



ESCRITURA ACADÉMICA EN LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES: REFLEXIONES SOBRE LAS PRÁCTICAS EN DESARROLLO

Stella Serrano de Moreno

Postgrado de Lectura y Escritura
Universidad de Los Andes, Venezuela
stelaser25@hotmail.com

Escribir es, a la vez, una manera de pensar y una praxis social; la forma final de un texto está determinada tanto por su contenido, como por el contexto y los lectores a quienes va dirigido. Los estudiantes no aprenden escritura académica siguiendo formatos o modelos genérico comunes para cualquier tipo de escrito, sino entrando a formar parte de una comunidad textual y haciendo oír su palabra en una conversación que otros comenzaron y que continúa abierta.

Luis Peña Borrero (2009, p. 5).

Introducción

Esta presentación examina la experiencia que se viene desarrollado sobre escritura académica en la Universidad de Los Andes, tanto en pregrado como en cursos de postgrado. Para abordar este examen con mirada crítica, parto de las siguientes interrogantes: ¿Se está enseñando a escribir en la universidad? ¿Quién se ocupa de esta tarea? ¿Se ha institucionalizado la enseñanza de la escritura o depende de la conciencia individual de cada docente? ¿Cuáles son las acciones que hemos emprendido hasta ahora? Analizo la función de la escritura como instrumento académico para desarrollar el pensamiento, aprender y acrecentar el capital espiritual y cultural del estudiante. Especifico las acciones e intenciones que han orientado la práctica y algunas dificultades que, desde mi perspectiva, enfrenta el trabajo académico en el área. Finalmente, propongo algunas ideas sobre cómo debe responsabilizarse la universidad por el desempeño de sus estudiantes para alcanzar altos estándares en la escritura, al incorporarla a la enseñanza como herramienta fundamental de asimilación y transformación del conocimiento.

La escritura instrumento para aprender

Para aprender en la universidad, los estudiantes tienen que estar en capacidad de comprender, interpretar y producir textos propios del campo disciplinar específico; de lo contrario, su formación será limitada y carente de solidez. La relevancia de la función cognitiva de la escritura en la promoción de procesos de aprendizaje ha sido destacada a partir de los años ochenta por diversos trabajos desarrollados fundamentalmente en el mundo anglosajón, como los de Flower y Hayes (1981 y 1996), Graves (1994), Murray (1991), Scardamalia y Bereiter (1992), y Smith (1984). Otros investigadores han señalado la importancia de la escritura como promotora de la actividad cognitiva (Carlino, 2006; Gee, 1990; Emig, 1977; Miras, 2000; Rosales y Vázquez, 2006), quienes reconocen la potencialidad epistémica de la escritura en tanto proceso que transforma la mente humana e incide en la construcción del conocimiento y en el desarrollo del pensamiento. Por ello, ocuparse de la escritura con los estudiantes resulta una estrategia útil, como fuente poderosa de conocimiento. Bien lo afirman Carlino (2002) y Chalmers y Fullers (1996): hacerse cargo de enseñar a leer y escribir en la universidad es una forma de enseñar estrategias de aprendizaje y, por tanto, es una forma de ayudar a los alumnos a aprender y a pensar.

Por lo tanto, coincidimos con Carlino (2005) en que una función fundamental de la universidad es construir modos rigurosos de lectura y escritura que son propios de las diferentes profesiones y campos disciplinares. En este marco, Pérez Abril (2008) sostiene que “leer y escribir en la universidad son prácticas sociales académicas marcadas por intencionalidades particulares. Se aprenden en el contacto efectivo con los materiales escritos, y en ocasión

de enfrentar los problemas conceptuales y metodológicos de ese campo científico” (p.8). Su enseñanza, por ende, ha de orientarse a que el estudiante maneje el corpus conceptual y las prácticas discursivas con las cuales las disciplinas elaboran el conocimiento para que, a su vez, esté en capacidad de escribir y comunicarse con sus pares que forman parte de esa comunidad. Por estas razones, el estudiante puede aprender estas prácticas solo en el contexto de producción e interpretación de textos propios de cada disciplina y según las posibilidades de recibir orientación y acompañamiento por parte de quien la conoce y a la vez participa de ella (Carlino, 2002). De ahí la responsabilidad que tenemos los profesores de educación superior en el desarrollo de competencias escritas y orales en los estudiantes, competencias que son fundamentales en su formación personal y profesional.

¿Qué experiencias han orientado la práctica?

