

La escritura académica en la formación del docente universitario

Luceli Patiño Garzón



Resumen

La escritura académica en la formación del docente universitario

En este artículo se presentan los resultados parciales de un proyecto de investigación más amplio y complejo dedicado a indagar los procesos de escritura de docentes universitarios. Con ello se intenta unir un ejercicio de formación de docentes a una propuesta teórica, que nace del mismo ejercicio escritural, como mediador entre la teoría y la práctica pedagógica, entre el sujeto y objeto del conocimiento.

Abstract

The academic writing in University teachers formation

This articles presents the partial results of a wider and more complex research project dedicated to enquire the processes of writing of university teachers. As this tries to unite an exercise of formation of teachers in a theoretical proposal, which results from the writing exercise, as a meter between pedagogical theory and practice, between the subject and the object of knowledge.

Résumé

L'écriture académique dans la formation de l'enseignant universitaire

Dans cet article on présente les résultats partiels d'un projet de recherche plus vaste et complexe, consacré à chercher les processus d'écriture des enseignants universitaires. Cette étude tente d'unir un exercice de formation d'enseignants à une proposition théorique, qui naît de l'exercice même d'écriture, comme médiateur entre la théorie et la pratique pédagogique, entre le sujet et l'objet de la connaissance.

Palabras clave

Escritura de docentes universitarios, formación de docentes universitarios.

University teachers writing, forming of university teachers.

La escritura académica en la formación del docente universitario*

Luceli Patiño Garzón**



Antecedentes

Este trabajo se enmarca en una concepción de universidad que manifiesta la tensión entre la tradición y la transformación. La tradición está presente en la escritura y la investigación, y la transformación, en la necesidad de incorporar cambios en el conocimiento, dentro de un contexto particular. La propuesta parte de reconocer esta ambivalencia para asumirla como forma de interpretar la realidad y de construir referentes científicos y pedagógicos para la formación en la universidad.

El hilo conductor de esta propuesta es la *escritura*, entendida como epistemología del conocimiento, que viabiliza el pensamiento y se constituye en una estrategia de aprendizaje que funda la tradición universitaria. A su vez, fortalece una cultura académica centrada en la argumentación, la discusión y el registro. Todos estos son elementos básicos para

la producción del conocimiento como fenómeno público.

En nuestro país, el personal docente universitario está formado, en la mayoría de los casos, por profesionales de diferentes áreas que establecen un compromiso educativo con las instituciones universitarias, sin recibir preparación docente previa. Los profesionales dedicados a la docencia se ven obligados a enfrentar su quehacer desde una experiencia empírica que reproduce los modelos previos de su propia vida universitaria. El profesor universitario de hoy es producto de un sistema que no ha utilizado la escritura como estrategia de aprendizaje y, por tanto, no ha podido incorporarla y reconocerla como una didáctica en el ejercicio docente.

Son pocas las propuestas de acercamiento a la escritura de los docentes, la promoción de la comunicación académica y la definición de la escritura como elemento esencial dentro de los procesos de formación magisterial. Al-

* Informe de la investigación "El taller de escritura: un elemento de formación del docente universitario", del grupo Centro de Estudios de Didáctica y Pedagogía (Cedip), financiada por la Universidad de Ibagué, Corunversitaria, código 05-055-800003. Finalizada la primera fase.

** Docente de la Universidad de Ibagué, Corunversitaria.
E-mail: Lucelip@yahoo.es

gunos de los estudios que se ocupan de este tema son los planteamientos de María Eugenia Dubois (1990) y Josette Jolibert (1995) sobre la necesidad de formar profesores escritores y productores de texto, la propuesta de Paula Carlino (2001) hacia la alfabetización académica en la universidad, y los informes del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior —ICFES— (1990) y de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura —Unesco— (1996) sobre la relación entre saber y escritura y su importancia en el marco de la educación universitaria.

Son escasos los proyectos específicos que inviten a la formación en escritura de los profesores universitarios. Las razones para esto son muchas, pero las más conocidas son la idea de que el profesor universitario cuenta con esta competencia, así como el reconocimiento de la oralidad como el escenario y la fuente de realización más importante del ejercicio docente.

