

Escritura académica y formación de docentes universitarios: reflexiones a partir del recorrido por algunas experiencias

Academic writing and university
teacher education: some
reflections from an itinerary
through diverse experiences

A leitura de textos acadêmicos
na formação universitária de
professores: cenários e estratégias

Elizabeth Narváez*

* Profesora del Departamento de Lenguaje, Facultad de Comunicación Social, Universidad Autónoma de Occidente. Fonoaudióloga, Especialista en la Enseñanza de la Lectura y la Escritura y Magíster en Lingüística y español de La Universidad del Valle.
Correo electrónico: enarvaez@uao.edu.co

Resumen

El artículo presenta una reflexión a partir de cuatro experiencias de formación de docentes universitarios con diferentes trayectorias disciplinares y profesionales. Pese a tal disimilitud los tópicos de discusión fueron los mismos: la escritura privada y la escritura pública; el vínculo entre la escritura, la investigación y la trayectoria intelectual de los autores; y, la escritura como "tarea" prescrita para los profesores.

Palabras clave

Escritura académica, formación de maestros universitarios, docencia universitaria.

Abstract

This article deals with a reflection from four experiences of education of university teachers with different professional trajectories and diverse fields of activities. Despite of that dissimilarity discussion topics were the same: private and public writing, the link among: writing, research, and intellectual trajectory of the authors; and, writing as a prescribed "duty" for teachers.

Key words

Academic writing, university teacher education, university teaching.

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de um estudo que investiga as estratégias cognitivas e metacognitivas propostas pelos professores, às que os alunos recorrem para equiparar-se às demandas de compreensão de leitura de textos acadêmicos. O estudo foi realizado com os alunos e professores da Faculdade de Educação da Universidade Pedagógica Nacional da Colômbia.

Palavras-chave

Compreensão leitora, texto acadêmico, formação de professores, campo universitário.

Fecha de recepción: 14 de octubre de 2010

Fecha de aprobación: 12 de enero de 2011

El punto de partida

Tratar la docencia [...] como un trabajo intelectual creativo, serio e importante, como un empeño que se beneficia de la observación cuidadosa y el análisis minucioso, de la revisión y del reajuste, y de diálogos con colegas y críticas de iguales...

Bain, 2000: 32

¿Para qué la formación de los maestros universitarios como escritores académicos? ¿En qué consiste la necesidad de formar profesores universitarios, de áreas distintas a las ciencias del lenguaje, para que se ocupen de la enseñanza de la escritura? Reflexionar en torno a estas preguntas implica reconocer la influencia del paradigma de la mercadotecnia en las universidades latinoamericanas (García, 2003); modelo que impone criterios de rendimiento y diversificación de la oferta de oportunidades educativas (Lucarelli, 2004). Una de las consecuencias de este fenómeno ha sido el ingreso al ámbito universitario de una población estudiantil cada vez más heterogénea y diversa desde el punto de vista socioeconómico y cultural (Lucarelli, 2004; Villalobos y Melo, 2008). En consecuencia, esta condición de diversidad se convierte en uno de los desafíos que se le impone tanto a los directivos institucionales como a los profesores.

Sin embargo, reconocer que una manera de abordar este desafío estaría relacionado con la formación de docentes, aún no es una práctica universitaria que goce de una fuerte tradición ni siquiera en países europeos (Fourez, 1997). De ahí la defensa de que distintos ámbitos de la práctica del profesor universitario reclaman procesos de reflexión, investigación y teorización (Villalobos y Melo, 2008). En esta línea se ubica la preocupación del presente texto.

La formación del docente universitario será entendida como todo proceso que ayude tanto al orientador como a los participantes a consolidar una reflexión crítica que les permita ser concientes de las elecciones que tomen, de manera que siempre sospechen de la "rutina" o lo "decretado" (Lucarelli, 2004; Fourez, 1997). Una formación que cuestione el "automatismo" o la aceptación de órdenes y en su lugar reclame explicaciones que emergen de la propia experiencia cotidiana del docente, de las evidencias documentadas por otros docentes, de la discusión colegiada y de la teoría (Guisasola, Pintos y Santos, 2001).

Para la configuración del presente documento he acudido a la reflexión que, como orientadora e interlocutora, en distintas experiencias de formación con equipos de docentes universitarios (formados

y formadores para áreas de saber diferentes a las ciencias del lenguaje), me ha permitido reconocer la contingencia de mis decisiones. Además, escribo acerca de mi experiencia porque me permite dudar de las "rutinas" que he aceptado como formativas en dichas experiencias (Lucarelli, 2004).

A pesar de haberse desarrollado en contextos universitarios disímiles y desde diferentes trayectorias disciplinares y profesionales, en este artículo sólo se revisan algunas de las situaciones que compartieron las experiencias con el fin de destacar algunas situaciones formativas que generaron discusión. Con base en tal exploración se proponen caminos por recorrer en programas de formación de docentes universitarios en relación con la escritura académica; se constituyen en proyecciones que, según la autora, serían modos de proceder diferentes o defensas distintas a las que ha experimentado hasta el momento.

Las experiencias de formación

Haré referencia aquí a cuatro tipos de experiencias desarrolladas entre 2007 y 2009. Dos de ellas se adelantaron con un mismo equipo docente de una Maestría de Epidemiología en una universidad pública durante septiembre a diciembre de 2007 y de febrero a junio de 2009. Se adelantó, entre julio y agosto de 2008, otra experiencia con un grupo de profesores que tenía formación en ingeniería, economía, publicidad, diseño gráfico y comunicación social. La última experiencia tuvo lugar entre septiembre y noviembre de 2009, sólo con profesores de publicidad y diseño gráfico. Estas dos últimas se realizaron en una institución de carácter privado.