En la universidad de Los Andes, la preocupación por estudiar la escritura académica universitaria es reciente, a pesar de existir programas de maestría en el área de la lengua escrita con más de veinte años. Esta preocupación por la indagación y análisis de la escritura académica ha respondido a iniciativas pedagógicas y de investigación más individuales que institucionales. Así lo revelan los reportes de investigación como los de Aguirre (2007, 2008), García (1999b, 2005, 2006), Morales y Espinoza (2005), Serrano (2004, 2008), Serrano y Villalobos (2006, 2008), y Villalobos (2007b). Si bien observamos que existe investigación en el área, la incursión en este campo específico en la universidad ha sido más bien tímida, por la escasa influencia que ha tenido, en la administración del currículo universitario, para hacer de la escritura un componente integral de la formación profesional.

Podemos asegurar que la escritura académica en las disciplinas que constituyen los diversos programas de estudio es un área que ha sido desatendida, sobre todo en su enseñanza. A pesar de encontrar en uno que otro programa de asignatura de pregrado y postgrado evidencias de actividades de escritura, más orientadas a dar cuenta de lecturas realizadas y a la evaluación de algunos temas que requieren ser elaborados por escrito en forma de ensayos y monografías, no se ha aceptado y difundido entre los profesores su importancia como instrumento para pensar, aprender y construir sentido sobre el mundo. Aún existe desconocimiento entre los profesores sobre las posibilidades de la escritura como actividad de aprendizaje y de desarrollo del pensamiento.

Por mucho tiempo, en la universidad no se ha comprendido la responsabilidad que le compete a la institución en el desarrollo de competencias de lenguaje escrito, junto con las de lenguaje oral, fundamentales en el aprendizaje y en el desenvolvimiento de nuevas formas de pensamiento. Esta situación se refleja en la escasa atención institucional que, como área de estudio, se le brinda en cada carrera, al no asignársele en el currículo un lugar preponderante en todos los programas académicos y, por tanto, al no concebirse como condición esencial en el desarrollo de capacidades que son el fundamento de la formación profesional.

Ha sido en los años recientes de esta década cuando la lectura y la escritura comienzan a ser concebidas como actividades de la cultura académica universitaria y, por consiguiente, la len-

gua escrita comienza a ser tema de interés y de preocupación de quienes se encargan de cambiar o diseñar los currículos de las carreras, al tomar conciencia de que el lenguaje escrito es una fuente de dificultad para los alumnos y, por tanto, factor de fracaso y deserción.

Actualmente, en todas las carreras de pregrado de nuestra universidad se ha incorporado la asignatura *Lenguaje y Comunicación*, ubicada en el primer semestre. Si bien esta asignatura tiene una duración muy corta, un semestre, su introducción en el currículo de pregrado significó, en su momento, un logro importante, dado que, como sabemos, los estudiantes de nuevo ingreso demuestran un desarrollo insuficiente en competencias de lenguaje escrito, lo que les plantea dificultades para responder a las exigencias propias de los estudios universitarios.

En la universidad de Los Andes, este interés se debió a la influencia que jugaron los postgrados de la institución en el área para incidir en estos cambios curriculares: la Maestría en Educación mención Lectura y Escritura, la Especialización en Promoción de la Lectura y la Escritura y la Maestría en Lingüística.

No obstante, esta iniciativa de introducir el área de lenguaje en los estudios de pregrado solo como una asignatura no ha tenido suficiente impacto en la formación. Con preocupación observamos que la orientación que se le ha dado ha sido más bien de carácter remedial, para subsanar las deficiencias con las que los estudiantes ingresan y

garantizar, así, su permanencia; pero en la mayoría de los casos, no ha pasado de ser una iniciativa más, que se desarrolla en un primer semestre y como una sola asignatura, *Lengua y Comunicación*, y en donde se presta atención sistemática a algunos de los problemas con los cuales los estudiantes ingresan, pero que no se resuelven.

Como profesores universitarios, a menudo somos testigos de las graves dificultades que enfrentan nuestros estudiantes para comprender y producir textos académicos y para expresarse oralmente con claridad, coherencia y, también, seguridad. Manifiestan no “saber leer”, no poder identificar ni la temática general ni los subtemas que integran el texto, ni saber cómo construir significados; al escribir, exponen sus ideas de manera desarticulada e incoherente; desconocen las habilidades que están en la base de operaciones cognitivas que se producen para aprender, tales como: analizar, comparar, clasificar, inferir, deducir, sintetizar, aplicar y valorar, habilidades éstas que se activan y son aplicables al leer y escribir textos con el fin de aprender. Desconocen también los géneros académicos, los procesos básicos de escribir y las convenciones propias de la escritura; transcriben literalmente ideas de los textos que leen, sin valoración y conciencia crítica acerca de lo que expresan por escrito. Pero lo más importante es que los estudiantes tienen escasa consciencia acerca de cómo utilizar la lectura o sus producciones escritas para fortalecer su pensamiento y aprender. Así mismo, les toma tiempo comprender la importancia de alcanzar competencias en lectura crítica y en composición

escrita, como instrumentos fundamentales para garantizar su éxito, inclusión y prosecución en los estudios universitarios. Más aún, profesores y estudiantes no logran comprender que el desarrollo de estas habilidades se constituye en competencia para la vida, porque son aquellas con las cuales construyen el saber, la experiencia, los valores, la comprensión y transformación de sí mismos y de los otros, en sus relaciones sociales e interpersonales, y con las que alcanzan mayor entendimiento del mundo.

