaboran los sujetos, los escenarios sociales y culturales en los que se construyen y los procesos mentales que también llevan a cabo. A su vez, resalta que, a pesar de que el enfoque cognitivo, no se ha tenido en cuenta por varias líneas de estudio del enfoque sociocognitivo; se debe atender a que los seres humanos elaboran una serie de operaciones mentales a la par que se constituyen como sujetos sociales y del lenguaje, lo que les permite construir toda una serie de conocimientos en la diversidad de acciones y contextos de orden social en los que se mueven. Lo anterior, se puede evidenciar en lo que nos comparten Jolibert y Sraiki (2009) cuando se refieren al aprendizaje de la lectura y la escritura como "un largo proceso cognitivo y afectivo de elaboración de estrategias, de activación de operaciones mentales, y de construcción de conocimientos culturales y lingüísticos" (p. 17).

Del mismo modo, las ideas anteriores se articulan con la psicología social al seguir la propuesta de Vigotsky (1975-1979), citado por Valencia y Martínez (2019, p. 28), con su concepto de la actividad, el cual nos dice que los sujetos nos encontramos inmersos en una variedad de actividades que emergen de distintos entornos o contextos culturales, y estos determinan las herramientas de tipo mental y las formas simbólicas como la lectura y la escritura que aprendemos, enseñamos y requerimos para interactuar de manera eficiente. Camps (2003) nos amplía esta idea de la siguiente manera:

La aportación de Vigotsky pone de manifiesto que el pensamiento verbal tiene sus orígenes en la interacción social

(Vigotsky, 1977, 1979). La visión del origen sociocultural de las capacidades más propiamente humanas tiene relación también con la consideración de la naturaleza social del lenguaje escrito, aunque se produzca de forma aparentemente individual, autónoma, visión que encontramos en otros autores como por ejemplo Bajtin. (p. 4)

La idea del triángulo de Van Dijk entre el discurso, el pensamiento y el plano social se expresa en la mirada Vigotskiana con su énfasis en el plano social para la construcción del conocimiento. Este autor plantea que tal construcción se da en interrelación con el pensamiento y el lenguaje en escenarios de interacción y actividad, lo cual indica que la escritura académica es mucho más que controlar una serie de elementos lingüísticos y formas o tipologías textuales.

La importancia de esta idea no se niega dentro del enfoque sociocognitivo y cultural, sino que se enfatiza en que el control sobre la estructura de la lengua y el uso que se dé a los procesos cognitivos que entren en juego para la producción textual, son dependientes del contexto social en el que un texto tiene presencia y, por ende, cuenta con una intención e interés por parte de los interlocutores involucrados y le otorga sentido a la tarea de producción discursiva.

Escenarios educativos

Siguiendo esta línea de producción teórica dentro del enfoque sociocognitivo y cultural, en el caso particular de los escenarios educativos, como escenarios o contextos socioculturales, las relaciones de enseñanza y aprendizaje establecidas entre maestro y estudiantes alrededor de un objeto de estudio o campo de conocimiento son relevantes para que la producción escritural se vea afectada positivamente y refleje los procesos de adquisición y apropiación de saberes de un sujeto. Por ejemplo, la escritura académica como un ejercicio de producción y socialización del conocimiento que un estudiante logra:

La concepción de la relación entre aprendizaje y enseñanza como un proceso interactivo en el cual el uso de la lengua tiene un papel fundamental como instrumento de mediación semiótica que permite que el aprendiz construya progresivamente su pensamiento, sus conocimientos, sitúa en primer plano la importancia de las

funciones comunicativa y representativa del lenguaje verbal. (Camps, 2003, p. 4)

Esta importancia, atribuida a la relación entre los sujetos, las prácticas de la enseñanza y el aprendizaje, justifica los estudios que desde este enfoque se han adelantado en el campo de la Didáctica de la lengua: Jolibert (1998, 2009), Camps (2003, 2004, 2013) Castelló (2002), Lomas *et al.* (1997), Calsamiglia y Tusón (1999), particularmente, para la educación básica y media, en la búsqueda de contribuir a la mejora de las prácticas lectoras y escritoras de los estudiantes a partir de la reflexión sobre la intrínseca relación que hay entre los componentes del denominado sistema didáctico y de enseñanza, estudiantes, maestros, objetos de la enseñanza y el aprendizaje y los saberes, que, al hacer parte de un contexto socio-cultural, no son estáticos sino que se encuentran en constante movimiento y transformación, lo que se evidenciaría en las producciones discursivas de los estudiantes.