Las cuatro experiencias se caracterizaron por constituirse en espacios voluntarios, es decir los profesores participaron en tiempos no necesariamente institucionales porque estaban interesados en el desarrollo de las actividades. Dado que no surgían en el marco de políticas de formación obligatoria en ninguna de las dos instituciones de educación superior donde tuvieron lugar, las propuestas de formación no conducían a título ni a certificados de promoción para el escalafón docente. Se desarrollaron como módulos diseñados para reflexionar acerca de dos aspectos específicos: para un caso, las prácticas de enseñanza relacionadas con la escritura en algunas de sus asignaturas y, para el otro caso, las prácticas de escritura del campo de saber y las demandadas por la institución en la cual trabajaban. La intensidad horaria presupuestada para todas las experiencias fue la misma, 20 horas de trabajo presencial.

No obstante, las motivaciones de los participantes en cada uno de los contextos fueron diferentes. Para el caso del equipo de la maestría en salud, la necesidad surgió de la identificación de las dificultades de escritura de sus estudiantes de postgrado y, en particular, de sus desempeños como autores de trabajos de grado, tanto de los proyectos como de los informes de investigación, situación problemática que se reflejaba en el bajo porcentaje de egreso en los tiempos previstos por el currículo. La participación de los otros equipos docentes se movilizó por la apremiante demanda de “producción intelectual” que imponía el sistema universitario en el que la publicación se considera una condición para mantener un vínculo laboral y/o el incremento en la remuneración en el campo universitario.

La literatura plantea las razones por las cuales habría que ocuparse de la escritura en la universidad, propone que es una condición para promover, por un lado, el aprendizaje de los estudiantes y, por el otro, la generación de conocimiento por parte de los profesores universitarios; sin embargo, los intereses de los participantes de las experiencias referidas parecían corresponder a las demandas del discurso de la “tecnocracia” en la educación superior (García, 2003), desde el cual las políticas públicas sustentan la “calidad de la educación” prescribiendo índices de eficiencia en la producción intelectual y en la capacidad para la formación de investigadores. A pesar de ello, esta relación entre la lógica del mercado y el campo universitario no se asumió como paralizante *¿qué oportunidad ofrecía?* El discurso del “deber ser” permitió el inicio de una reflexión acerca de su cotidianidad como profesores y la presencia de la escritura en sus proyectos de vida profesional.

La perspectiva de la orientadora

En las condiciones en las cuales se enmarcaban las experiencias y por el tiempo asignado (20 horas), el propósito del trabajo consistió en promover discusiones a partir de las representaciones que los maestros participantes tenían en relación con la gestión y/o la enseñanza de la escritura con propósitos de formación académica en el marco de un sistema educativo universitario en interacción con políticas económicas y, por tanto, demarcado fuertemente como un escenario de poder (Bourdieu, 2008).

Por consiguiente, los espacios de interacción se construyeron como círculos de discusión donde la orientadora ponía en consideración de los participantes situaciones o casos de los que emergían las controversias que provocarían el descubrimiento colegiado, incluyendo el de la orientadora, de interrogantes o diferentes perspectivas (Díaz, 1999). A continuación destacaré tres temáticas de trabajo e ilustraré algunas de las situaciones y de los recursos utilizados en ambos tipos de experiencias a partir de los cuales se generaron discusiones; es decir, momentos de confrontación entre la orientadora y el equipo y ante las cuales no fue posible establecer consenso. Para cada temática en primer lugar se hará referencia a las reflexiones relacionadas con el equipo docente de la maestría en salud y luego a las surgidas en el grupo de profesores preocupados por la “producción intelectual”.

Diferenciar la escritura privada y la escritura pública

Esta distinción se trabajó a partir de la revisión del documento “La escritura en la investigación” de la profesora Paula Carlino (2006). Allí se postula la necesidad de que un tesista reconozca la existencia de dos momentos epistemológicos ligados a su identidad de escritor: uno, situaciones en las cuales se escribe para pensar, entender y transformar el propio conocimiento –una escritura ligada a la comprensión y el descubrimiento personal del escritor–; y el otro, momentos de escritura cuando se justifica a los otros, los pares académicos, la importancia de un conocimiento para el área de saber (figura 1).

“Cuando se presentó la distinción entre la escritura pública y la escritura privada a los equipos docentes con preocupación por la producción intelectual demandada por la institución universitaria, los profesores participantes coincidieron en la angustiante conclusión de que los trabajos escritos que habían producido hasta el momento parecían corresponder a prácticas de escrituras privadas.”

La escritura pública	←	La escritura privada
Aportar al campo de conocimiento del que se hace parte.		Organizar el pensamiento del autor.
Demostrar la relevancia de un conocimiento en un campo disciplinar.		Escritura de descubrimiento: sólo transforma el pensamiento del autor y no necesariamente del campo de conocimiento al que el escritor hace parte.
La audiencia son pares académicos.		
Transformar el conocimiento (el propio o crear para el de su campo propio)		

Figura 1. Distinciones entre escritura pública y escritura privada

Presentar a los profesores esta distinción y su relación con procesos comprensivos ayudaba a dimensionar la complejidad que impone orientar a un estudiante cuando está, al mismo tiempo, comprendiendo los objetos y los métodos de un campo de conocimiento y, además, se le pide que se comporte –por escrito– como experto del mismo.