No obstante, esta situación preocupante ha ido sufriendo modificaciones en el tiempo, por lo que podemos hablar, entonces, de **algunas acciones positivas que se están emprendiendo hoy**.

Como producto de orientaciones derivadas de los cursos y simposios sobre alfabetización académica y de talleres convocados por la Cátedra UNESCO y por iniciativas individuales, producto de la formación de algunos profesores, tanto del área de la lingüística como de la educación, hoy se vienen realizando acciones que introducen modificaciones a la orientación de los programas de Lenguaje y Comunicación dirigidos al pregrado, en cuanto a los propósitos, los temas a abordar en lectura y escritura, las estrategias y las actividades, a fin de hacer más énfasis en la lectura y escritura críticas insertas en las disciplinas de estudio, y menos en los contenidos conceptuales sobre estos procesos.

En el postgrado hoy también se hacen esfuerzos para apoyar la formación de los estudiantes

en el área de escritura, a fin de orientarlos para enriquecer su competencia escrita y subsanar las dificultades que la mayor parte de ellos también enfrenta. Existen reportes de algunas acciones y experiencias que se llevan a cabo como iniciativas individuales de algunos profesores (Aguirre, 2007 y 2008; Beke y Bruno de C., 2001; Bruno de C. y Beke, R. 2004; García y Bustamante, 2006; Jáimez, 1997; Serrano, 2008; Villalobos, 2007a), las cuales consisten en proponer prácticas sistemáticas de escritura relacionadas con temas disciplinares, brindar atención a los textos de los estudiantes orientando sus producciones en aspectos sustantivos como la estructura, selección y organización de información, claridad y coherencia de las ideas; atención a convenciones discursivas, revisando con ellos los escritos, brindando retroalimentación sobre lo observado, discutiendo las sugerencias sobre los textos, tomando en cuenta la situación retórica.

Una iniciativa importante en nuestra universidad, que debe ser destacada por su impacto en la enseñanza es el *Curso sobre Escritura Académica de los Estudiantes Universitarios*, que durante varios años (va en su IV versión) se ha venido realizando en el Núcleo “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez”, ULA- Táchira, coordinado por la Dra. Marisol García, que convoca a docentes, investigadores y estudiantes de postgrado del área de la enseñanza de la lengua materna, particularmente de la escritura académica en el ámbito universitario, para analizar temas y problemas relacionados con la misma en la universidad y

para discutir propuestas pedagógicas que sobre el área se vienen desarrollando.

Hoy también están emergiendo grupos de estudio y de formación en el área, que convoca a profesores de diversas disciplinas para que se integren en la construcción de nuevos conocimientos y experiencias. En esta área, el naciente Grupo de Escritura Académica, coordinado por la profesora Rubiela Aguirre y en el cual participamos varias profesoras del Postgrado de Lectura y Escritura y profesoras de otras facultades, es una iniciativa interesante de formación.



Dificultades que obstaculizan el trabajo académico

Si bien estas iniciativas individuales producen cambios en las concepciones y prácticas en la formación sobre escritura académica, pensamos que, evidentemente, aún representan tímidas experiencias emergentes en nuestro entorno, por cuanto enseñar a interpretar y a escribir para aprender no puede ser objeto de un espacio curricular único, el área de lengua. Debe, sin duda, ser preocupación de todas las disciplinas que integran los currícula universitarios y su consolidación en estos espacios aún no se ha logrado. Las experiencias con las que contamos ahora muestran algunas limitaciones sobre las cuales vale la pena reflexionar:

1. Las prácticas que se realizan en el área de lengua están separadas del resto de las asignaturas, de manera que lo que se estudia en este nivel muy poco ayuda a los estudiantes a abordar con éxito las tareas de lectura y escritura que necesitan realizar en el resto de las disciplinas. Lo planificado no responde a las necesidades de cada área del conocimiento porque esta tarea queda librada al interés, propósitos, ideas y representaciones de cada docente. De ahí que lo que se hace en las aulas no permite introducir a los estudiantes en los nuevos modos discursivos y en nuevas formas de interpretar y organizar el conocimiento. Las prácticas de escritura que se les propone están orientadas a seguir normas gramaticales, a aprender tipologías textuales y a producir textos poco vinculados con las disciplinas y, por consiguiente, no están orientadas a abordar las especificidades que comporta leer, escribir para explorar nuevas ideas y pensar para aprender

en las disciplinas. En consecuencia, las prácticas y los materiales muestran una escasa integración de la escritura como herramienta para leer y desarrollar el conocimiento.