Por lo expuesto, nos permitimos formular el siguiente problema: ¿cómo podemos apoyar la formación en escritura académica de profesores universitarios?

Por consiguiente, el *objetivo* general de la investigación fue la elaboración y aplicación de una propuesta de intervención en los procesos escriturales de los docentes universitarios.

Fundamentos teóricos

La Universidad de Ibagué, a través del Centro de Estudios de Didáctica y Pedagogía (Cedip), ha ofrecido a sus profesores, durante cinco años, un diplomado en docencia universitaria. Como eje central del diplomado se realiza un taller de escritura. Éste se constituye en un escenario privilegiado para que las ideas de Vigotsky se desarrollen, enriquezcan y actualicen, por lo que la concepción teórica

de la propuesta se fundamenta en el enfoque histórico-cultural propuesto por él. En este contexto adquieren renovada vigencia los postulados vigotskianos referidos al diagnóstico, a niveles de ayuda, a la zona de desarrollo próximo y a las situaciones sociales de desarrollo, ya que favorecen un proceso de transformación de la conciencia de los aprendices.

Actualmente son incuestionables los planteamientos de Vigotsky acerca de la comprensión integradora del diagnóstico pedagógico, que en el marco del taller de escritura retoma los fundamentos del mismo y condiciona un proceso reflexivo de análisis de los participantes, a partir del cual se accede a las acciones del proceso de escritura, se reflexiona sobre ellas y se hacen intervenciones concretas.

En la concepción de la propuesta, a través del enfoque histórico-cultural se puede comprender el papel de cada uno de los sujetos que participan en el taller de escritura, considerando que la psiquis humana tiene un carácter activo en la regulación de la actuación, y está determinada histórica y socialmente en su origen y desarrollo, en la medida que se forma y desarrolla en el proceso de la actividad y comunicación que el sujeto establece en el medio socio-histórico en que vive.

Vigotsky (1988) asigna un significado especial a las relaciones existentes entre los participantes en un proceso, en lo que se refiere al desarrollo y al aprendizaje, por su repercusión en el diagnóstico de las capacidades intelectuales y en la elaboración de una teoría de la enseñanza, lo cual abre una nueva perspectiva de actuación. Para este autor, lo que las personas pueden hacer con la ayuda de otras puede ser, en cierto sentido, más indicativo de su desarrollo mental que lo que hacen por sí solas.

Éste ha sido el fundamento para la concepción del taller de escritura académica, en el cual se revelan como mínimo dos niveles evo-

lutivos del sujeto: el de sus capacidades reales, y el de sus posibilidades para aprender y desarrollarse, con la ayuda de los demás. La diferencia de estos dos niveles es lo que Vigotsky denomina zona de *desarrollo próximo*, la que define como:

La distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía del adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (1978: 113).

Desde esta perspectiva, el proceso escritural en el taller se concibe como acción reflexiva, que permite la toma de conciencia a partir de un proceso colectivo de análisis y contraste. Se promueve así la interacción de todos los participantes, en dos momentos: uno grupal y otro individual.

Por tanto, la categoría *actividad* se comprende, en esencia, como la vía de interacción del hombre con lo que le rodea y la forma propia de lo psíquico. Por su parte, Leontiev considera que

La actividad no es una reacción, ni un conjunto de reacciones, sino un sistema que tiene estructura, sus transiciones y transformaciones internas, su desarrollo (1978: 38).

El individuo y la sociedad están unidos en su génesis y en su desarrollo histórico sobre la base de la actividad; toda actividad tiene un objeto, cuya imagen se forma en la mente humana como producto del proceso activo del conocimiento, en respuesta a una necesidad particular.

Vigotsky (1988) fundamenta cómo el proceso de la cultura humana transcurre a través de la actividad, la cual mediatiza la relación entre el hombre y su realidad objetiva. Mediante ella, el hombre modifica la realidad y se forma y transforma a sí mismo. Esto se conside-

ra, en el presente trabajo, centro generador de aprendizajes compartidos, a partir de las potencialidades de la escritura para el desarrollo de la actividad cognitiva.