Desde este mismo paradigma, Carlino (2001) sustenta que hacer que los estudiantes respondan exámenes escritos sin promover escrituras previas se constituye en un riesgo debido a que cuando el profesor decide asignar una calificación a la “primera” escritura realizada por los alumnos, estaría evaluando el primer esfuerzo de una escritura privada y, en consecuencia, la posibilidad de transformar la comprensión de aquello que se aprende queda frustrada por la asignación de un “nota” que convierte en producto, un proceso comprensivo. En su lugar, propone una estrategia docente denominada “simulacro de examen parcial” en la cual induce a los estudiantes a escribir dos semanas antes del examen a partir de preguntas o actividades similares a las que se usarán en el examen definitivo. Las actividades previas, en su condición de simulacro, no se califican pero sí se revisan y se discuten con el fin de ofrecer modelos de respuestas y escrituras pertinentes en contraste con desempeños problemáticos.

Para hacer evidentes las potencialidades y limitaciones de esta actividad, los profesores participantes realizaron un simulacro de examen de la experiencia de formación en la cual participaban con el fin de acercarlos a la toma de conciencia acerca de las características de la estrategia. Una vez aceptados las condiciones e indiscutible valor de la misma, los docentes participantes consideraron que *experiencias como éstas demandaban demasiado tiempo* durante el desarrollo de un semestre y por esa razón, sus asignaturas se verían afectadas porque la cantidad de

contenidos por ofrecer disminuirían y el desarrollo curricular se afectaría debido a que los docentes de los cursos siguientes esperarían que los estudiantes llegaran a sus clases con un “mínimo” esperado de contenidos. Esta preocupación se mantuvo a pesar de que: i) los profesores reconocían que la comprensión sobre lo que se enseña se incrementa cuando la calidad de las prácticas escritas también se cualifica y la cantidad de información que se considera “el conocimiento” se disminuye; y ii) la orientadora insistía en que tener “afán” por presentar contenidos, podría ser una de las razones que incidía en que los trabajos de grado presentarían profundos problemas metodológicos y analíticos evidentes en la escritura de los tesis.

Cuando se presentó la distinción entre la escritura pública y la escritura privada a los equipos docentes con preocupación por la producción intelectual demandada por la institución universitaria, los profesores participantes coincidieron en la angustiante conclusión de que los trabajos escritos que habían producido hasta el momento parecían corresponder a prácticas de escrituras privadas.

El material utilizado para promover esta reflexión fue un taller en el se presentaron distintos fragmentos de textos, después de haber sugerido la revisión del documento “La escritura en la investigación” de la profesora Paula Carlino (2006). Se propuso a los profesores analizar los siguientes casos, sin decirles el nombre del tipo de documento: i) los apuntes de un lector mientras revisaba un documento teórico, ii) una reseña, iii) un documento de discusión que un profesor parecía dirigirla a un grupo de colegas con quienes mantenía una discusión y que presentaba las revisiones que hacía un lector, iv) un artículo científico y, v) un artículo de reflexión (tipo ensayo en humanidades). Se interactuó a partir de las siguientes preguntas: *¿qué distinciones o similitudes encuentran entre estos textos?*

¿Quién parece escribirlos y para qué? ¿Son publicables? ¿Qué proceso parece anteceder su escritura?

Una vez finalizó esta actividad, cuya duración fue aproximadamente de 3 sesiones, se propuso a los docentes escribir sobre la importancia de conocer las distinciones entre la escritura pública y la escritura privada y se solicitó la formulación de preguntas que les surgieran al respecto. Destacaría una de las reflexiones que podría sintetizar el sentir del equipo docente:

Me parece muy interesante reconocer las características de cada una, pues generar un texto público implica tener la perspectiva del lector, las ideas organizadas jerárquicamente, a diferencia de la privada, el autor escribe para sí mismo donde se confronta con su tema, las ideas se presentan en el orden que fueron descubiertas, entre otras. Es útil comprender sus diferencias y similitudes al momento de desarrollar un documento, ambas intervienen en la investigación y su función es comunicar, pero tienen características que las separan una de la otra, identificar claramente estas diferencias evitará errores al desarrollar textos y generar falsas expectativas sobre los productos elaborados, pues no tener conciencia de su funcionamiento y finalidad pueden desembocar en rechazos a los documentos y en el peor de los casos un escarnio público por no tener claro qué tipo de escritura se tiene.

Justamente de esta reflexión se desprende la pregunta del equipo de docentes participantes de la experiencia *¿Cómo poder avanzar en el proceso de producción intelectual si las directivas institucionales no tienen claro sus exigencias sobre estos temas y no contamos además con una formación para hacerlo?*

La escritura pública en la universidad está indisolublemente ligada a la investigación y a la trayectoria intelectual de sus autores

Para la experiencia de formación con los profesores interesados en reflexionar sobre los problemas de escritura de los trabajos de grado de los estudiantes, se hizo visible la relación, aunque también la diferencia, entre el proceso y algunas características de la escritura de los proyectos de investigación y los artículos científicos. Se realizaron análisis, desde el punto de vista discursivo y lingüístico textual (figura 2), de proyectos de investigación y de artículos científicos de modo que se llegó a la conclusión de que las introducciones de los artículos científicos eran posibles modelos de escritura de planteamientos de problema (figura 3).