Estas interrelaciones permiten identificar y analizar, desde el plano social, una serie de situaciones y dificultades de la escritura que, desde perspectivas como la cognitiva, se estudiaban de manera individual, lo que resalta el vínculo entre los procesos sociales y los cognitivos de los seres humanos en una actividad discursiva como la escritura y amplía las posibilidades de generar propuestas de análisis y de acción para las actividades de enseñanza y aprendizaje, que redunden en la apropiación del conocimiento de los estudiantes en cuanto a los campos propios de conocimiento disciplinar y a la escritura como objeto, tal como lo enuncia Carlino (2005a) al referirse a la importancia de transformar la enseñanza a través de la investigación sobre sus propias prácticas y que ello favorezca la potencialidad epistémica de los estudiantes.

La escritura como práctica social

En este sentido, las prácticas discursivas escriturales, dentro del ámbito universitario, se conectan de manera directa con las actividades de enseñanza y aprendizaje que allí se tejen. Por consiguiente, una práctica discursiva no es ajena a las configuraciones sociales, políticas, culturales, conceptuales que todo sujeto, sea maestro o estudiante, ha construido a

lo largo de su estar en el mundo, de su experiencia en él y que, gracias a su capacidad de simbolizar, le puede otorgar sentido. Esta relación entre el lenguaje, el conocimiento y la interacción social se puede entender en palabras de Halliday (1982), citado por Valencia y Martínez (2019), como "una relación dialéctica natural donde el sujeto transmite, mantiene y recrea la cultura, y a través de cuyo uso, a su vez se reconstruye" (p. 57).

Así, desde el campo de la psicología social a través del estudio de la conformación de las representaciones sociales, el enfoque sociocognitivo y cultural explora los modos en que el discurso que producen los sujetos en el ámbito universitario. En este caso particular, la escritura "no es simplemente el vehículo por donde transitan los saberes, sino que es instrumento de construcción del conocimiento y de las relaciones que establece con las actividades humanas en que se desarrolla" (Camps y Castelló, 2013, p. 18) ya que un sujeto es participante de múltiples actividades de tipo social en las que aprende a usar la lengua en todas sus dimensiones, por lo que no solo en el escenario académico estas prácticas discursivas se aprenden o tienen valor y vigencia. Sin embargo, en esa interacción de tipo educativo se contribuye a situar usos específicos del discurso, anclados a conocimientos que superan los adquiridos por la experiencia en la vida cotidiana, lo que alimenta y complejiza la potencialidad epistémica de todo ser humano.

En ese mismo sentido, Carlino (2005a), citada por Cartolari y Zambrano (2014), muestra cómo las actividades de enseñanza que involucran prácticas escriturales, pueden favorecer la potencialidad epistémica de los estudiantes ya que, "pueden ayudar a que los alumnos reelaboren y se apropien de los conocimientos, evitando a la vez que busquen tan solo memorizarlos" (p. 99) debido a que, en esas actividades, los procesos de tipo cognitivo y lingüístico se amplían gracias al acompañamiento, seguimiento y retroalimentación que puedan hacer los maestros. Esto significa también una vuelta a la importancia y relación de las prácticas sociales con las prácticas discursivas. Del mismo modo, plantea que las prácticas de escritura se deben convertir en objetos de

enseñanza dentro de cada campo disciplinar, lo que significa "introducir y andamiar a los alumnos en los modos de leer y escribir propios del campo de conocimientos en el que se adentran, y también a la cultura escrita universitaria a la que han llegado" (p. 99). Por tanto, analizar las solicitudes y consignas que los maestros hacen a los estudiantes para que elaboren textos académicos que den cuenta de los conocimientos que han construido, a través de las prácticas de enseñanza diseñadas y aplicadas en los escenarios de clase, es decir, los sistemas de actividad, permite identificar este tipo de relaciones y construcciones de las que se habla a lo largo de todo este apartado, pues, siguiendo los planteamientos generales de diversos autores como los mencionados aquí, todos los discursos, incluido el académico, toman formas específicas que se ajustan a situaciones igual de específicas en consonancia con las representaciones de los sujetos, en el caso del ámbito universitario, tanto de los maestros como de los estudiantes implicados en las actividades académicas.