2. Las formas en que los estudiantes universitarios leen y escriben en las diversas asignaturas suelen depender casi exclusivamente de lo que ellos por su propia cuenta logran hacer. Posiblemente repiten modelos y esquemas elaborados en la escuela, modelos que son insuficientes para abordar las complejidades propias del conocimiento de las disciplinas académicas y de cómo leer y escribir en ellas; de ahí, el fracaso de muchos de ellos.

3. La mayor parte de los profesores pueden no tener experiencia sobre cómo orientar a sus estudiantes para abordar la tarea de leer y escribir en la disciplina, como tampoco tienen conciencia sobre el valor de estas herramientas en la construcción de conocimientos y en el desarrollo del pensamiento. Para la mayoría de los profesores universitarios, cómo leen y escriben sus estudiantes en su curso no constituye objeto de preocupación. Su interés está en que aprendan los contenidos específicos y puedan demostrarlos en las pruebas o en la elaboración de algún trabajo escrito solicitado como requerimiento de evaluación. La mayor parte de los profesores no son conscientes de que los estudiantes necesitan orientación sobre lo que se espera de ellos en

cuanto a sus formas de leer y escribir específicas de la disciplina, dada su naturaleza conceptual y metodológica que le es propia.

4. La dificultad mayor la encontramos en la formación de los docentes en el área, por cuanto carecemos de programas académicos que atiendan su formación permanente. Por lo tanto, los profesores no cuentan con espacios institucionales que brinden posibilidades de estudio, reflexión y acompañamiento sobre temas tan esenciales como la alfabetización académica en la universidad.

5. En la universidad hace falta mayor énfasis en la investigación interdisciplinaria para conocer cuáles son las prácticas más adecuadas para la enseñanza que introduzca a los estudiantes a aprender los sistemas conceptuales y metodológicos y a aprender a pensar según las categorías disciplinares ligadas a los modos discursivos de cada disciplina. En efecto, cada una tiene una naturaleza propia, unas prácticas discursivas características que le imprimen condiciones especiales a los procesos de leer y escribir.

Hacia dónde canalizar nuestra responsabilidad docente universitaria

En virtud de la situación planteada, pensamos que debemos con mucha responsabilidad y convicción ocuparnos de qué es lo que hay que hacer. Este es el sentido de la última pregunta: ¿Qué debemos hacer para que la universidad se responsabilice de la escritura y la lectura académica de sus estudiantes en todas las disciplinas?

Ante este panorama, creemos que se abre ante nosotros un mundo de posibilidades de lo que hay que hacer. No obstante, debemos jerarquizar y comenzar por plantearnos aquellas tareas que son realizables y que dependen más de nuestra responsabilidad y compromiso docente que de la asignación de recursos económicos, por cuanto conocemos las dificultades que atraviesa la institución. Por lo tanto, algunas de esas tareas podrían ser:

1. Definir propuestas de trabajo en docencia e investigación en las que se integren los postgrados de la universidad en el área. Propuestas que, al mismo tiempo, integren a docentes que en pregrado y postgrado quieran asumir la responsabilidad compartida por cómo leen y escriben sus estudiantes en su disciplina, porque han comprendido que ocuparse de cómo sus estudiantes interpretan y producen el discurso escrito, es parte de la tarea de enseñar la materia que les corresponde (Carlino, 2004). Esto supone el reconocimiento de la potencialidad que tiene la escritura en el aprendizaje para ayudar a los estudiantes a comprender conceptos y teorías, identificar postulados y características, describir procesos, identi-

ficar posiciones; en suma, a aprender activamente los temas disciplinares, atendiendo a la cultura de la disciplina, su cuerpo de conocimientos, su lenguaje específico y sus especificidades discursivas.