Leer para aprender los contenidos de un campo en un género escrito específico

	Niveles de análisis en la escritura	Componentes de una reseña académica
	Superestructura	¿Cómo es el encabezado del escrito?
		¿Qué información incluye?
		¿Con qué información se introduce el texto?
		¿Qué secciones parece que lo componen sin retomar subtítulos?
		¿Cómo se finaliza el escrito?
	La situación de la comunicación y la enunciación (cara ideológica del autor y el posible lector)	¿Cuál parece que es la función de cada párrafo?
		¿Quién se anticipa como posible lector de ese tipo escrito?
		¿Qué intención parece que persigue el autor de este tipo de escrito?
		¿Cuál parece que es la posición del autor frente al tema que trata y las ideas que incorpora en el escrito?
	Macro-estructura (contenido de ideas)	¿Se pone en debate con las ideas de otros autores, fuentes o debates del tema que trata en el escrito?
		¿Qué ideas básicas parecen hacer parte de este escrito? ¿Cuáles de esas ideas son del autor del escrito y cuales parecen ser tomadas de otras fuentes?
	Micro-estructura	¿Qué expresiones de conexión se utilizan y cómo dan cuenta de la relación lógica que se establece entre las ideas?

Ejemplo 1: Se lee la conferencia de un autor reconocido del campo y se analiza con una guía sobre los contenidos

Leer para aprender a redactar los contenidos de un campo en un género específico

	Perspectiva de la autora	Preguntas de análisis
	Explicativa	¿Por qué la oralidad académica es compleja?
		¿Por qué hacer trabajo de campo en investigación NO es garantía de la escritura de una tesis (así la llama la autora)?
		¿Por qué la escritura de una tesis es un fenómeno complejo, “qué cuesta”?
	Argumentativa conceptual	¿Qué se entiende por género?
		¿Cuáles son las diferencias entre la escritura pública y la privada?
		¿Cuáles son las interrelaciones entre la escritura pública y la escritura privada?
	Propositiva	¿Cómo sistematizar a los autores leídos para la escritura de una tesis?
		¿Cuáles parecen ser las facetas de la planeación de la escritura pública, incluyendo la lectura de documentos y el modo como se realiza?
		¿Qué sugerencias ofrece la autora para enfrentar la tarea personal de escribir una tesis?

Ejemplo 2: Se lee un modelo de reseña académica para utilizarla como referente en la escritura de un primer borrador

Figura 2. Análisis discursivos y lingüísticos que podrían usarse al leer o al escribir un documento

Con esta propuesta los profesores participantes de esta experiencia consideraron que si bien era una estrategia importante en la orientación para la escritura de los trabajos de grado de los estudiantes, *las condiciones administrativas de estas tutorías*—como que los profesores de esta experiencia tenían asignados, en

promedio, tres estudiantes y esta orientación no era económicamente reconocida, sino que se considera un compromiso adquirido sólo por el hecho de ser profesor del programa académico—, difícilmente podían considerarse espacios formativos que permitieran el desarrollo de trabajos de este tipo.

El proyecto científico de investigación		El artículo científico
Documentos privados de circulación burocrática		Documentos públicos de circulación académica
<ol style="list-style-type: none"> 1. Información general del proyecto. 2. Resumen del proyecto. 3. Descripción del proyecto. <ol style="list-style-type: none"> 3.1. Planeamiento de la pregunta o problema de la investigación y su justificación. 3.2. Los objetivos. 3.3. Metodología propuesta. 3.4. Cronograma de actividades. 3.5. Productos esperados y potenciales beneficiarios. 3.6. Impactos esperados a partir del uso de los resultados. 3.7. Conformación y trayectoria del grupo de investigación. 3.8. Bibliografía. 3.9. Consideraciones adicionales. 3.10. Presupuesto. 		<ul style="list-style-type: none"> • Título • Autor(es) • Resumen (se redacta en el MISMO orden del artículo) • Palabras clave • Introducción (Delimitación del tema, otros estudios antecedentes, el problema, justificación –porqué realizar el estudio en el tema-, los objetivos y algunas características conceptuales) • Metodología • Resultados <ul style="list-style-type: none"> • Discusión • Conclusiones • Agradecimientos • Referencias bibliográficas
¿En qué se parecen y en qué se diferencian las estructuras de estos dos documentos?		

Figura 3. Contraste entre el proyecto de investigación y el artículo científico

Sin embargo, se propuso a los docentes conformar parejas con el fin de que uno de los profesores orientara sesiones de asesoría a un estudiante, en proceso de escribir su trabajo de grado, y en las que se utilizaran los análisis lingüísticos y discursivos trabajados, mientras que el otro docente registrara lo sucedido. El propósito de esta actividad era analizar

las posibilidades y limitaciones de involucrarse en análisis de los escritos de los estudiantes. Las relatorías levantadas de las sesiones fueron discutidas por todo el equipo de participantes de la experiencia. Observemos en la tabla 1 un breve contraste entre dos fragmentos de relatorías:

Fragmento relatoría 1	Fragmento relatoría 2
<p><i>A lo largo de la sesión se nota que la docente hace el esfuerzo de que el estudiante descubra la superestructura del texto y los aciertos de él en su escritura y las razones de las sugerencias que ella hace. Esto lo hace a través de preguntas. En el estudiante se nota una buena actitud al proceso, no tiene una actitud defensiva y se ve que hace un gran esfuerzo en oír las preguntas de la docente y dar respuestas. Las preguntas y comentarios hechos por la docente son las siguientes:</i></p> <p><i>'Vamos a mirarlo a la luz de los comentarios que habíamos hecho'. '¿Cuál es la idea de este párrafo?' 'Falta un elemento conector. ¿Cuál?' '¿Qué esperarías yo como lector que diría el párrafo?' '¿Qué sería lo siguiente que habría que decir?' 'Sigamos leyendo'. '¿Este párrafo qué adiciona a lo dicho anteriormente?' '¿Qué deberíamos hacer entonces con este párrafo?' 'Entonces, voy a resumir este párrafo. Voy a subrayar lo que dice el párrafo.' 'Este párrafo plantea muchos distractores.' '¿Cómo digo la idea X?' '¿En qué parte del protocolo quedaría esto?' '¿Qué párrafo seguiría aquí?' '¿Luego qué vendría?' '¿Por qué pusiste este párrafo?'</i></p>	<p><i>El estudiante habla de cada párrafo dando cuenta de un análisis lingüístico. Por ejemplo, presenta la función que se privilegia en cada párrafo y su microestructura. El tutor asiente (voz y cabeza) y observa tanto la copia como el gráfico del cuaderno. El gráfico funciona como "chancuco" para el estudiante (incluso de esa forma lo llama el tutor), pues le ayuda a explicar el análisis que hizo de los párrafos.</i></p> <p><i>Cuando el estudiante está por terminar el análisis de cada párrafo, el tutor le pregunta: -¿Qué te llamó la atención de la longitud de los párrafos? El estudiante observa el texto y el tutor precisa que algunos son muy extensos, que no hay asimetría entre ellos y que (...) los párrafos deberían ser simétricos, incluso, por estética.</i></p> <p><i>(...) El tutor pregunta: - ¿Qué te llamó la atención de la puntuación? El estudiante refiere términos técnicos apoyándose en el cuaderno (yo no logré captarlos). Se pasa al tema de los conectores y el tutor solicita que dé un ejemplo de cómo funcionaría un párrafo con el conector que le hace falta. El estudiante refiere que él tiene una tabla muy buena de conectores que la profesora del curso de escritura les entregó y expresa algunos que recuerda.</i></p>

Tabla 1. Contraste entre relatorías de observación a la tutoría de trabajos de grado

Lo que se observa en los anteriores fragmentos de las relatorías, podría explicar, en parte, porqué la tendencia dominante de esta reflexión fue que, a pesar de reconocer una nueva y posiblemente positiva perspectiva de trabajo con los estudiantes, los docentes participantes de la experiencia *se sentían como "lingüistas" más que orientadores de trabajos de grado* en el campo de formación de sus estudiantes.

En relación con los profesores con necesidades de "incrementar su producción intelectual" se utilizó el análisis de los términos de referencia de las convocatorias de investigación propuestas por Colciencias¹, en particular lo referido a los tipos de "productos" esperados, de manera que se pudieran destacar, entre otros, aquellos relacionados con el aporte de nuevo conocimiento científico y tecnológico, categoría en la que se ubicarían las publicaciones científicas.

¹ Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (CTI) en Colombia.

Además de evidenciar la relación entre investigación y publicación se realizaron análisis de resúmenes de diferentes tipos de artículos: artículo de investigación científica y tecnológica, artículo de reflexión, artículo de revisión y reporte de caso. Si bien Publindex de Colciencias ofrece una descripción que diferencia estos tipos de producciones, el propósito de la discusión con los profesores se centró en las siguientes preguntas *¿Todo lo que tiene resumen es un artículo científico? ¿Qué aportan los distintos tipos de artículos a un campo de conocimiento? ¿Quién tendría la jerarquía académica para escribir cada tipo de artículos?*

Los análisis llevaron a conclusiones como: i) publicar el artículo científico parece una práctica que convierte a este tipo de documento en "el pase de ingreso" a la comunidad académica y después de la iniciación el profesor investigador está obligado a seguir produciéndolos; ii) los artículos de reflexión y de revisión parecen ser escritos por investiga-

dores con experticia disciplinar, condición que les permite cuestionar los paradigmas del campo de conocimiento y proponer nuevas líneas de desarrollo investigativo y teórico; y iii) los reportes de caso podrían ser entendidos como sistematizaciones de una experiencia pero que se coteja con una revisión de tema, por lo que terminan siendo producciones también ligadas con procesos de investigación. La mayoría de los docentes participantes coincidió en que eran profesores universitarios, pero no tenían necesariamente experiencia como investigadores, en consecuencia *¿cómo se convertirían en escritores académicos sin tener proyectos formulados o investigaciones en curso y peor aún, sin saber cómo adelantarlos?*

“Si bien Pubindex de Colciencias ofrece una descripción que diferencia estos tipos de producciones, el propósito de la discusión con los profesores se centró en las siguientes preguntas *¿Todo lo que tiene resumen es un artículo científico? ¿Qué aportan los distintos tipos de artículos a un campo de conocimiento? ¿Quién tendría la jerarquía académica para escribir cada tipo de artículos?*”

La escritura no es una “tarea” prescrita para los profesores sino una práctica intelectual constitutiva de la generación de conocimiento

Para el caso de la experiencia en la que se reflexionaba sobre los problemas de escritura presentes en los trabajos de grado de la maestría en epidemiología, las distintas sesiones hacían emerger las discusiones del equipo sobre el perfil de formación de sus egresados. Los documentos oficiales del programa académico decretaban que sus egresados deberían lograr competencias para: (i) diseñar y conducir investigaciones epidemiológicas a través de métodos cuantitativos y cualitativos y con el uso de la bioestadística; así como (ii) difundir el conocimiento por medio de publicaciones de artículos

científicos en revistas nacionales e internacionales, conferencias y programas de comunicación masiva (Universidad del Valle, 2007: 20). Sin embargo, con las reflexiones que se habían realizado, dimensionar las demandas de ocuparse de estos objetivos desde el currículo de las asignaturas y los espacios de tutoría, hizo que algunos insistieran, por ejemplo, en que el perfil laboral de los estudiantes antes y después de adquirir el título no necesariamente se relaciona con la investigación. Así que para algunos docentes podría discutirse el tipo de trabajo de grado solicitado para optar por el título en este programa de postgrado, mientras que para otros profesores del equipo, no estaba ni siquiera en cuestión que el programa académico y el área de conocimiento, en este caso la epidemiología, necesitara formar investigadores.