Metodología

A nivel metodológico, la investigación tiene unas bases interpretativas en razón no solo de su interés por construir a partir del corpus sobre el que indagó, sentidos múltiples a través de los cuales aproximarse comprensivamente al objeto de estudio, sino también, y principalmente, en virtud del enfoque epistémico que asumió, es decir, hermenéutico, el cual asume respecto de la realidad una posición de acuerdo con la cual el conocimiento de esta última se encuentra mediado por el sujeto responsable de significarle a partir de sus idearios, claramente marcados por la cultura.

Enfoque hermenéutico

Tal postura epistémica indica una acepción de realidad que difiere de aquella defendida por el positivismo, para el que esta no es más que un puro dado que preexiste a la mirada. De este principio tomamos distancia en la investigación a razón precisamente del énfasis dado a los presupuestos que los profesores de la licenciatura estudiada atribuyen a la escritura que esperan agenciar en sus estudiantes mediante sus consignas de trabajo como en los presupuestos que los estudiantes adjudican a las evaluaciones de las que

son objeto sus propios escritos. De allí partimos con el fin de elaborar lecturas reflexivas de lo que acontece en los estudiantes y los efectos de tales significaciones en la acción discursiva de escribir en la universidad.

En esta medida, lo que busca auscultar la investigación no se reduce a lo consignado en los textos exclusivamente, sino que se extiende hasta lo dicho por los actores a propósito de sus acciones. Variables que, recordémoslo, se enmarcan en un contexto particular —el universitario— asediado por demandas, presiones y tensiones de índole múltiple que repercuten con fuerza en la relación estudiante-escritura-profesor. Por tanto, dentro del ejercicio interpretativo, esa relación con los sujetos y su constitución social y cultural se surtió también a través de la indagación, de la pregunta como una posibilidad de acceder al otro, de interrogar lo que se dice, lo que se hace y de generar un acercamiento a la realidad que le circunda tanto al sujeto como al texto para de ese modo ampliar el horizonte de sentido frente a aquello que se busca interpretar y analizar. Esta postura epistemológica estuvo acompañada por el método etnográfico que orientó la puesta en marcha del programa metodológico y nos permitió realizar una planeación articulada atendiendo a la población sobre la que versa el estudio.

Participantes

La investigación involucró a un total de 59 estudiantes de una licenciatura en Educación Básica Primaria y 5 profesores —doctores en su mayoría— de diversas áreas del conocimiento como ciencias sociales, lenguaje, arte y educación, suscritos al mismo programa. La escogencia de los estudiantes obedeció a un muestreo de carácter selectivo en tanto requeríamos alumnos tanto de profundización, con prácticas de escritura consolidadas, como de fundamentación, en proceso de familiarización con las consignas de escritura del profesorado.

Técnicas empleadas

Fueron aplicadas tres técnicas de recolección de información.

Entrevista en profundidad, cuyo despliegue permitió el acercamiento a esas construcciones de significado que los entrevistados poseían respecto a

la escritura académica y su relación con el desarrollo de la función epistémica. El uso de esta técnica permitió que los sujetos de manera abierta y libre se expresasen sobre el carácter de esta práctica discursiva dentro de sus espacios de formación académica. El guion diseñado enfatizó en recabar información sobre el estatuto, fines y efectos de la escritura académica en los espacios de formación.

Grupos focales, gracias a los cuales fue posible rastrear información relevante, fruto de un discurso hecho a varias voces, que reveló disensos y consensos sustantivos alrededor de la escritura académica, la función epistémica y las prácticas de evaluación agenciadas al interior de los espacios académicos del programa de licenciatura.

Análisis documental, el cual se enfocó en acopiar material sensible asociado no solo a las apuestas curriculares de los profesores, es decir, sus syllabus, anclados en módulos virtuales cuyos contenidos y actividades fueron objeto también de sistematización, sino además buena parte del material escritural suministrado por los estudiantes como respuesta a las demandas de escritura de sus profesores.