2. Formar a los docentes en las facultades, para que se hagan cargo de proponer prácticas novedosas y útiles para aprender. La formación permanente del profesorado es una tarea crucial que hay que atender para que puedan comprender el valor potencial de la escritura en su práctica de enseñanza, y la integren como herramienta de aprendizaje y desarrollo del pensamiento. La transformación del aula universitaria no es posible si los profesores no están comprometidos con ella y si no son los actores principales de la misma, junto con los estudiantes. Es un compromiso institucional ofrecer mayor atención a la formación profesional de profesores de todas las carreras, de modo que los docentes se ocupen de crear y probar experiencias didácticas que permitan orientar a sus estudiantes acerca de cómo deben escribir y leer en su respectiva asignatura. Experiencias que permitan una instancia de reflexión y revisión colectiva sobre su hacer. Esto supone someter a revisión los problemas encontrados en la práctica tratando de entenderlos con ayuda de la teoría y de la reflexión entre pares, hipotetizando soluciones tentativas, poniéndolas a prueba, observando los obstáculos emergentes y volver a empezar, tratando de probar nuevas alternativas; establecer encuentros que permitan documentar y hacer públicas las experiencias y precisar acuerdos a llevar a cabo sobre las prácticas de lectura y escritura académica, en cuanto a qué, cómo, quiénes y con qué recursos.

3. Procurar que la institución incorpore en su agenda políticas y acciones específicas para promover la alfabetización académica, en las que expresen las acciones que prevén realizar a través de programas, de apoyo a proyectos de formación de docentes, de enseñanza e investigación y de la asignación de los recursos necesarios para la creación en la universidad de centros de investigación y de enseñanza en el área. Se deben asegurar los recursos adecuados para alcanzar altos estándares de alfabetización, y

la institución necesita responsabilizarse de esta tarea, comenzando por la formación permanente del profesorado para que pueda orientarla.

4. Organizar periódicamente simposios, seminarios, foros y mantener los cursos sobre lectura y escritura académica en marcha, a fin de analizar las prácticas e ir incorporando otras nuevas que conduzcan a alcanzar mejores resultados. Su objetivo debe orientarse a promover entre los participantes la toma de conciencia y el desarrollo e intercambio de estrategias para que, en cada espacio curricular de la universidad, nos ocupemos de enseñar los modos de lectura y escritura crítica que sus alumnos requieren realizar para aprender y formarse como profesionales.

Como es posible avizorar, subsanar las dificultades en los estudiantes toma tiempo y requiere de todos los profesores universitarios, de cada disciplina, una clara conciencia del valor que tiene el lenguaje oral y escrito en la formación personal y profesional de los estudiantes. Por consiguiente, constituye una tarea que los profesores debemos asumir transversalmente en todas las asignaturas que integran el currículo de las carreras.

Desde la didáctica de la enseñanza en el aula, pensamos que el profesor universitario cuenta con diversas posibilidades para decidir qué hacer, a objeto de orientar a sus estudiantes y educarlos en la lectura y la escritura académicas.

Esto supone, en primer lugar, dar el salto cualitativo: la creación de espacios en todas las cátedras en donde estudiantes y profesores se integren en tareas sistemáticas de cómo leer, escribir y comentar textos vinculados al aprendizaje de las disciplinas de estudio, entendiendo la lectura, el comentario de textos y la escritura como modos discursivos integrados a las prácticas fundamentales propias de las disciplinas. Esta integración permitirá a los estudiantes comprender, interpretar, organizar y elaborar cognitivamente el conocimiento. Les permitirá además interpretar autores; apropiarse no sólo del corpus de conceptos y modelos metodológicos, sino también de las prácticas discursivas propias; de los géneros académicos y de las convenciones para producir los discursos, indagar y profundizar en la dis-

cusión teórica de la disciplina, y reelaborar el conocimiento, al exponerlo por escrito, para comprender, elaborar y aprender las nociones de ese campo de estudio. La apropiación por el estudiante de cada uno de estos aspectos es lo que le permitirá entrar a formar parte de la cultura de esa comunidad académica a la que pertenecerá.

Las reflexiones anteriores permiten derivar recomendaciones y estrategias pedagógicas para orientar los procesos de formación de la competencia escrita en los estudiantes:

- **La capacidad de leer y escribir ha de concebirse como una competencia transversal que requiere ser desarrollada a lo largo de la formación universitaria** (Peña, 2009), en conjunción con las experiencias para aprender las disciplinas. Por lo tanto, el desarrollo de esta competencia debe ocupar un lugar muy importante en el currículo de todos los programas académicos de formación profesional. Ha de concebirse, entonces, como un componente constitutivo de las disciplinas académicas en el proceso de transformación del conocimiento y desarrollo del pensamiento crítico.
- **Favorecer el acceso permanente de los estudiantes a prácticas de lectura y escritura diversas**, utilizando textos académicos de diferentes géneros (monografías, artículo científico, informes técnicos, ensayos, trabajos prácticos) y en diferentes portadores (textos, revistas científicas, artículos de la Web), de

modo que al leerlos y escribirlos, los estudiantes alcancen el dominio del tema, al mismo tiempo que se apropien del modo en que éstos se estructuran y del registro adecuado. Realizar esta experiencia de modo permanente en la clase, se convierte en una fuente útil de enriquecimiento de competencias, de conocimientos, visiones del mundo y valores, de manera que los estudiantes puedan recurrir a ellos para satisfacer propósitos académicos y expectativas.