En cuanto a los profesores participantes de la experiencia relacionada con su formación como escritores académicos, se adelantaron algunas sesiones de discusión a partir de la lectura de dos documentos: uno, relacionado con las condiciones marginales en las que se forman los investigadores latinoamericanos² y otro, en el que en una entrevista realizada a un científico del área de la salud, él destacaba el poder y la influencia de un profesor durante sus estudios de pregrado, en su proyecto de vida como académico e investigador³. Las conversaciones que emergieron a partir de la lectura y confrontación de los documentos con las propias trayectorias de los docentes participantes de la experiencia, hizo que algunos de los asistentes reconocieran que entender la producción intelectual como una “tarea” era un desafortunado indicador de que la escritura no hacía parte de su proyecto de vida profesional. Por lo tanto surgieron preguntas como *¿Qué tan preparados estamos los docentes para iniciar los procesos de investigación para poder ser escritores, “productores intelectuales”? ¿Quién se ocupará de esta formación? ¿Es suficiente un módulo sobre proyectos de investigación y redacción de artículos científicos? ¿Cómo sustentar ante los directivos que debe haber tiempo y un acompañamiento permanente para producir escritura académica de calidad?*

2 Navas, M. (2008). *¿Cómo se hace un científico? La ruta Latinoamericana*. BBC Mundo. Disponible en: http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/specials/2008/ciencia_latinoamerica/

3 Entrevista: José Ramón López: “Hace falta clarificar la carrera científica” (s/f). Organización de los Estados Iberoamericanos para la ciencia y la cultura. Disponible en: http://www.oei.es/divulgacioncientifica/entrevistas_029.htm

Bienvenidas las preguntas sin respuesta

En el apartado anterior he descrito tres ejes temáticos de los que surgieron discusiones y preguntas que las experiencias de formación adelantadas no podían responder *¿estas situaciones pueden ser consideradas limitaciones de las propuestas?* No, todo lo contrario, instalar la deliberación y esperar su ocurrencia, imprevista también para la orientadora, coincide con la defensa de una formación docente que entiende al profesor como un intelectual (García, 1995).

Ninguna de las situaciones formativas descritas se presenta como “válida” para aportar a la “calidad de la educación superior”, propósito que coincidiría con el discurso tecnócrata en el que estamos inmersos. No obstante, las propuestas de formación de maestros en escritura académica no podrían desconocer las relaciones entre la universidad y el sistema en el que se comprende “la producción de conocimiento” como un indicador de eficacia de la ciencia y directamente relacionado con la calidad de la enseñanza.

Lo que he mostrado son experiencias en tanto intentos por reivindicar el lugar y la importancia de pensar la educación superior entre colegas, en espacios **En-Red-ados**, que construyeran sentidos para defender o rechazar cualquier propuesta, incluyendo las de la orientadora, atendiendo a su pertinencia. Los líderes, orientadores y participantes de programas o propuestas de formación deberían ser conscientes del trasfondo de las mismas de modo que pongan en relación sus decisiones formativas con el “sistema” en el que se insertan para participar en él, a veces para engranar y a veces para disentir. Es decir, los programas o propuestas de formación en escritura académica, deberían ayudar a los profesores a decidir si escriben ponencias en lugar de escribir capítulos de libros o que publicaran en español en lugar de hacerlo en inglés; o para el caso de la formación de estudiantes como escritores académicos, por ejemplo asumirla en espacios como los semilleros de investigación y no necesariamente ocuparse de ella en el marco de su asignatura, siempre asumiendo las consecuencias de tomar una u otra decisión. En

cualquiera de las situaciones planteadas, el programa de formación deberá permitir a los docentes esgrimir los argumentos que validen su decisión y además que anticipen las consecuencias de haberla tomado. Esta sería la formación pensada desde la conciencia ideológica de la enseñanza y la investigación como prácticas culturales (Fourez, 1997).

En otras palabras, no deberíamos dar por sentado que lo que hoy requerimos son programas de formación que “induzcan” la “producción intelectual” de

“En otras palabras, no deberíamos dar por sentado que lo que hoy requerimos son programas de formación que “induzcan” la “producción intelectual” de los docentes universitarios o que, independiente de las áreas de saber, los conviertan en profesores que enseñan a leer y a escribir a sus estudiantes.”

los docentes universitarios o que, independiente de las áreas de saber, los conviertan en profesores que enseñan a leer y a escribir a sus estudiantes. Lo que los profesores debemos luchar y defender es la construcción de un campo universitario en el que cualquiera de las decisiones que tomemos estén argumentadas no sólo en la tradición, sino en la evidencia personal y colegiada que haga parte del proyecto de formación por el cual se luce. Es un compromiso ético y político. También es

honesto. Definir las prioridades de la formación del maestro universitario en contextos colombianos, e incluso latinoamericanos, en relación con la escritura en la universidad, es un debate por iniciar. En consecuencia, vale la pena organizarse y no dejar la formación docente a la espontánea enculturización, es decir a la réplica de prácticas aprendidas sin reflexión (Milicic, Sanjosé, Utges y Salinas, 2007).

Proyecciones ¿qué haría de otra manera y qué nuevos espacios buscaría?

