

DISEÑO DE UN PROGRAMA DE ESCRITURA A TRAVÉS DEL CURRÍCULUM: OPCIONES TEÓRICAS Y ACCIONES ESTRATÉGICAS

SOLEDAD MONTES - MARGARITA VIDAL LIZAMA*
Pontificia Universidad Católica de Chile

RESUMEN: El creciente interés en el desarrollo de la escritura en la educación superior ha dado lugar al surgimiento de diversos programas que buscan apoyar a los estudiantes en la difícil tarea de aprender a comunicarse académicamente en el contexto de sus disciplinas. En este marco, el presente artículo da cuenta de las opciones teóricas y de algunas acciones estratégicas consideradas en el diseño de un programa de escritura en el contexto universitario chileno. Se discute la integración de modelos teóricos de diversa naturaleza, señalando el aporte de cada una de estas líneas para alcanzar el objetivo del programa. Asimismo, se detallan las decisiones estratégicas vinculadas a su creación y se argumenta su importancia para diseñar un programa orgánico y coherente con las necesidades y los principios de la institución. El artículo pretende contribuir al ámbito del diseño de programas de escritura que puedan responder a las crecientes necesidades de formación en escritura que enfrentan las universidades en el contexto chileno y latinoamericano.

PALABRAS CLAVE: escribir a través del currículum, escribir en las disciplinas, administración de programas de escritura, nueva retórica, lingüística sistémico funcional.

WRITING ACROSS THE CURRICULUM PROGRAM DESIGN: THEORETICAL CHOICES AND STRATEGIC ACTIONS

ABSTRACT: The growing interest in the development of writing in tertiary education has led to the emergence of a great diversity of programs which aim to support students in the task of communicating academically within their disciplines. Considering this context, this paper presents some of the theoretical options and strategic actions carried out in order to develop a writing program in Chilean tertiary education. The integration of diverse theoretical approaches is discussed, with focus on the

* Para correspondencia, dirigirse a Soledad Montes (mariamontes@uchile.cl), actualmente con afiliación en Universidad de Chile, Departamento de Pregrado, Unidad de Aprendizaje, Diagonal Paraguay 265, Providencia, Santiago (Chile), teléfono 229780454; o a Margarita Vidal Lizama (mvvidal@uc.cl), Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Letras, Departamento de Ciencias del Lenguaje, Av. Vicuña Mackenna 4860, Macul, Santiago (Chile), teléfono 223547894.

contributions of each theory for the main purposes of the program. In addition, strategic decisions related to the development of the program are described, advancing its relevance for the creation of a writing program that acknowledges the needs and ruling principles of the institution where it emerges, in order to develop an organic relation with it. The paper aims to contribute to the domain of writing programs in Chile and Latin America, proposing a model that could address the growing need of teaching writing tertiary institutions face in these contexts.

Keywords: Writing across the curriculum, writing in the disciplines, writing program administration, new rhetoric, systemic functional linguistics.

INTRODUCCIÓN

El surgimiento de iniciativas institucionalizadas para la enseñanza de la escritura en la educación superior se remonta a la década del 70, cuando en el contexto norteamericano se amplía el acceso a este nivel educativo y se diversifica su estudiantado (Shaughnessy, 1977). En este escenario surgen los movimientos *Writing Across the Curriculum* (WAC) y *Writing in the Disciplines* (WID) (Craig, 2013; Russell, 1991; Shaughnessy, 1977), que consolidan la preocupación por la escritura más allá de los límites de la escuela. En Latinoamérica, recientemente se ha producido este proceso de expansión de la matrícula universitaria (Pérez & Natale, 2017; Navarro, 2014; Ávila et al., 2013), lo que ha motivado el surgimiento de centros y programas orientados al apoyo de la escritura en la universidad, a lo largo de las carreras y en las disciplinas.

En el contexto chileno, el acceso a la universidad se ha incrementado drásticamente en los últimos años, lo que ha implicado nuevos desafíos para este nivel educativo. En efecto, si en 2002 había 521.882 estudiantes matriculados en la educación superior, en 2012 esta cifra aumentó a 1.127.200 matriculados (DIVESUP/MINEDUC, 2012). Pese a estos avances en el acceso, el contexto educativo primario y secundario en Chile sigue caracterizándose por un alto nivel de segregación escolar e inequidad (OCDE, 2009; Valenzuela, Bellei & De los Ríos, 2010; García Huidobro, 2007), de manera que no todos los estudiantes llegan a la educación superior en igualdad de condiciones.

En este marco, las instituciones de educación superior han buscado formas de entregar oportunidades de inclusión a todos sus estudiantes a partir de distintas estrategias, una de las cuales es el apoyo al desarrollo de la escritura académica. Así, en los últimos diez años han surgido diversos programas de escritura en el nivel de educación terciario, como el Propedéutico UNESCO de la Universidad de Santiago de Chile, el Programa de Lectura y Escritura Académicas (PLEA) y el Programa de Apoyo a la Comunicación Académica (PRAC) de la Pontificia Universidad Católica de Chile, y el Programa de Lectura y Escritura Académica (LEA) de la Universidad de Chile, entre otros.

El presente artículo da cuenta de las opciones teóricas y acciones estratégicas que guiaron el diseño de un programa de escritura situado en el contexto específico de las diferentes disciplinas en una universidad chilena. Este programa surge como una respuesta a la creciente necesidad de diferentes carreras de la Pontificia Universidad Católica de Chile (UC) de generar iniciativas de apoyo al desarrollo de

la escritura disciplinar. La respuesta frente a esta demanda institucional consistió en la formalización y diseño del Programa de Escritura Disciplinar (PED) de la Facultad de Letras de la UC. Este programa, orientado a académicos, busca promover el uso de la escritura en las diferentes disciplinas como herramienta clave para favorecer el aprendizaje. Esta tarea ha sido llevada a cabo a través de diferentes estrategias de acción y a partir de inscripciones a teorías específicas, las que se presentan en este artículo.