- **Ofrecer, en todas las disciplinas, experiencias de lectura y escritura con textos científico-académicos** que permitan a los estudiantes poner en juego procesos cognitivos para analizar y reconstruir por escrito las formulaciones abstractas (teorías e hipótesis), las conceptualizaciones, las explicaciones causales complejas y las argumentaciones, características de los textos de los diferentes campos disciplinares.
- **Sugerir la lectura de autores con posturas y visiones diferentes sobre un tema;** proporcionar distintos enfoques para analizar y aprender acerca de ese tema; ayudar a los estudiantes a reconocer puntos de vista diferentes y cotejarlos con otras perspectivas; analizarlos para identificar dónde están las diferencias. Orientarlos para identificar en las ideas planteadas los acuerdos y desacuerdos. Distinguir las opiniones presupuestas (Serrano, 2008). Elaborar por escrito su opinión personal sobre las ideas al preguntarse: *¿Cuál es mi reacción ante este discurso? ¿Cuál es la impresión general, teniendo en cuenta todas las interpretaciones posibles?*

- **Sugerir la lectura de reportes de investigación propios de la disciplina académica**, en los cuales se analizan y discuten la metodología y los resultados utilizando el discurso argumentativo, identificar avances e implicaciones de los resultados de investigación en el área disciplinar.
- **Favorecer experiencias que permitan a los estudiantes familiarizarse con las secuencias explicativas y argumentativas en los textos y reconocer posiciones epistémicas** (voces en el discurso) no explícitas. Los estudiantes podrían preguntarse: *¿Qué se dice? ¿Qué voces hay en el escrito además de la del autor? ¿Qué proponen?*
- **Involucrarlos en consultas de materiales en la Web**; propiciar la lectura de diversos materiales, identificar la estructura interna para elaborar esquemas de su contenido, conocer qué temas y marcos teóricos se discuten y cuáles son las tendencias dominantes en determinadas disciplinas.
- **Desarrollar una consciencia del poder de los textos y de su discurso**. Para ello los estudiantes necesitan aprender a formular preguntas que vayan más allá de extraer información, de comprender el significado que el autor desea expresar y de interpretar textos a la luz de sus propias experiencias (Cassany, 2006). Los estudiantes necesitan preguntarse: *¿Qué se propone el autor? ¿Qué pretende? ¿A qué grupo social se dirige? ¿A qué intereses está sirviendo? ¿Cómo son usados los textos por las personas para alcanzar diferentes posiciones en la sociedad, y cómo son usados a menudo para propósitos opresivos?*
- **Favorecer la composición crítica de textos expositivos-argumentativos** sobre temas o problemas vinculados al área de formación profesional. Se recomienda orientar la producción de los estudiantes a partir de una interrogante general y del desarrollo de un plan textual que les permita estructurar el texto. Partir de la presentación del tema o problema; justificación de su importancia; necesidad de plantear distintos enfoques. Desarrollar las ideas comenzando por la presentación y explicación de los enfoques que se van a manejar en atención a los autores consultados; desarrollar los subtemas relevantes, a través de citas directas o indirectas con las definiciones o ejemplos necesarios; comparación entre enfoques diferentes sobre el tema. Finalmente, elaborar un cierre conclusivo, comparando los aportes de una u otra fuente o bien evaluando la utilidad o validez de cada una. Otra forma de orientar esta experiencia es solicitando a los estudiantes la composición de un ensayo argumentativo que les permita definir, analizar y explicar la situación problema, plantear las diversas posturas que existen, dejar claro el grado de acuerdo o desacuerdo con ellas; definir su propia postura frente a la situación, proponer argumentos razonados para defenderla o cuestionarla, cuidar la consistencia de sus argumentos y, finalmente, arribar a conclusiones.
- **Recomendar a los estudiantes consultar más de una fuente para ampliar la información**; ayudarlos a construir sus propios puntos de vista; organizar foros para comentar y debatir puntos de vista y perspectivas diferentes.

En síntesis, pensamos que la escritura académica, por su indudable importancia en la formación humana y profesional, debe constituirse en política académica universitaria, a fin de promover entre los participantes el desarrollo e intercambio de estrategias para que en cada espacio curricular de la universidad nos ocupemos de enseñar los modos de leer y escribir que los alumnos requieren realizar para aprender y formarse como profesionales.