Hacer el recorrido y la reflexión sobre estas experiencias me ha permitido también “poner en jaque” algunas ideas que tenía sobre la importancia y las prioridades de la formación de docentes como profesores que se ocupan de la escritura de sus estudiantes y de ellos mismos como escritores académicos. Específicamente hoy me cuestiono los siguientes asuntos: i) a mayor cantidad de publicaciones de artículos científicos mayor calidad y jerarquía académica de los autores; ii) las aulas de clase son escenarios suficientes en la formación de académicos; y iii) las ciencias del lenguaje son un saber fundamental y suficiente

en los programas de formación de docentes sobre escritura en la universidad.

En consecuencia en este apartado, haré referencia a aspectos que en distintos niveles, considero, guardan relación con la reflexión sobre la formación de docentes en la universidad y que me permiten vislumbrar nuevos recorridos para próximas oportunidades⁴.

Las experiencias me han mostrado que los profesores que están dispuestos a enfrentar y comprometerse con estos procesos formativos creen en la intelectualidad de la docencia y en la educación superior, además de sentir un profundo respeto por la formación. No se les impone la necesidad de las propuestas de formación porque ellos se sienten profesores tanto como investigadores. Por esa razón, en primer lugar, creo que en próximas oportunidades no sólo centraré las reflexiones y las actividades en la toma de conciencia sobre las condiciones impuestas por el sistema dominante de ciencia y tecnología que rigen la producción escrita de conocimiento —como cuando prioricé reflexionar sobre los diferentes tipos de artículos reconocidos por Publindex de Colciencias—, sino que también promoveré una reflexión sobre prácticas de escritura como los ensayos del profesor, la publicación oral y los materiales del docente (Cataño, 2004) que permitan al profesor universitario empezar a sentirse identificado con la práctica de la enseñanza, de manera que pueda también evidenciar casos escritos en los que el poder y el prestigio provengan de la docencia universitaria, del saber pedagógico y/o del interés institucional de convertir la enseñanza superior en objeto de investigación (Lucarelli, 2004; Díaz, 1999).

De otro lado, es necesario rebatir la idea de que las prácticas que se consideran tradicionales, tanto en enseñanza como en la producción intelectual —por ejemplo la clase magistral y la escritura de artículos científicos, respectivamente— sean negativas y por tanto, nadie debe ocuparse de ellas porque la formación de profesores debe centrarse en “la innovación” o “la transgresión” sobre lo canónicamente establecido. De hecho, si se revisan los resultados de la última categorización de revistas científicas nacionales indexadas, presentada por Publindex de Colciencias⁵, se observa que se mantienen las áreas que lideran los índices de “producción inte-

lectual” avalada como dominante (Salud, Psicología o Ciencias Básicas), poco se visibiliza la “producción científica” de las ciencias humanas, lo que no significa, bajo ningún punto de vista, que no estén generando conocimiento. Esto podría indicarnos que la formación de profesores como formadores de y como escritores técnicos y científicos⁶, no es el único propósito de la formación de profesores universitarios sobre la escritura académica y que otro tipo de prácticas escritas, también relacionadas con la generación de conocimiento, deben tener lugar en la formación del maestro universitario.

“...es necesario rebatir la idea de que las prácticas que se consideran tradicionales, tanto en enseñanza como en la producción intelectual —por ejemplo la clase magistral y la escritura de artículos científicos, respectivamente— sean negativas y por tanto, nadie debe ocuparse de ellas porque la formación de profesores debe centrarse en “la innovación” o “la transgresión” sobre lo canónicamente establecido.”

En tercer lugar, las propuestas de formación docente —en particular el desarrollo de programas sostenidos en el tiempo— deberían incluir una perspectiva histórica, cultural e ideológica de la escritura y de la institución universitaria latinoamericana y nacional. Los aspectos cognitivos y lingüísticos de las propuestas son importantes, pero los contextos institucionales y pedagógicos y sus trayectorias son potentes, y tal vez previos a una reflexión sobre el lenguaje escrito, para ponerlos en relación con los prejuicios, las representaciones y sistemas de creencias que tenemos los profesores.

4 Si además tuviera más de 20 horas asignadas para realizar este tipo de trabajo.

5 Índice Bibliográfico Nacional - IBN Publindex II Actualización 2009. Disponible en: <http://scienti.colciencias.gov.co:8084/publindex/EnIbnPublindex/resultados.do>. Consultado el 24 de febrero de 2010.

6 La escritura técnica y científica ha sido entendida, y heredada de campos como la salud y las ciencias básicas (Lozano, 2008), sólo como el tipo de publicación que da constancia de la capacidad de un investigador para proponer, ejecutar y finalizar exitosamente proyectos de investigación; por eso, se considera el medio por el cual, el investigador construye su nombre y prestigio profesional, situación que refuerza el conocido fenómeno de “publicar o perecer” (Velásquez & Zapata, 2005). Como se observa este tipo de práctica escrita no se pone en relación con la publicación y generación de conocimiento desde otros ámbitos como la docencia, por ejemplo.

Además, estas propuestas deberán enmarcarse en la mayor cantidad de prácticas participativas desde la conformación de equipos interdisciplinarios negociando el sentido de la formación universitaria (Fourez, 1997), hasta organizaciones más particulares en las que se delibere a partir de preguntas relativas a la enseñanza. De este modo, las “respuestas” serán construidas como una posible negociación entre la teoría, las historias, las tradiciones y los proyectos formativos de los programas académicos y la puesta a prueba de las decisiones que se tomen. En esta misma línea se enmarca la realización de debates públicos sobre pedagogía universitaria en los que se discutan los alcances y dificultades de transferir sin reflexión y puesta a prueba modelos de otros contextos institucionales (Lucarelli, 2004).