La organización de la información en general se estableció con arreglo a las consignas de escritura elaboradas por los maestros, las cuales se distribuyeron por asignatura, semestre y docente, del mismo modo los textos escritos y las retroalimentaciones que presentaban correspondencia con esas consignas. Así mismo, se distribuyeron por archivos las entrevistas a profesores y estudiantes, los grupos focales con estudiantes y sus respectivas transcripciones. El análisis del corpus hasta ahora recabado giró alrededor de las siguientes categorías: escritura académica, función epistémica y prácticas de evaluación.

Dentro del proceso de recolección y análisis de la información que se ha llevado a cabo, podemos dar cuenta de algunos hallazgos que denominamos preliminares, en tanto la investigación se encuentra en curso, por consiguiente, lo que a continuación se expone hace parte de una primera mirada a los insumos que han emergido del uso de las técnicas de recolección de información mencionadas, particularmente la aplicación de entrevistas a maestros de la licenciatura objeto de estudio.

Resultados

De manera importante, identificamos que se tiende con relativa regularidad hacia un ejercicio de instrumentalización de la escritura al ser usada con fines estrictamente evaluativos. A pesar de atribuirle un alto valor a la escritura como parte del proceso de formación de los estudiantes, su alcance epistémico se escamotea al centrar el interés en que los estudiantes reflejen en sus escritos lo solicitado en las consignas, que no tienen el foco en la escritura como objeto de conocimiento sino, como herramienta para decir o declarar un saber, lo cual no deja de ser relevante, solo que no conduce de forma expresa a la transformación del conocimiento.

Por consiguiente, la escritura sería reducida a una herramienta de información, restándole así la propiedad que, de acuerdo con Camps y Castelló (2013) y Carlino (2005a), posee al ser una actividad a través de la cual se elabora la mayor parte del conocimiento que allí circula, es decir, que tiene un carácter intelectual y se presenta de manera relacionada en diversidad de formatos, como "en una inextricable red de relaciones entre unos y otros" (Camps y Castelló, 2013, p. 2). Esto implicaría una diversidad de conocimientos, por un lado, de las disciplinas que se sirven de la escritura para sus fines y, por otro, de la escritura misma como objeto, lo que significa un reconocimiento y apropiación de los elementos de orden lingüístico, comunicativo, cognitivo y social que hacen parte del ejercicio mismo de escribir como una práctica real y situada que posibilita el encuentro y diálogo con otros, de modo no solo catártico sino crítico y reflexivo (Valencia y Martínez, 2019).

A pesar de estos planteamientos, en los que se evidencia la importancia de la escritura académica para la formación de los estudiantes universitarios, tanto en sus campos disciplinares como en la escritura misma, esta conexión con el conocimiento ha sido desatendida o ha tenido menos eco en las investigaciones, pues una gran variedad de ellas han girado en torno a la comprensión de textos, debido a la fuerza de la tradición conductista y estructuralista (Van Dijk y Kintsch, 1983, cit. en Ortiz 2011) que prioriza el trabajo de enseñanza y aprendizaje del sistema formal de la lengua debido a su posibilidad de ser

observable y medible en aspectos como las palabras, frases, oraciones que elabora un sujeto.

Siguiendo esta línea, es necesario resaltar el papel de los sujetos que interactúan en el ámbito universitario en general y en la licenciatura en particular, los estudiantes y maestros. En primer lugar, el estudiante en quien recae de manera directa la solicitud de la escritura académica, que se traduce en una demanda de una serie de saberes sobre el sistema formal de la lengua de manera privilegiada y a la que el estudiante atiende buscando poner en relación lo que ya sabe con lo que demanda la situación de escritura, de ese modo, la escritura académica se queda en el plano de lo puramente estructural, de reconocimiento y uso de diversas tipologías textuales. Así, las producciones escriturales de los estudiantes se convierten en una transcripción del conocimiento como lo menciona Carlino (2005b) y se distancian de ser un proceso en el que el sujeto que escribe ha de sumergirse con toda su configuración humana histórica, social, cultural, cognitiva y afectiva.