OPCIONES TEÓRICAS PARA EL DESARROLLO DE UN PROGRAMA DE ESCRITURA A TRAVÉS DEL CURRÍCULUM

El diseño del programa que aquí se presenta ha integrado diversos modelos teóricos en su desarrollo. Estas perspectivas provienen de ámbitos disciplinares diversos, pero se integran y complementan de manera coherente para el objetivo de enseñar la escritura disciplinar en el ámbito universitario. En esta sección se presentan los principios de los movimientos Escribir a través del currículum (WAC) y Escribir en las disciplinas (WID), y la perspectiva lingüística de la Lingüística sistémico funcional (LSF).

Escribir para aprender y aprender a escribir en las disciplinas

Los movimientos *WAC* y *WID* sitúan la enseñanza de la escritura para el aprendizaje en las diferentes disciplinas y a lo largo de la carrera universitaria. En el marco de ambos movimientos surgen dos opciones pedagógicas para utilizar la escritura en el aula universitaria: “escribir para aprender” y “aprender a escribir en las disciplinas”. La primera propone que el manejo de la escritura permite ampliar conocimientos, pensar críticamente y reflexionar sobre las materias del curso. En otras palabras, la escritura ofrece un potencial epistémico, de transformación del conocimiento (Craig, 2013; Miras, 2000; Scardamalia & Bereiter, 1987), que la transforma en una herramienta poderosa de aprendizaje (McDonald & Cooper 1992; Applebee, 1984; Britton, 1970). Esta concepción de la escritura hace evidente su relevancia en el contexto educativo y su potencial en el proceso de enseñanza universitario.

El enfoque “escribir para aprender” supone una pedagogía particular que invita al estudiante a escribir desde la lógica de transformar el conocimiento. Desde esta línea se incentiva la práctica de escribir para reflexionar y explorar ideas; se enfatiza en el fin expresivo de la escritura, más que en su dimensión transaccional (Britton et al., 1975), y se favorece el desarrollo del pensamiento crítico y la metacognición (Craig, 2013; Castelló & Menereo, 1996). Cuando el estudiante escribe desde la lógica de transformar el conocimiento, realiza borradores, reflexiona sobre la materia de la cual escribe, prueba sus propias ideas, aplica conceptos, entre otros. De esta manera, el alumno no solo produce un texto-producto, sino que aprende a partir del proceso mismo de escritura.

El segundo enfoque, “aprender a escribir en las disciplinas”, propone que la escritura tiene convenciones particulares en el contexto de las diferentes carreras universitarias que los estudiantes deben conocer. Las disciplinas son campos

específicos de conocimiento que se caracterizan por tener ciertos ideales y métodos de trabajo propios (Thaiss & Zawacki, 2006). Estas se entienden como culturas discursivas particulares (Navarro, 2014; Carlino, 2003, 2005) cuyas características son conocidas por los docentes como miembros de su disciplina. Los estudiantes, sin embargo, deben aprender a ser parte de su campo disciplinar, lo que implica no solo manejar el conocimiento propio del campo sino también las maneras en que este se comunica en el lenguaje.

En consideración de lo anterior, es posible reconocer como uno de los actores clave en los programas de escritura al docente universitario. Este puede promover mayores aprendizajes a través de las pedagogías de “escribir para aprender” y “aprender a escribir en las disciplinas” (Thaiss & Porter, 2010) y aportar herramientas a los estudiantes para que participen de la disciplina a través de la escritura. En este sentido, los docentes de educación superior tienen un rol fundamental en el desarrollo de la escritura disciplinar y, por lo tanto, los programas y centros de escritura deben establecer colaboraciones sistemáticas con ellos para promover de mejor manera los aprendizajes de los estudiantes.

En esta línea, en el contexto latinoamericano se han desarrollado algunos programas que tienen como parte de sus estrategias la colaboración entre un experto en lengua y un experto en la disciplina, como PRODEAC (Natale, 2013; Moyano y Natale, 2006), PROLEA (Moyano & Giudice, 2016), el Centro de Español de la Universidad de los Andes de Colombia (Universidad de los Andes Colombia, 2017), entre otros. Ahora bien, el especialista de la disciplina, si bien tiene un conocimiento profundo de las prácticas de escritura propias de su campo, desconoce el metalenguaje para referirse a fenómenos relacionados con la escritura (Carlino, 2004). Por su parte, el especialista en escritura maneja un marco conceptual y metalenguaje apropiados para esta tarea. Es por esto que los programas mencionados han visto en la colaboración de estos dos actores una alternativa fructífera. El profesor de educación superior debiera entenderse como un aliado, colaborador y actor clave en el desarrollo de cualquier programa de escritura.

EL ROL DEL LENGUAJE EN LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

El movimiento WAC/WID destaca la necesidad de aprender a escribir en el contexto específico de las disciplinas, así como el estrecho vínculo entre escritura y aprendizaje. En esta línea, es posible agregar que para que los estudiantes formen parte de una disciplina es necesario que conozcan la manera en que esta se construye en el lenguaje. Solo de esta forma el estudiante podrá formar parte del diálogo disciplinar y generar conocimiento a partir del lenguaje escrito. Un programa orientado al desarrollo de la escritura –y que reconoce el vínculo entre escritura y aprendizaje– debe abordar la relación que existe entre el lenguaje y el conocimiento. Esta relación ha sido considerada por la Lingüística sistémico funcional (LSF) (Martin, 2017, 2014; Martin & Rose, 2007; Halliday, 1995/2004;), teoría que propone una mirada socio-semiótica del conocimiento y del lenguaje.