Intentar un cierre

No he realizado una presentación sobre los “deberes” y las “prohibiciones” relativas a la formación de docentes universitarios en escritura académica. Deseo poner un signo de interrogación sobre algunos discursos bastante extendidos que ponen en una simple oposición la tradición y la innovación, lo internacional y lo local, lo bueno o lo malo. Lo que estoy proponiendo es reconocer a la universidad del

siglo XXI inmersa en políticas neoliberales, como un campo de tensiones y reproducciones ideológicas, por tanto daría cabida, en los programas de formación, a las explicaciones y sustentos tanto de paradigmas dominantes y fuertemente arraigados en la cultura occidental, así como propuestas y defensas “menos visibles” pero que no se contradicen con los otros. Por ejemplo, la defensa de la escritura humanística o la escritura en la investigación cualitativa tan potente y necesaria frente a lo que se conoce de manera dominante como “la práctica de la escritura técnica y científica”.

He intentado perfilar la complejidad que impone la tarea de la formación docente en la universidad cuando se asume con la conciencia de que cualquier decisión tomada implica dos tipos de efectos, uno esperado y el otro, siempre incierto. Haber escrito sobre estas experiencias, documentarlas, revisar las decisiones tomadas y pensar en que es posible construir caminos diferentes es una opción para alejarme de los “tentáculos” de la rutina y de la ilusión de estar en el campo universitario sin asumir las tensiones éticas y políticas que mi acción impone, como decía Freire *“La acción cultural, consciente o inconscientemente, o está al servicio de la dominación o está al servicio de la liberación de los hombres”* (en Trujillo 2006: 97)...

“He intentado perfilar la complejidad que impone la tarea de la formación docente en la universidad cuando se asume con la conciencia de que cualquier decisión tomada implica dos tipos de efectos, uno esperado y el otro, siempre incierto.”

Bibliografía

- Bain, K. (2007), Lo que hacen los mejores profesores de una universidad. Segunda edición. Universidad de Valencia. España.
- Bourdieu, P. (2008), *Homo Academicus*, Dilon, A. (trad.), Buenos Aires, Siglo XXI editores.
- Carlino, P. (2001), Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas. Ponencia presentada en las Jornadas de Intercambio de Experiencias sobre la Lectura y la Escritura como prácticas Académicas Universitarias. Universidad de Luján en Argentina. (En línea). Disponible en: <http://www.unlu.edu.ar/~redecom/libro.htm#confi10>
- Carlino, P. (2006), La escritura en la investigación Documentos de trabajo. Escuela de educación. Universidad de San Andrés. Argentina (En línea). Disponible en: <http://www.udesa.edu.ar/files/EscEdu/DT/DT19-CARLINO.PDF>
- Cataño, G. (2004), De la publicación oral a la publicación impresa. Biblioteca virtual del Banco de la República. (En línea). Disponible en: <http://www.lablaa.org/blaavirtual/bibliotecologia/bibliotecas/oral.htm>

- Díaz, D. (1999), La didáctica universitaria: Referencia imprescindible para una enseñanza de calidad. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. 2 (1). (En línea). Disponible en: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224326868.pdf
- Fourez, G. (1997), *Alfabetización científica y tecnológica: Acerca de las finalidades de la enseñanza de las ciencias*. Ed. Colihue. Argentina.
- García, C. (2003), Balance de la década de la globalización y de las políticas educativas en los sistemas de educación superior de América Latina y el Caribe, en: *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Marcela Mollis. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- García, M. (1995), *Formación del Profesorado para el cambio educativo*. Ed. EUB pp.174.237, Barcelona, España.
- Guisasola, J., Pintos M. E., Santos T. (2001), Formación del profesorado, investigación educativa e innovación en la enseñanza de las ciencias, en: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 41, pp. 207-222. España.
- Lozano, M. (2008), El nuevo contrato social sobre la ciencia: retos para la comunicación de la ciencia en América Latina. Revista Razón y Palabra. No. 65. México. [En línea] Disponible en: <http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/N/n65/actual/mlozano.html>
- Lucarelli, E. (2004), Prácticas innovadoras en la formación del docente universitario. Revista Educacao. Pontificia Universidad Católica do Río Grande do Sul. Vol. XXVII. No. 54. Porto Alegre, Brasil. Pp. 503-524. (En línea). Disponible en: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/396/293>
- Milicic, B. et al. (2007), La cultura académica como condicionante del pensamiento y la acción de los profesores universitarios de física. Investigações em Ensino de Ciências - V12 (2), pp.263-284. (En línea). Disponible en: http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID170/v12_n2_a2007.pdf.
- Trujillo, F. (2007), *Cultura, comunicación y lenguaje: Reflexiones para la enseñanza de la lengua en contextos multiculturales*. Octaedro Ediciones.
- Universidad del Valle (2007). Documento de condiciones mínimas para la actualización del registro calificado. Maestría en epidemiología. Escuela de Salud Pública, pp. 11, 20, 21, 43.
- Velásquez, J & Zapata, C. (2005), Algunas claves fundamentales en la escritura de artículos científicos en ingeniería. Revistas avances en sistemas e informática. Vol. 2. No. 2. Pp 1-5. Universidad Nacional de Colombia. (En línea) Disponible en: <http://pisis.unalmed.edu.co/avances/archivos/ediciones/2005/VelasquezZapata05.pdf>
- Villalobos, A. & Melo, Y. (2008), La formación del profesorado universitario: aportes para su discusión. Revista Universidades. México. Año LVIII. No. 39. (En línea). Disponible en: <http://www.udual.org/CIDU/Revista/39/revista39.pdf>

Investigación