En segundo lugar, identificamos que los maestros no consideran tener un papel importante en la enseñanza de la escritura. Por un lado, hallamos que hay un cierto desprendimiento de ellos respecto a la escritura como objeto de conocimiento, pues creen que esta o su ejercicio ha de ser concomitante al despliegue mismo del saber, casi que tendría que venir por añadidura, lo que la convierte en una muy buena vía para la evaluación de los aprendizajes. Por ende, al ser el maestro otro sujeto implicado en las actividades de escritura académica funge como destinatario de los procesos escriturales que asigna para evidenciar, entre otras cosas, los alcances conceptuales que un estudiante ha construido o está construyendo dentro de su espacio de trabajo educativo, es decir, hace uso de la escritura mayoritariamente para rastrear, ratificar, evaluar los aprendizajes de los estudiantes.

Por otro lado, en los diseños curriculares o *syllabus* analizados hasta este momento, el enfoque didáctico no contempla a la escritura como proceso u objeto de conocimiento ya que no asignan tiempos y espacios para la retroalimentación conjunta y la reescritura de los textos que se producen alrededor de los contenidos abordados y que son fuente

esencial para la evaluación. Los maestros aluden en las entrevistas a que el trabajo académico propio de las asignaturas no permite que se asignen unos tiempos para la retroalimentación y reescritura de los textos que los estudiantes producen ya que, se hace necesario abordar aquellos contenidos trazados en el plan de clase atendiendo a los márgenes de tiempo para cada uno de ellos, lo que en ocasiones no permite centrarse en actividades de este tipo poniendo a la escritura en un lugar de formato o indicador para evaluar el logro o no de cada contenido y el paso de uno al otro.

Adicionalmente, los maestros explicitan que en ocasiones hay sobresaturación de actividades para cada contenido, lo cual obliga a pasar por la revisión de esos productos escriturales con celeridad. Lo anterior, nos muestra que, en las propuestas de las asignaturas, el enfoque didáctico no está puesto en la escritura como objeto de conocimiento articulado a la naturaleza de las disciplinas.

En este orden de ideas, termina obviándose que toda práctica escritural es un andamiaje en el que un estudiante podría tener ocasión de movilizar su saber, lo cual pocas veces ocurre ya que no tiene dominio consciente de los conocimientos que se suponen adquiridos a través de las acciones de enseñanza desplegadas por el maestro, y carece en otras ocasiones de esos conocimientos; por ende, su nivel de escritor inexperto, tanto en el ámbito propio de la escritura, como del campo disciplinar para el que debe escribir, no le permite hacer uso de la escritura para transformar el conocimiento que se enseña en la universidad, es decir, para pasar de la repetición a la crítica y la reflexión, lo que afecta de manera directa su campo epistémico.

Otro de los hallazgos radica en que los maestros asumen que los estudiantes ya tienen un saber sobre la escritura cuando llegan a la universidad, el cual es catalogado como inicial o básico, situación que genera en múltiples ocasiones que la escritura académica no pase de ser una preocupación cotidiana a un objeto de investigación continua, por lo que los maestros no apropian a la escritura como un saber que forma parte de los contenidos y procesos de sus disciplinas, clave para el aprendizaje de los

estudiantes. Lo anterior ya que es a través de ella, de la escritura, que se desarrollan y comparten los procesos de enseñanza y aprendizaje, con independencia del campo disciplinar en el que se lleva a cabo la formación.

Discusión y conclusiones

La consideración, entonces, según la cual el ámbito universitario no tiene ninguna implicación en la formación escritural de los estudiantes, como ya se mencionó, hace que se asuma que un estudiante al ingresar a la universidad ya viene con esas ideas, saberes y elementos necesarios para dar respuesta a las solicitudes que le hacen en ese sentido, razón por la cual el maestro en la universidad ha de ocuparse de asuntos del orden propio de su disciplina. A estos hechos se suman otros que contribuyen a mostrar en buena medida que, en el escenario universitario, no se aborda de manera frecuente a la escritura como un objeto de enseñanza y aprendizaje.