Aspectos metodológicos

Para este estudio se aplicaron elementos de la investigación-acción, acompañada de técnicas de descripción y análisis, que permitieron la identificación de las concepciones, los avances y dificultades en la sistematización del taller de escritura. También se combinó la perspectiva etnográfica, en la que predominó un proceso reflexivo permanente de las investigadoras en la elaboración teórica, el diseño de la investigación y la recolección de la información, mediante registros de observación y entrevista.

Los sujetos que participaron en este estudio fueron 104 profesores en calidad de estudiantes del diplomado en docencia universitaria que se desarrolló entre el 2001 y el 2005. Ellos son docentes de distintas disciplinas: ingenierías, humanidades y ciencias económicas.

La información se recabó mediante diferentes formas de recolección, como la encuesta sobre hábitos, actitudes y habilidades de composición; la entrevista semiestructurada y los grupos de discusión, para indagar sobre las concepciones de escritura; la autoevaluación y el seguimiento tutoriado en la producción de cada docente, para registrar y sistematizar el proceso de acompañamiento al proceso escritural.

También se registró el taller de escritura en sus tres momentos: planeación, revisión y edición. El taller sigue una dinámica de formación periódica, constante, que se apoya en el trabajo de grupo y en el trabajo individual asesorado. El primero aborda el ejercicio de escritura desde el reconocimiento textual y discursivo. El segundo promueve la producción de textos y el enriquecimiento del estilo personal de escritura.

Análisis de los resultados

Concepciones sobre la escritura

En las respuestas que dieron los profesores participantes al comenzar el taller, se puede encontrar una concepción técnica de la escritura; por ejemplo, identifican la escritura como redacción. Por esta razón, no son conscientes del proceso de escritura y de las implicaciones en la producción intelectual. Es más, se asume la escritura como una tarea que cumple funciones administrativas más que académicas.

Las dificultades frente a la escritura giran en torno a lo temporal y al desconocimiento lingüístico. Esto hace pensar que la tarea de escribir representa para el docente una actividad que implica altos niveles de dedicación, que no son posibles de cumplir debido a otras ocupaciones. También sugiere la idea de que la escritura no es considerada una actividad relevante dentro de la labor docente o académica, pues es desplazada por otras como la planeación de las clases y la evaluación del aprendizaje de los estudiantes, o simplemente no merece la dedicación y el tiempo requerido.

En cuanto al desconocimiento *lingüístico*, es indudable que éste refleja una concepción de escritura en tanto dominio formal de una lengua y no de los procesos mentales, cognitivos, de organización del pensamiento y de aprendizaje que representa.

Existe preocupación por lo gramatical y por la teoría disciplinar para la producción. Los profesores tienen la idea de que cada disciplina académica tiene una manera particular de producción intelectual, y están más preocupados por expresar las ideas que por la organización y argumentación de ellas.

En cuanto al *proceso escritural*, los docentes utilizan la escritura para lo administrativo más que para lo académico. Se asume la escritura como un ejercicio lineal. No se considera el

lector ni la intención de escribir. No se tienen claras las tareas que implica la escritura.

Prevalecen los juicios emotivos sobre la escritura. Esto se evidencia en una valoración cualitativa, no académica, del proceso personal de lecto-escritura. Por tanto, se enfatiza en la opinión, y no en la identificación de aspectos relevantes que optimicen o deban mejorarse para llevar a cabo tal tarea.

Los docentes entrevistados no conocen la teoría de la escritura ni estrategias para escribir. Además, no reconocen que la escritura académica es un proceso que hay que hacerlo consciente y que se puede aprender. El proceso se asume superficialmente, porque se desplaza la reflexión y la asociación de la teoría con la práctica como instancias de verificación de logros y dificultades.