La LSF propone comprender el conocimiento como una construcción de significado que los hablantes elaboran en el lenguaje a partir de sus experiencias en y con el mundo (cf. Halliday, 1995). El lenguaje es el recurso semiótico que permite organizar la experiencia y construirla y reconstruirla en los textos. En palabras de Halliday (1995/2004), “[C]omprender algo es transformarlo en significado; y el producto de esa transformación es lo que llamamos ‘conocer’ o –en términos cosificados– ‘conocimiento’. Comprender y conocer son procesos semióticos [...]” (11). Así, el desarrollo del conocimiento como base del quehacer de las diferentes disciplinas no puede concebirse fuera del lenguaje.

Dada la estrecha relación entre lenguaje y conocimiento, es posible asumir que los estudiantes deben familiarizarse con las formas particulares de construcción de conocimiento en las disciplinas para poder participar de ellas de manera exitosa. Desde una perspectiva socio-semiótica como la ofrecida por la LSF, el conocimiento especializado de las diferentes disciplinas o áreas disciplinares se caracteriza y distingue del conocimiento cotidiano por la manera en que los textos representan la experiencia en el lenguaje (significado ideacional), establecen relaciones sociales entre los hablantes (significado interpersonal) y organizan los recursos semióticos en la forma de un texto coherente (significado textual)¹. Asimismo, estos patrones permiten distinguir los textos de diferentes campos disciplinares. Por ejemplo, respecto de patrones de significado ideacional, los textos de las ciencias se caracterizan por orientarse a la construcción de relaciones léxicas de clasificación, mientras que en las humanidades el recurso clave es la metáfora gramatical (Moyano, 2014; cf. Martin & Eggins, 1993; Wignell et al., 1993).

La enseñanza de la escritura disciplinar, entendida desde el punto de vista de la LSF, supone hacer evidentes estas diferencias en patrones de significado en los textos y enseñar a los estudiantes a usar las opciones de significado ideacional, interpersonal y textual apropiados y legitimados en sus campos disciplinares. En otras palabras, enseñar a escribir disciplinarmente es distribuir los recursos semióticos de modo que los estudiantes puedan expandir su potencial de significado y sean capaces de tomar opciones consistentes con las constricciones de sus disciplinas. Para este propósito es esencial contar con una teoría de lenguaje coherente, que permita abordar la escritura no solo desde un punto de vista social, sino también semiótico, tal como ofrece el marco de la LSF.

ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA BASADA EN LOS GÉNEROS DISCURSIVOS

El concepto de género discursivo ha tenido un lugar central en el campo de los estudios y la práctica de la enseñanza de la escritura en la educación superior. En la actualidad, el concepto ha sido abordado por distintos enfoques, dentro de los cuales

¹ Véase Martin (2007) para una explicación del abordaje tradicional al conocimiento desde la LSF, y Martin (2017) para una explicación actualizada y detallada de las diferencias entre conocimiento cotidiano y especializado y de una mirada metafuncional sobre la construcción de conocimiento a través del lenguaje.

es posible identificar la tradición norteamericana de la Nueva retórica (Bazerman, 1992; Russell, 1991; Bazerman, 1988), la línea de Inglés para propósitos específicos (Hyland, 2002; Swales, 1990) y la Lingüística sistémico funcional (Martin & Rose, 2008; Rose & Martin, 2012; Dreyfus et al., 2016). Pese a las diferencias que pueden encontrarse en las distintas aproximaciones, todas reconocen una estrecha relación entre el género y su contexto.

La propuesta aquí planteada se basa en dos aproximaciones hacia los géneros discursivos que son relevantes en el desarrollo actual de la investigación sobre escritura: la tradición norteamericana de la Nueva retórica y la Lingüística sistémico funcional. El conjunto de estas dos tradiciones resulta una combinación útil para apoyar el quehacer de centros o programas de escritura.

Los géneros discursivos desde la tradición norteamericana

La tradición norteamericana reconoce la relación estrecha que existe entre los géneros discursivos y los contextos histórico-culturales en los que aquellos circulan. Desde esta perspectiva se pone atención a los cambios que experimentan los diferentes géneros en relación a los contextos y momentos históricos que les dan forma. Así, Miller (1984) se refiere a los géneros discursivos como acciones retóricas tipificadas en el marco de situaciones sociales recurrentes.

Bazerman (1988) entiende los géneros como formas recurrentes y reconocidas socialmente para alcanzar ciertos propósitos y responder a actividades sociales tipificadas. Propone además que los géneros van evolucionando y dando forma a las nuevas prácticas y estructuras sociales de la actividad humana. Desde esta perspectiva, la actividad social ha tenido un rol central en la comprensión de los géneros discursivos, los que no pueden ser distinguidos en función de sus características externas o de contenido, sino porque encarnan situaciones, relaciones y, finalmente, maneras particulares de hacer cosas (Bazerman, 2013). Esta línea centra su interés en la manera en que los textos organizan la actividad social, la que, a su vez, da sentido y orientación a las prácticas de escritura.

La tradición norteamericana de los estudios del género ha tomado en consideración, además, los aportes de la Teoría Histórico Cultural de la Actividad (CHAT por sus siglas en inglés). Esta surge inicialmente de los trabajos de Vygotsky (1978), quien enfatiza que los procesos psicológicos surgen a través de actividades culturalmente mediadas. Para Vygotsky, los sujetos se relacionan con los objetos a través de herramientas mediadoras, dentro de las cuales destaca el lenguaje. Engénstrom (1987) introduce la noción de sistema de actividad a partir de una expansión del triángulo vygotkyano (sujeto-herramienta-objeto) (Russell, 2010), e incorpora las nociones de comunidad, reglas y división del trabajo para comprender al sujeto en campos más amplios de actividad.