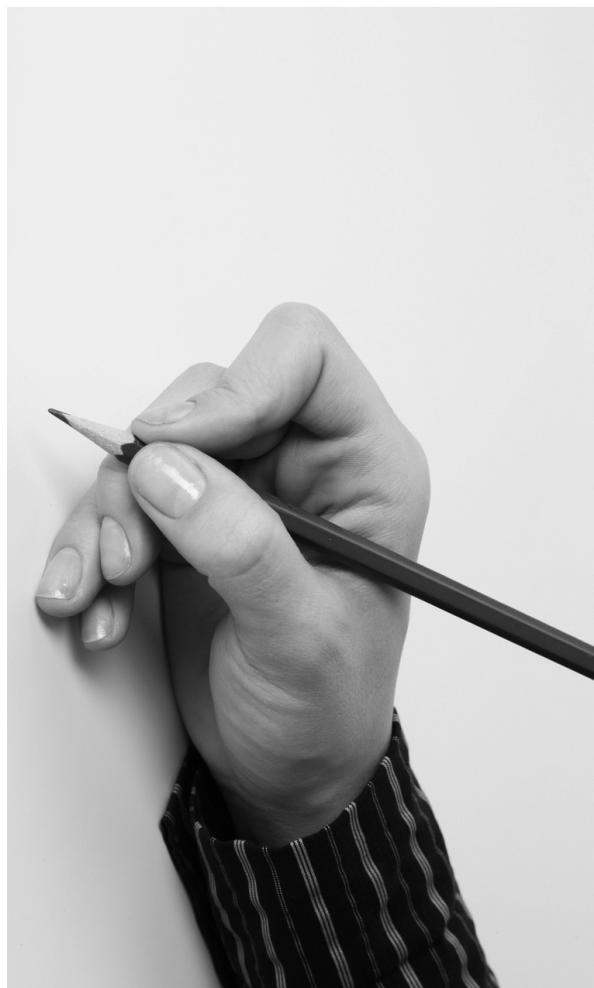
El compromiso de institucionalizar la alfabetización académica es imprescindible para que las acciones propuestas emerjan de un reconocimiento de su papel formativo y de una planificación sistemática que tenga resonancia en los currículos de las asignaturas de cada programa académico de pregrado y postgrado. Por lo que hemos podido vislumbrar el problema de la lectura y escritura académicas se ha convertido en un desafío cada vez más diverso y complejo.



Reflexión final

Estas reflexiones nos capacitan para construir una nueva manera de comprender las relaciones entre las disciplinas, la necesidad de formación en la lengua escrita tanto de los estudiantes como de los profesores y la construcción de una didáctica de los procesos de formación que perseguimos. Nos permite comprender, igualmente, que las acciones e iniciativas actuales comentadas, si bien dependen de intereses individuales, por lo que no son de alcance general y no cuentan, en la mayoría de los casos, con apoyo ni recursos institucionales, se constituyen en experiencias iluminadoras de un camino en el que poco a poco se van integrando personas e instituciones con propuestas innovadoras que, en el futuro, alcanzarán su concreción y expansión, y desde donde podremos comprender nuevas formas de educar y de formar en la universidad.

Exhortar la responsabilidad por instaurar en la universidad la cultura de la alfabetización académica en todas las cátedras ayudará a los estudiantes a desarrollar habilidades requeridas para alcanzar procesos de pensamiento que son imprescindibles en su desarrollo humano y en su formación profesional.



Bibliografía

Aguirre, R. (2008). Fomentar la lectura y la escritura en estudiantes de formación docente. *Acción Pedagógica*, vol. 17(1), pp. 86-95.

Aguirre, R. (2007). La producción de textos académicos en estudiantes universitarios. En Cajavilca, R. (Comp.), *La investigación en la docencia. La formación de los formadores* (pp. 253-266). Mérida: Editorial Venezolana.

Beke, R. y Bruno de Castelli, E. (2001). Elaboración de resúmenes en contextos académicos. En Manterola, C., *Teoría y práctica para transformar la educación*, (pp. 112- 120). Caracas, Venezuela.

Bruno de Castelli, E. y Beke, R. (2004). La escritura: desarrollo de un proceso. *Lectura y Vida*, 25, septiembre, pp. 6-15.

Bezerman, C.; Little, J.; Bethel, L.; Chavkin, T. y Garufis, J. (2005). *Reference Guide to Writing across the Curriculum*. West Lafayette, Parlor Press.

Carlino, P. (2002). Enseñar a planificar y a revisar los textos académicos: Haciendo lugar en el curriculum a la función epistémica de la escritura. Comunicación Libre en las IX Jornadas de Investigación, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, agosto de 2002.

Carlino, P. (2004). Escribir a través del currículo: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y Vida*, 25 (1), pp. 16-27.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2006). Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo. *Signo & Seña*, 16. Revista del Instituto de Lingüística UBA. Procesos y prácticas de escritura en educación superior.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona, España: Anagrama.