Aquí es evidente la idea de la *corrección* como una acción instrumental de orden sistemático que da cuenta del nivel de uso y conocimiento lingüístico del castellano, en este caso, por parte del escritor. Entonces, el profesor orienta su proceso de revisión a la identificación y rectificación de las fallas a nivel gramatical. Hay poca atención al proceso de planeación y argumentación. La corrección la consideran una tarea de redacción.

El taller de escritura

En cuanto al *seguimiento del taller de escritura*, a nivel teórico se constató que los docentes asimilaron algunas de las bases que se les presentaron como importantes, por ejemplo, en aspectos relacionados con la planeación de la argumentación y la revisión de los textos. Los resultados se analizaron a partir de aspectos como los siguientes:

Avances

En relación con la *orientación conceptual* de la propuesta, la consideran funcional, pertinente y práctica. Manifestaron que ofrecía un ba-

lance importante entre teoría y práctica, y que los elementos conceptuales contribuyeron a que los docentes tomaran conciencia de la complejidad de la escritura como proceso conformado por varias etapas.

Quedó claro entre los docentes que la escritura es un proceso que se puede aprender, porque responde a un ejercicio sistemático de planeación y organización que ellos pueden desarrollar. Comprendieron el concepto *organización del pensamiento* que hay detrás de la escritura de textos académicos y con el cual se maneja el taller.

Los docentes, en general, consideraron que la *metodología* fue apropiada, en cuanto era participativa; desarrollaba habilidades e incluía práctica permanente, aunque algunos interpretaron esta estrategia como una actividad repetitiva.

En cuanto al uso de la *escritura en su tarea docente*, aseveraron los profesores que utilizan la escritura para aprender y compartir su saber, pero no para posicionar planteamientos.

Indudablemente, el mayor avance del taller estuvo en la *toma de conciencia* de que la escritura es un proceso complejo y lento, conformado por etapas. Los docentes consideraron que progresaron en el ejercicio escritural, aún con dificultad, pero que requieren dedicarle tiempo y disciplina.

Después del taller los docentes avanzaron en diferentes niveles: mejoró la escritura del párrafo, y se observó que aprendieron a revisar documentos para incorporarlos a la escritura. También se notó el avance en algunos en cuanto a la organización de las ideas y la importancia de complementar ideas y argumentos con lecturas adicionales.

Dificultades

Algunos docentes percibieron un desnivel en cuanto al conocimiento de los participantes; se encontraron problemas por el descono-

cimiento lingüístico y gramatical generalizado. A otros les fue más difícil recurrir a los textos y dar crédito a los autores. Los docentes señalaron como gran dificultad para escribir la falta de tiempo.

Con respecto al *subproceso de planeación*, no se avanzó en la idea de una planificación recurrente y dinámica.

Sobre la *argumentación*, ninguno aludió a la dificultad en la elaboración de un buen argumento, ni se refirieron al ejercicio de argumentación como elemento importante en la planeación y la corrección.

En general, los docentes tenían claras las ideas gruesas con las cuales pretendían orientar su artículo, pero los argumentos que iban a utilizar no estaban definidos, como tampoco lo estaban las fuentes que tenían la intención de consultar. Al principio, algunos no habían considerado hacer una revisión bibliográfica.

Como algunos no tenían conciencia de la argumentación como parte del proceso de escritura, fue difícil que trabajaran en la delimitación de dichos argumentos. Otros presentaron dificultades para puntualizar sus ideas y formalizar argumentos.

Revisión

El ejercicio de *revisión* como un proceso de formación en una mirada más cualitativa de los textos, tuvo resultados modestos en cuanto a la habilidad de los participantes para tomar distancia, analizar sus propios escritos y los de los compañeros.

Algunos docentes, aun al final del taller, continuaban asumiendo la corrección de textos como una acción y una preocupación más relacionada con su competencia lingüística y no tanto con el proceso de planeación de los textos.

No se lograron mayores avances para pensar la escritura en su relación con el contenido, la

forma de argumentar, el orden de las ideas y la intención comunicativa. Así, el dominio del ejercicio de producción desde la corrección se perfiló como consciente, pero parcial.