El sistema de actividad puede entenderse como redes de personas y artefactos (máquinas, edificios, textos, etc.) surgidos históricamente y que llevan a cabo actividades tipificadas, las que permiten coordinar el trabajo de todos los participantes

de formas que son reconocidas por ellos (Bazerman, 2013). Desde esta perspectiva, los géneros solo pueden ser entendidos en el marco de los sistemas de actividad de que ellos participan. Esto tiene una implicancia radical en el marco de los programas y centros de escritura, puesto que sugiere la consideración del contexto amplio en el que la escritura se desarrolla. La teoría de sistemas de actividad entrega herramientas conceptuales útiles para comprender el contexto de una disciplina. Lo anterior resulta clave para diseñar intervenciones a través del currículum orientadas al desarrollo de la escritura que sean adecuadas al contexto y valoradas por la comunidad en la que se sitúan.

Los géneros discursivos desde la Lingüística sistémico funcional

La segunda aproximación sobre el concepto de género discursivo en la que se basa esta propuesta de diseño de programa es la planteada por la Lingüística sistémico funcional (LSF). El modelo de género de la LSF integra a la discusión sobre el género como práctica social la forma en que esta se realiza en el lenguaje. En este marco, el género se conceptualiza como un proceso social orientado a una meta y dividido en etapas (Martin & Rose, 2007), que se realiza a partir de configuraciones recurrentes de significado que llevan a cabo o actualizan las prácticas sociales de una cultura particular (Martin & Rose, 2008). En otras palabras, desde esta teoría, el género se realiza en un contexto dado a partir de las diferentes opciones de significado que los hablantes tienen disponibles en ese contexto.

La noción de género de la LSF es parte de un modelo de contexto que considera dos estratos. El primero, y más abstracto, es el del género, que se refiere a la actividad social que se lleva a cabo en una cultura dada. El segundo estrato es el del registro, que se define como “la configuración de recursos semánticos que un miembro de una cultura asocia con una situación tipo” (Halliday, 1978: 111, en Martin, 1992). El registro se constituye de tres variables que son el *campo* (la actividad que se lleva a cabo y los participantes involucrados), el *tenor* (las relaciones de poder y solidaridad que se establecen entre los hablantes a partir del texto), y el *modo* (el rol que el lenguaje tiene en una interacción). Las variables registrales permiten comprender diferentes dimensiones de la escritura en contexto. Por ejemplo, en el ámbito universitario, un ensayo en sociología a) supone una configuración particular del campo, que se construye a partir de conceptos técnicos (*poder*, *capital semiótico*, etc.); b) conforma ciertas relaciones de jerarquía entre los interactuantes del texto (profesor y estudiante), lo que, en este caso, se materializa en una escritura “objetiva”, sin involucramiento emocional por parte del hablante y c) organiza el lenguaje escrito de manera que sea comprensible para un interlocutor.

Si bien el modelo de contexto propuesto por la LSF se originó en la observación y descripción de los géneros en la escuela primaria y secundaria en Sidney, Australia, actualmente el foco de descripción de géneros se ha orientado al estudio de géneros académicos y profesionales (Dreyfus et al., 2016; Giudice et al., 2013; Hyland & Sancho Guinda, 2012; Hood, 2010). Esta nueva orientación se explica por la

importancia que, en diferentes contextos, han adquirido la alfabetización académica en general y la enseñanza de la escritura disciplinar en particular. Desde esta perspectiva teórica, enseñar a escribir es enseñar a dominar géneros propios de prácticas sociales como las de producción de conocimiento.

ACCIONES ESTRATÉGICAS PARA EL DESARROLLO DE UN PROGRAMA DE ESCRITURA A TRAVÉS DEL CURRÍCULUM

El desarrollo de un programa de escritura como el que aquí se propone requiere no solo de un marco de opciones teóricas integrado, sino también de estrategias para desarrollar un modelo que se inserte de manera orgánica en la institución que lo cobija. Estas estrategias son de diversa naturaleza y en conjunto permiten desarrollar un programa coherente y adecuado a las necesidades, objetivos y lineamientos institucionales. En esta sección se discuten estas estrategias y la manera en que ellas han sido desarrolladas en el contexto de la UC en el proceso de creación del Programa de Escritura Disciplinar (PED).

Generar una narrativa del programa de escritura

Los programas de escritura son organizaciones complejas que tienen su propia historia, visión, cultura y modos particulares de hacer las cosas. Asimismo, estos se insertan en instituciones de educación que tienen también su propia historia, misión y objetivos en permanente evolución. En este marco, uno de los primeros desafíos de un programa de escritura es generar una narrativa que le permita coordinar su actividad hacia una meta clara y en consideración del contexto de la institución educativa de la que forma parte.

Elaborar la historia del programa

Generar la narrativa de un programa de escritura supone elaborar una historia en términos de su surgimiento, desarrollo y orientación futura (Rose, 2013). Un buen punto de inicio para construir el relato sobre el origen del programa es identificar la necesidad a la que este intenta dar respuesta. Lo anterior se relaciona también con los modelos de construcción de una teoría de cambio, que sugieren la articulación entre un problema, estrategias para abordarlo y resultados esperados (Laing & Tood, 2015; Shakman & Rodríguez, 2015). La teoría de cambio de un programa explica bajo qué supuestos y estrategias se obtendrán determinados resultados para abordar el problema o necesidades en las que se focaliza el programa. Construir esta narrativa del origen y el cambio que se busca generar en la institución permite ajustar el diseño inicial y generar una orientación clara de la actividad del programa de escritura.