Chalmers, D. y Fuller, R. (1996). *Teaching for Learning at University*. London: Kogan Page.

Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. *College Composition and Communication*, 28, pp. 122-128.

- Flower, L., y Hayes, J. R. (1981). A cognitive process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32 (1), pp. 365- 387.
- Flower, L., y Hayes, J. R. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *Textos en contexto, 1. Los procesos de lectura y escritura*. Argentina: Proyecto Editorial Lectura y Vida. IRA.
- Freire, P. (1997). *La importancia del acto de leer y el proceso de liberación*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- García Romero, M. (1999). Reflexiones sobre el desarrollo de la lengua escrita en estudiantes universitarios. *Clave*, 8, pp. 85-94.
- García Romero, M. (2005a). Análisis de marcadores discursivos en ensayos escritos por estudiantes universitarios. *Letras*, 71, 2, pp. 33-62.
- García Romero, M. (2005b). Las personas discursivas en la escritura académica. *Revista Universidad de La Habana* (en prensa).
- García Romero, M. y Bustamante, J. (2006). El ensayo periodístico y sus concepciones: Algunas implicaciones pedagógicas. *Análisis*, 33, pp. 17-30. Disponible en <http://www.racocat.net/index.php/Analisi/article/view/51737>
- Gee, J. (1990). *Social Linguistics and Literacies. Ideology and Discourses*. Londres: The Falmer Press.
- Graves, D. (1994). *Didáctica de la Escritura*. Madrid: Morata.
- Jáimez, R. (1997). La organización de los textos académicos: Incidencia de su conocimiento en la escritura estudiantil. *Investigación y Postgrado*, 12 (2), pp. 93-119.
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, 89, pp. 65-80.
- Morales, O. y Espinoza, N. (2005). El desarrollo de la escritura en estudiantes universitarios. *Lectura y Vida*, 26, pp. 26-37.
- Mostacero, R. (2006). Hacer pedagogía de la lengua desde el discurso. *Letras*, 73, pp. 75-97.
- Murray, D. (1991). *The craft of revision*. Orlando: FL. Harcourt Brace College Publishers.
- Peña Borrero, L. B. (2009). La competencia oral y escrita en la educación superior. Ponencia presentada en reunión del Comité Consultivo para la definición de estándares y evaluación de competencias básicas en la Educación Superior. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Mimeografiado.

Pérez Abril, M. (2008). *Leer y escribir para tomar posición frente al saber. Análisis de prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad*. Conferencia Central presentada en el II Encuentro Nacional y Primero Internacional sobre Lectura y Escritura en Educación Superior. Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá.

Rosales, P. y Vázquez, A. (2006). Escribir y aprender en la Universidad. Análisis de textos académicos de los estudiantes y de su relación con el cambio cognitivo. *Signo & Señal*, 16. Monográfico.

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992) Dos modelos explicativos del proceso de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, pp. 43-64.

Serrano, M. S. (2004). *La competencia textual argumentativa en estudiantes de formación docente*. Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctora en Educación. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela.

Serrano, M. S. (2008). El desarrollo de la comprensión crítica en estudiantes universitarios. Hacia una propuesta didáctica. *Educere*, 12, N° 42, pp. 505-514.

Serrano, M. S., y Villalobos, J. (2006). *La argumentación discursiva escrita. Teoría y práctica*. Mérida, Venezuela: Publicaciones Vicerrectorado Académico. Universidad de Los Andes.

Serrano, S. y Villalobos, J. (2008). Las estrategias argumentativas en textos escritos por estudiantes de formación docente. *Letras*, 50 (77), pp. 99-132. Disponible en <http://www.scielo.org.ve>

Serrano, S. (2008). Composición de textos argumentativos: Una aproximación didáctica. *Revista de Ciencias Sociales*, 14,1, pp. 149-161. Disponible en http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1315-95182008000100013&script=sci_abstract

Serrón, S. (2002). La escritura en la universidad. Disponible en <http://www.inversionero.com/escritura.htm>.

Smith, F. (1984). *Writing and the writer*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Villalobos, J. (2007a). Identificación de estrategias de aprendizaje. Un estudio sobre diarios escritos de estudiantes universitarios. *Lectura y Vida*, 28, pp. 18-30.

Villalobos, J. (2007b). La enseñanza de la escritura a nivel universitario: fundamentos teóricos y actividades prácticas basados en la teoría sociocultural. *Educere*, 11, 36, pp. 61-71. Disponible en www.saber.ula.ve/educere

Villegas, C. (1999). Lingüística del texto y redacción: una evaluación de estrategias de aprendizaje a través de la investigación-acción. *Lectura y Vida*, 20 (3), pp. 44-53.