Para empezar, el lugar atribuido a la escritura en el seno de las clases se torna completamente funcional, lo cual reduce el escribir a un procedimiento sobre el que los profesores solo se pronuncian en la medida en que su ejecución reporta fallos e impide el normal funcionamiento de la clase. Así, si se vuelve sobre la escritura es generalmente a causa del contratiempo que supone no saber escribir un ensayo, una reseña, un comentario; o como consecuencia de ignorar las reglas básicas de ortografía, cohesión, coherencia, etc. Se hace así conciencia de la escritura, pero solo a costa del error, del fallo en el que incurren los estudiantes al producir un texto.

El retorno de los profesores a la escritura, por tanto, lo impulsa el déficit, no la idea de hacer de esta una aliada sistemática del aprendizaje y el pensamiento, de manera que la escritura no se reduzca a ser simplemente el objetivo de la evaluación. Ahora, si bien se reconoce la importancia de la escritura en la formación que se imparte, o es al menos lo que se declara, se desconoce la relevancia de la formación continua en la escritura que todas las áreas contemplan, pues no hay un solo escenario académico dentro del ámbito curricular de todo programa universitario cuya transmisión e interiorización no dependa en

buena medida del trabajo escritural llevado a cabo por los estudiantes a lo largo de todo su proceso formativo.

Por otra parte, los maestros sienten de algún modo que deben licenciarse de sus propias clases para hacerle frente a los problemas de escritura de sus estudiantes, con el agravante de que no todos cuentan con las herramientas necesarias para asesorar a su alumnado a la hora de escribir. Su "apoyo" lo juzgan de asistencial y contingente, y en consecuencia coyuntural, pues, aparece cuando la condición escritural de los textos se describe como crítica, es decir, continuamente. De allí que los profesores se vean finalmente enfrentados al dilema de interrumpir sus clases por "enseñarles a escribir" ad honorem a sus estudiantes o recordarles perentoriamente que deben mejorar su escritura y continuar adelante con lo que sí les corresponde, su materia.

De lo anterior, se infiere una lectura de la escritura en aula escasamente pensada en clave reflexiva, crítica y propositiva, lo que de cierta forma coincide con la novedad en nuestra región de la serie de estudios sobre escritura académica que viene propagándose con relativa fuerza desde hace ya al menos dos décadas, señalando dichas tensiones. Esta oleada de estudios recalca cada vez con mayor contundencia la necesidad de incorporar en las instituciones de educación superior políticas sólidas alrededor de la atención dada a la escritura de los estudiantes, pero desde enfoques interdisciplinarios que amplíen los márgenes de discusión e intervención, involucrando al conjunto de la comunidad académica en la consecución de tales políticas, de forma que las universidades posean una mayor apertura hacia esta clase de consideraciones sobre la formación en escritura, de modo que los esfuerzos no se lleven a cabo de forma aislada e integren tanto a profesores como a directivos en las apuestas por contribuir a la transversalización de la escritura en el currículo.

Cada vez es más evidente, según se concluye con esta investigación, la importancia de articular diversos esfuerzos en dirección no solo a apoyar a los estudiantes en lo que respecta a su escritura, sino además a los profesores a la hora de llevar a cabo el acompañamiento que estos procesos de producción textual

reclaman, aún a expensas de los propios estudiantes que no suelen exigir por creer que la escuela fue la que les quedó adeudando apoyo, y no la universidad.

En esa medida, se quiere que con lo producido en el marco de esta investigación se allane terreno en dirección a respaldar la iniciativa de crear espacios comunes de fortalecimiento de la escritura, en los que no dejen de confluir tanto los profesores con sus itinerarios curriculares como los estudiantes con sus demandas y expectativas. Esto representaría ciertamente una toma de conciencia frente a la escritura que reivindicaría su potencial epistémico y nos reconciliaría con el principio de asumir la escritura como piedra angular del pensamiento y la reflexión.

A modo de cierre, es importante precisar que estos resultados preliminares, más que certezas, son sugerencias sobre múltiples preguntas alrededor no solo de cómo la retroalimentación a la escritura de los estudiantes contribuye a sus aprendizajes sino, cómo la acción del maestro, es decir, su lugar en la enseñanza dentro de los procesos escriturales provoca transformaciones en términos de la potencialidad epistémica de sus estudiantes y de la misma escritura.