En el caso PED, a partir de diferentes documentos institucionales y reuniones con actores clave de la Vicerrectoría Académica de la universidad, se identificó la necesidad de desarrollar la escritura de los estudiantes con el fin de mejorar los aprendizajes y disminuir la deserción. Se observó además un interés por parte de diferentes carreras y

docentes por mejorar la escritura de los estudiantes en el contexto del aula universitaria. Entre el 2002 y el 2012 se generaron más de 35 proyectos FONDEDDOC (Fondo para el Desarrollo de la Docencia) postulados por profesores o facultades que estaban orientados al desarrollo de la comunicación escrita (FONDEDDOC-UC, 2016). El relato de PED surgió, entonces, de una necesidad identificada a partir de diferentes evidencias. Estos hallazgos permitieron orientar la misión del programa con base en consideraciones locales.

Definir la misión del programa

Cuando se ha definido un relato de origen ligado a una necesidad, la narrativa del programa puede continuar describiendo la misión a la que este se orienta. La misión le dará una dirección y un marco para la incorporación y evaluación de su propia actividad (Davis, 1985). Permitirá, además, sintetizar de manera clara el punto de orientación del programa de manera que este sea transmisible a otros actores dentro del mismo programa o de la institución en la que este se circunscribe. La misión del PED es promover una docencia comprometida con el desarrollo de la escritura como herramienta de aprendizaje, que apoye a los estudiantes a comunicarse por escrito de acuerdo con las convenciones de sus disciplinas. Esto se vincula con una visión de la escritura en las disciplinas ligada al aprendizaje y a las prácticas letradas específicas de cada área de conocimiento.

Cuando se define la misión de un programa o centro de escritura resulta efectivo identificar también la misión de la institución en la que este se instala. De esta forma, el programa puede presentarse como una iniciativa que se ajusta a los propósitos institucionales y que incluso puede contribuir a ellos (Vander Lei & Pugh, 2013). En esta línea, el programa PED de la Pontificia Universidad Católica ha buscado una articulación con la visión de esta institución, así como con la política educativa del país. La misión de PED es consistente con el Plan de desarrollo estratégico UC 2010-2015 en cuanto al perfeccionamiento docente, la innovación educativa y la promoción de la investigación. Además, PED está alineado con los principios de la buena docencia UC (CDDoc, 2013) y con la política de inclusión en educación superior impulsada por el Gobierno (MINEDUC, 2017).

En el contexto chileno y latinoamericano, los programas y centros de escritura del nivel universitario pueden vincularse con las misiones de las instituciones a partir de una gran diversidad de conceptos. Por ejemplo, la inclusión educativa es una preocupación de la agenda pública y de las instituciones de educación superior de diferentes países de la región y las iniciativas de alfabetización académica pueden ser una contribución relevante para la educación inclusiva (Pérez & Natale, 2017). Se debe considerar que las instituciones y sus misiones son dinámicas y que la misión del programa debe desarrollarse y adaptarse a lo largo de su desarrollo histórico y situación contextual.

La narrativa de un programa le confiere a este una identidad y una dirección hacia dónde orientar su quehacer. Los administradores de centros y programas de

escritura deben tener en cuenta que esta narrativa no es natural sino socialmente construida. En efecto, para que más actores de la organización en la que se sitúa el programa de escritura empaticen y colaboren con él, es recomendable que su narrativa sea socializada y negociada con los actores relevantes. Esto implica muchas veces resignificar la manera en que las instituciones están definiendo sus problemas o necesidades (Adler-Kassner & O'Neill, 2010; Adler-Kassner, 2008). Preguntas como ¿qué se entiende por escritura académica?, ¿qué son las habilidades básicas de escritura? o ¿cuál es el rol de los docentes en el desarrollo de la escritura en la universidad? representan puntos críticos que los administradores deben negociar para generar una comprensión compartida.

DEFINIR LAS ESTRATEGIAS DEL PROGRAMA DE ESCRITURA

Los programas y centros de escritura tienen de manera implícita o explícita un modelo de cambio, es decir, una teoría sobre cómo se producirán las transformaciones esperadas en el contexto educativo a partir de determinadas acciones (Laing & Tood, 2015; Shakman & Rodríguez, 2015). Tener una conciencia explícita de cuál es la teoría de cambio bajo la cual está operando el programa permite dirigir de forma más eficiente las actividades de este e incluso clarificar el tipo de resultados que podemos esperar. Una manera de desarrollar una teoría de cambio es hacer una revisión de literatura para conocer qué es lo que se ha señalado sobre las características del fenómeno a abordar en nuestro programa (Laing & Tood, 2015). Así, el administrador de un programa o centro de escritura debiera preguntarse qué es lo que muestra la investigación respecto de la enseñanza de la escritura en la educación superior, qué metodologías han sido probadas y qué objetivos se han alcanzado con ellas. A partir de lo anterior, es posible identificar estrategias que -según lo que muestra la evidencia teórica o empírica- podrían ser efectivas para alcanzar los objetivos propuestos por el programa.

El programa PED tiene por objetivos a) promover prácticas de enseñanza-aprendizaje orientadas al desarrollo de la escritura de los estudiantes en el contexto de sus disciplinas y b) promover prácticas de enseñanza-aprendizaje en las que se utiliza la escritura como herramienta para aprender. En consideración de la relevancia del rol del docente universitario en el desarrollo de la escritura académica (Natale, 2013; Moyano & Natale, 2006) y el vínculo entre escritura y aprendizaje (Craig, 2013; McDonald & Cooper 1992; Applebee, 1984; Britton, 1970), se diseñaron tres estrategias orientadas al trabajo con los docentes: talleres para profesores, recursos en línea para docentes e implementaciones en el currículum.