Conclusiones

Una universidad preocupada por la calidad de la educación que imparte, debe revisar y apropiarse de la teoría existente acerca de la enseñanza de la escritura, como elemento esencial de la transformación de las mentes y la formación del espíritu científico.

El docente que comprende la importancia de expresarse por escrito, puede apoyar el desarrollo de las habilidades lectoras y escriturales de los estudiantes, mediante la exigencia de unos elementos básicos sobre escritura, en las propias disciplinas de formación. La escritura, así concebida, ayuda a generar habilidades metacognitivas que son las que permiten el avance del aprendizaje y la evolución del pensamiento.

La escritura como práctica intelectual incorporada a manera de herramienta pedagógica debe intervenir en la formación docente. Sólo en la medida en que se legitimen procesos escriturales en la práctica docente, lograremos agenciar los mismos en la formación de los estudiantes.

El taller de escritura como elemento en la formación de los docentes reportó beneficios, en el sentido de que permitió reconocer la caracterización que hacen los docentes de la escritura académica. A partir de ello, se promovieron ejercicios de creación de conciencia sobre la acción de escribir y las implicaciones que ello conlleva.

Por otro lado, el acompañamiento a la tarea de escribir permitió identificar avances y dificultades en el proceso escritor y tener en cuen-

ta las dificultades personales. En muchos casos, esta ayuda permitió superar los problemas de angustia o de resistencia, para enfrentarse a una actividad tan compleja que requiere de trabajo sistemático y reflexivo.

El taller brindó un apoyo pedagógico-formativo y un asesoramiento a nivel de producción lingüístico-textual al docente universitario. Para ello, generó unas estrategias como el reconocimiento de texto, vinculación de lo oral y lo escrito, trabajo cooperativo, corrección en grupo y acompañamiento individual. Con esto se logró que el docente no sólo adquiriera habilidades y estrategias para la composición, sino también la conciencia propia del docente intelectual, productor de conocimiento, en la medida en que asume la supervisión y la regulación de su proceso de producción, así como de su propio aprendizaje.

Recomendaciones

La escritura no puede ser un ejercicio obligado. La motivación y el entusiasmo alrededor de la tarea son dos condiciones indispensables para producir escritos de calidad.

Se sugiere que el taller enfatice más en las ventajas de desarrollar un proceso consciente y organizado. Por tanto, más allá del taller, se requiere de un ejercicio sistemático para mejorar el proceso escritural.

Con respecto a las deficiencias en los problemas formales de la escritura, es importante que las universidades se ocupen de preparar a los docentes interesados, con cursos que involucren procesos básicos de escritura. La recomendación sería para que las universidades incentiven a los docentes con un proceso sistemático de acompañamiento en la escritura académica y que promuevan publicaciones de notas de clase o artículos que desarrollen temas propios para la academia.

Referencias bibliográficas

Carlino, P., 2001, "Hacerse cargo de la lectura y la escritura universitaria en las ciencias humanas y sociales", ponencia presentada en las Jornadas sobre lectura y escritura como prácticas académicas universitarias, Luján, Universidad de Luján, jun.

Dubois, M. E., 1990, "El factor olvidado en la formación de los maestros", *Lectura y vida*, Buenos Aires, año 11, núm. 4, pp. 32-35.

Jolibert, J., 1995, *Formar niños productores de texto*, Santiago de Chile, Dolmen.

Leontiev, A., 1978, *Activity, consciousness, and personality*, Englewood Cliffs, N. J, Prentice- Hall.

Vigotsky, L., 1978, *Mind in society the development of higher psychological process*, Cambridge, Mass., Harvard University, Press Cambridge.

_____, 1988, *Pensamiento y lenguaje*, México, Quinto sol.

Unesco, 1996, "La formación del personal docente en un mundo en transformación", *Perspectivas*, Francia, vol. 26, núm. 3.

Referencia

Patiño Garzón, Luceli, "La escritura académica en la formación del docente universitario", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XVIII, núm. 46, (septiembre-diciembre), 2006, pp. 125-133.

Original recibido: mayo 2006

Aceptado: agosto 2006

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.