Referencias

- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel.
- Camps, A. y Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. REDU *Revista de Docencia Universitaria*. Número Monográfico dedicado a *Academic Writing*, 11 (1), 17-36.
- Camps, A. (2003). Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica. *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. GRAÓ, Barcelona editorial.
- Camps, A. (2004). Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua. *Revista Lenguaje*, 32, 7-27.
- Carlino, P. (2005a). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2005b). La escritura en el nivel superior. *La Gaceta*, Número 418.
- Cartolari, M. y Zambrano, J. (2014). Reseña del libro *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. *Pedagogía Universitaria*, 11 (21), 98-102.

- Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos*, 35 (52), 149-162.
- Jolibert, J. y Sraiki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Manantial.
- Jolibert, J. (1998). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. Ed. Dolmen.
- Lomas, C., Tusón, A. y Osoro, A. (1997). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Paidós.
- Molina, M. E. (2014). Argumentar y escribir para aprender Biología en la universidad: revisión de antecedentes y perspectivas de alumnos. *Revista Polifonías*, 3(3), 97-119.
- Ortiz, C. y Elsa M. (2011). La escritura académica universitaria: estado del arte. *Revista de Lenguaje y cultura*, IKALA, 16(28).
- Valencia, I. y Martínez, A. (2019). *La conciencia lingüística: otra forma de asumir la lengua*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Valenzuela, C. (2020). Escribir e investigar en la universidad: saldos de una alianza olvidada. *Enunciación*, 25(1), 48-61.
- Valenzuela, C. (2021). Escritura en la universidad. Tránsitos y vínculos. En Alexis Pinilla (Ed.), *Itinerarios de la investigación educativa y pedagógica* (pp. 239-248). UPN
- Van Dijk, Teun A. (2016). Estudios Críticos del Discurso: Un enfoque sociocognitivo. *Discurso & Sociedad*, 10 (1), 137-162. <https://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/bitstream/123456789/230/1/RCIEM208.pdf>

Diálogo del conocimiento

Este artículo de investigación presenta una fundamentación teórica basada en autores, tanto clásicos como contemporáneos, emblemáticos del enfoque sociocognitivo de la escritura y el análisis del discurso (Van Dijk), la perspectiva discursiva del lenguaje y la escritura (Ortíz) y el aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura (Jolibert, Sraiki, Camps, Calsamiglia y Tusón, Lomas), desde las aportaciones clásicas de la mirada sociocultural de la construcción de conocimiento (Vigotsky y Bajtín). Un aspecto conceptual significativo es la referencia a propios trabajos de los autores en relación con la escritura académica.

Se puede considerar que el estudio desarrolla con claridad el objeto de estudio por el cual indaga, siendo la temática presentada con solidez, lo que da cuenta de una experticia en el campo indagado en tanto los investigadores resultan especialistas en el abordaje del tema y en su desarrollo; es un estudio, igualmente, delimitado en su planteamiento, sus intenciones e indagaciones propuestas.

A nivel metodológico, la investigación es consistente y coherente, posee bases interpretativas y hermenéuticas que se conjugan con las pretensiones y el sentido del estudio: la indagación por la acción discursiva y de significación de la escritura académica en el contexto universitario. La población es claramente definida (estudiantes y maestros) y las técnicas para la recolección de información explicitadas (entrevistas, grupos focales y análisis documental).

El estudio mantiene una posición crítica y argumentada que pone de manifiesto la necesidad imperiosa de tomar en consideración el tema de la escritura académica en la universidad, en tanto su uso se restringe a la declaración de un saber y la instrumentalización evaluativa, más que a la construcción de conocimiento. Es un llamado, altamente pertinente, vigente y a veces olvidado en la comunidad universitaria, a tomar en consideración el lugar del lenguaje en la educación y, más específicamente, el de la escritura y su abordaje epistemológico. Asimismo, cuestiona el papel del maestro y la mirada que este asume sobre la escritura, del uso y lugar que le da a esta en la formación de sus estudiantes. La formación escritural de los estudiantes se ubica como preponderante, como condición para su acercamiento al conocimiento, y esto requiere de un saber por parte

del docente para su acompañamiento. El estudio deja en punta, como posibilidad real, aún por construir, los "espacios comunes de fortalecimiento de la escritura", en los que estudiantes y docentes han de confluír para reelaborar el sentido de la experiencia de escritura.

Jose Ignacio Galeano Borda