Talleres para docentes

Muchos docentes universitarios utilizan textos escritos en el marco de sus cursos para evaluar los aprendizajes de sus estudiantes, lo que señala la estrecha relación entre escritura y aprendizaje. Sin embargo, los docentes no siempre manejan herramientas

para transparentar sus expectativas respecto de las diferentes tareas escritas. En este marco, PED ofrece cada semestre talleres destinados a profesores de la comunidad UC interesados en conocer y aprender sobre metodologías para trabajar con la escritura como herramienta de aprendizaje. Asimismo, los talleres entregan a los docentes herramientas para que puedan apoyar a los estudiantes en el desafío de escribir académicamente y de acuerdo con las convenciones de sus disciplinas. En ellos se abordan problemáticas como el diseño de tareas de escritura, la retroalimentación y el apoyo de la escritura académica en el aula universitaria.

Los talleres se realizan a través del Centro de Desarrollo Docente (CDDoc) de la universidad, como parte de los electivos del Diplomado de Docencia Universitaria que este ofrece. Lo anterior genera mayores incentivos para que los profesores asistan a los talleres del programa, puesto que estos forman parte de una trama institucional mayor y son válidos como cursos del diplomado mencionado. La alianza estratégica con los centros de desarrollo docente o áreas para la promoción de aprendizajes es especialmente pertinente si el programa de escritura se funda en los principios de “escribir para aprender”. Asimismo, vincularse con otras áreas de la universidad permite al programa de escritura enraizarse de manera orgánica en la organización de la que forma parte y contribuir con las metas institucionales de esta.

Sitio web de recursos

Con el fin de ofrecer oportunidades a los docentes para desarrollar la escritura como herramienta de aprendizaje y la escritura disciplinar en el marco de sus cursos, PED generó una segunda estrategia de amplio alcance: un sitio web con recursos didácticos para docentes de la UC. Estos recursos abordan temas como la elaboración de instrucciones para tareas de escritura, la construcción de rúbricas para evaluar la escritura, el diseño de actividades de escribir para aprender, entre otros. Los recursos se orientan a promover la implementación de metodologías que favorezcan el desarrollo de la escritura académica en los estudiantes, así como también a que estos puedan aprender los contenidos del curso a través de un proceso de escritura.

Generar recursos destinados al conjunto de los profesores de una universidad resulta complejo dada la alta variedad disciplinar. Las disciplinas son diferentes en las maneras en que utilizan el lenguaje y en los géneros que son relevantes para mediar su actividad. Asimismo, es posible encontrar diferencias al interior de las disciplinas según áreas profesionales o de investigación (Thaiss & Zawacki, 2006). Pese a esta diversidad y al dinamismo propio de las diferentes disciplinas, los recursos *on line* para docentes que ofrece un programa de escritura pueden centrarse en herramientas que sean posibles de transferir de un contexto a otro. Para ello, es fundamental que los recursos permitan a los docentes, por ejemplo, reflexionar sobre la manera en que los objetivos de aprendizaje de sus cursos pueden determinar la elección de una tarea de escritura u otra; o abordar cómo la retroalimentación sobre un trabajo escrito puede variar si se trata de una entrega intermedia o final, entre otros.

Por último, PED tiene un espacio de recursos en línea específicos para algunas carreras que realizan implementaciones en el currículum, estrategia que se detalla a continuación.

Implementación en el currículum

Las diferentes disciplinas tienen maneras específicas de utilizar el lenguaje escrito para construir conocimiento especializado. De esta manera, no es lo mismo escribir en el marco de una ciencia o en el área de las humanidades (Moyano, 2014; cf. Martin & Eggins, 1993; Wignell et al., 1993). Por lo anterior, una buena manera de apoyar el desarrollo de la escritura en la universidad es implementar estrategias específicas a lo largo del currículum de una disciplina.

PED implementa un modelo integrado para el desarrollo de la escritura a través del currículum en algunas carreras de la UC. Este modelo consiste en el levantamiento de información sobre los modos particulares de escritura en una disciplina y la definición de estrategias curriculares para incentivar su desarrollo. Las intervenciones realizadas a lo largo de las carreras se basan en la línea de investigación-acción (White, 1991; Elliott, 1990). Esta supone la comprensión del contexto educativo para luego hacer una intervención transformativa (Selener, 1992). Desde esta línea metodológica, es fundamental el involucramiento de los diferentes actores. Para ello, resulta indispensable generar un diálogo y reflexión conjunta sobre el rol de la escritura en la carrera.

Para levantar información contextualizada en el marco de las carreras, se llevan a cabo reuniones con actores clave y grupos focales con docentes y se analizan documentos institucionales, instrucciones y pautas de escritura. Con esta información sistematizada a partir de un análisis de codificación cualitativa (Cohen, Manion & Morrison, 2007) es posible conocer el sistema de actividad (Bazerman, 2013; Russell, 2010) que constituye cada carrera, así como los géneros que median las actividades dentro de este sistema. Además, se analizan los textos que los estudiantes escriben en etapas iniciales, intermedias y finales del currículum, a partir de las herramientas metodológicas que ofrece la Lingüística sistémico funcional. Este proceso de investigación permite obtener una descripción precisa de los tipos de género que escriben los estudiantes en su formación académica y de las características específicas que asume el lenguaje escrito en los diferentes géneros.

Finalmente, a partir de la información recogida se identifican cursos a lo largo del currículum en los cuales la escritura cumple o puede cumplir un rol significativo. Luego se realizan talleres con los docentes que realizan estos cursos y se les acompaña a partir de una colaboración pedagógica (Natale, 2013) para que puedan implementar metodologías efectivas en la línea de escribir para aprender y aprender para escribir en las disciplinas.

CONCLUSIONES

Los programas o centros de escritura se sitúan en contextos sociales complejos y en permanente evolución, lo que supone grandes desafíos para su diseño y ejecución. Estos, por una parte, deben responder al marco de las transformaciones económicas y del modelo de desarrollo de los países, cambios que impactan en las políticas sociales y por tanto educativas (Corvalán, 2001). Por otra parte, un programa de escritura sólido debiera contar con una agenda y visión propias, alimentadas por los aportes teóricos y empíricos del ámbito de los estudios de la escritura. Esta área de investigación ha sido explorada y profundizada en la actualidad en una gran diversidad de países y desde diferentes aproximaciones disciplinares y teóricas (Dreyfus et al., 2016; Bazerman et al., 2016). Los programas de escritura tienen un gran desafío en ser sensibles tanto a las preocupaciones educativas del contexto local y nacional como a los aportes investigativos.

En la región latinoamericana, los programas de escritura en educación superior tienen un rol central en la inserción académica de todos los estudiantes. En efecto, en el contexto de las profundas desigualdades de clase existentes en América Latina y Chile y la ampliación del acceso a la educación superior, los estudiantes no llegan al nivel universitario en igualdad de condiciones. Lo anterior se debe a que tienen accesos diferenciados al capital cultural, lo que provoca la reproducción de los privilegios de clase (Bourdieu, 1997). Estas desigualdades se producen y son producidas, entre otras cosas, por una distribución inequitativa de los recursos del lenguaje (Rose & Martin, 2012; Bernstein, 1971). Por lo mismo, la alfabetización universitaria es un espacio para poder redistribuir estos recursos de manera que todos puedan participar de las prácticas de escritura en la universidad. Con esto no se trata de retroceder a una mirada remedial o centrada en las deficiencias de los estudiantes, sino más bien de reconocer que la enseñanza de la escritura situada en los contextos disciplinares también debe poner en la ecuación la realidad del marco cultural más amplio.

El actual contexto de cambios en las políticas sociales y educativas es un gran desafío para los administradores de programas de escritura en Chile y Latinoamérica. Este panorama supone diseñar e implementar programas flexibles y capaces de enfrentar una variedad de retos específicos, como generar iniciativas de alfabetización técnico-profesional en centros de formación técnica o institutos profesionales, apoyar las políticas de mejoramiento de la calidad de la enseñanza en la educación superior y aportar en la inclusión y retención de todos los estudiantes, entre otros. Los centros y programas de escritura, en este escenario, se enfrentan al reto de entregar herramientas a todos los estudiantes para su participación en las prácticas de escritura y lectura del ámbito universitario. Esto supone redistribuir los recursos culturales y socio-semióticos que están a la base de la inequidad y colaborar con la inclusión y el desarrollo educativo en sus diferentes niveles.

REFERENCIAS

- ADLER-KASSNER, L. 2008. *The Activist WPA: Changing stories about writing and writers*. Logan: Utah State University Press.
- ADLER-KASSNER, L. & P. O'NEILL. 2010. *Reframing writing assessment to improve teaching and learning*. Logan: Utah State University Press.
- APPLEBEE, A. 1984. Writing and reasoning. *Review of Educational Research* 54: 577-596.
- ÁVILA, N., P. GONZÁLEZ, & C. PEÑALOZA. 2013. Creación de un programa de escritura en una universidad chilena: Estrategias para promover un cambio institucional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 18/57: 537-560.
- BAZERMAN, C. 1988. *Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- BAZERMAN, C. 1992. From cultural criticism to disciplinary participation: Living with powerful words. En C. Herrington & C. Moran (Eds.), *Writing, Teaching and Learning in the Disciplines*. Pp. 61-68. New York: MLA.
- BAZERMAN, C. 2013. Chapter 2. Knowing where you are: Genre. En *A rhetoric of literate action. Literate action volume 1*. USA: Parlor Press.
- BAZERMAN, C., J. LITTLE, L. BETHEL, T. CHAVKIN, D. FOUQUETTE & J. GARUFIS. 2016. *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en: <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4030>
- BEREITER, C. & M. SCARDAMALIA. 1987. *The Psychology of Written Composition*. Lawrence Erlbaum Associates: Hillsdale, NJ.
- BERNSTEIN, B. 1971. *Class, Codes and Control. Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. London: Routledge.
- BOURDIEU, P. 1997. *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- BRITTON, J. 1970. *Language and learning*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- BRITTON, J., T. BURGESS, N. MARTIN, A. MCLEOD & H. ROSEN. 1975. *The development of writing abilities*. Pp.11-18. London: Macmillan.
- CARLINO, P. 2003. Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. 60.º *Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro*. Buenos Aires, *XIII Jornadas Internacionales de Educación, en el marco de la 29.º Feria del Libro*.
- CARLINO, P. 2004. Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones. En P. Carlino (Ed.), *Leer y escribir en la universidad*. Pp. 5-21. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura Lectura y Vida. Volumen 6 de "Textos en contexto".
- CARLINO, P. 2005. *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CASTELLÓ, M. & C. MONEREO. 1996. Un estudio empírico sobre la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para la composición escrita de textos argumentativos. *Infancia y aprendizaje* 74: 39-55.

- CDDOC. 2013. Principios Orientadores para una Docencia de Calidad. [en línea] Desarrollo docente. uc.cl. Disponible en: http://desarrollodocente.uc.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=198&Itemid=494 [Consultado 27 Mar. 2017].
- COHEN, L., L. MANION & K. MORRISON. 2007. *Research Methods in Education*. London and New York: Routledge.
- CORVALÁN, J. 2001. Las transformaciones educativas recientes y los cambios de la política social en Chile y América Latina: hipótesis sobre los discursos dominantes. *Estudios Sociales/Corporación de Promoción Universitaria* 108: 9-34.
- CRAIG, J. 2013. *Integrating Writing Strategies in efl/esl University Contexts. A Writing Across the Curriculum Approach*. Nueva York: Routledge.
- DAVIS, J. L. 1985. Institutional Mission and purpose En G. Lockwood & J. L. Davies (Eds.) *Universities: the management challenge*. USA: NFER-NELSON Publishing company limited.
- DIVESUP/MINEDUC. 2012. Informe Nacional de Antecedentes. El Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Chile, Comité de Coordinación. Santiago de Chile: SINAC-ES.
- DREYFUS, S. J., S. HUMPHREY, A. MAHBOOD & J. R. MARTIN. 2016. *Genre Pedagogy in Higher Education. The SLATE Project*. London: Palgrave MacMillan.
- ELLIOTT, J. 1990. *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- ENGENSTRÖM, Y. 1987. *Learning by expanding: An activity theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- FONDEDUC-UC. 2016. Proyectos financiados [en línea] fondedoc.uc.cl Disponible en: <http://fondedoc.uc.cl/buscador-proyectos-financiados?Search=1&view=search>
- GARCÍA HUIDOBRO, K. E. 2007. Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno. *Revista Pensamiento Educativo* 40(1): 65-85.
- GIUDICE, J., M. GODOY & E. MOYANO. 2013. Discurso y sustentabilidad social: géneros discursivos en la enseñanza universitaria de la psicología y el derecho. En B. Kerman & G. Michelini (Comp.). *Impacto de la investigación sobre la Sustentabilidad Social y Ambiental*. Pp. 109-122. Buenos Aires: Universidad de Flores.
- HALLIDAY, M. A. K. 1995/2004. Language and the Reshaping of Experience. En J. J. Webster (Ed.), *The Language of Science*. Pp. 7-23. London: Continuum.
- HOOD, S. 2010. *Appraising Research: Evaluation in Academic Writing*. London: Palgrave Macmillan.
- HYLAND, K. 2002. *Teaching and researching writing*. Londres: Longman.
- HYLAND, K. & C. SANCHO GUINDA (Eds). 2012. *Stance and Voice in Written Academic Genres*. London: Palgrave Macmillan.
- LAING, K. & L. TODD (Eds). 2015. *Theory-based Methodology: Using theories of change in educational development, research and evaluation*. Newcastle University.
- MACDONALD, S. P. & C. M. COOPER. 1992. Contributions of academic and dialogic journals to writing about literature. En A. Herrington & C. Moran (Eds.), *Writing, teaching and learning in the disciplines*. Pp. 137-155. New York: MLA.
- MARTIN, J. R. 1992. *English Text: System and Structure*. Amsterdam: John Benjamins

- MARTIN, J. R. 1993. Technicality and Abstraction: Language for the Creation of Specialized Texts. En M. A. K. Halliday & J. R. Martin (Eds). *Writing Science. Literacy and Discursive Power*. Pp. 223-241. London: Routledge.
- MARTIN, J. R. 2007. Construing knowledge: A functional linguistic perspective. En Christie, F. & Martin, J. R. (Eds.), *Language, Knowledge and Pedagogy. Functional Linguistics and Sociological Perspectives*. Pp. 34-64. London: Continuum.
- MARTIN, J. R. 2014. Exploring Content: Building Knowledge in School Discourse. Paper presented at the 8th International Free Linguistics Conference, Shanghai Jiao Tong University.
- MARTIN, J. R. 2017. Revisiting field: Specialized knowledge in secondary school science and humanities discourse. *Onomazein*, Número especial SFL: 111-148.
- MARTIN, J. R. & D. ROSE. 2007. *Working with discourse. Meaning beyond the clause*. London: Continuum.
- MARTIN, J. R. & D. ROSE. 2008. *Genre relations. Mapping culture*. London: Equinox.
- MILLER, C. 1984. Genre as Social Action. *Quarterly Journal of Speech* 70: 151-167.
- MINEDUC. 2017. Reforma educacional. Ministerio de Educación de Chile. [en línea] Disponible en: http://portales.mineduc.cl/contenido_int.php?id_contenido=31959&id_portal=1&id_seccion=10 [Consultado 27 Mar. 2017].
- MIRAS, M. 2000. La escritura reflexiva: aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y aprendizaje* 23/89: 65-80.
- MOYANO, E. I. 2014. La Discusión en artículos de microbiología: género, compromiso y construcción del conocimiento. *Onomazein*, Número especial IX ALSFAL: 161-185.
- MOYANO, E. I. & L. NATALE. 2006. Enseñanza de la lectura y la escritura a lo largo de la carrera universitaria como política institucional: Una investigación acción. Ponencia presentada en el I Congreso Nacional "Leer, Escribir y Hablar Hoy", Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.
- MOYANO, E. I. & J. GIUDICE. 2016. Un programa de lectura y escritura universitario: Lineamientos teóricos, características y resultados de aplicación. *Revista Grafía* 13(1): 33-59.
- NATALE, L. 2013. Integración de enfoques en un programa institucional para el desarrollo de la escritura académica y profesional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 18(58): 685-707.
- NAVARRO, F. 2014. Géneros discursivos e ingreso a las culturas disciplinares. Aportes para una didáctica de la lectura y la escritura en educación superior. En F. Navarro (Coord.), *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Pp. 29-52. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- OCDE. 2009. *La educación superior en Chile. Revisión de políticas nacionales de educación*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- PÉREZ, I. & L. NATALE. 2017. Inclusión en educación superior y alfabetización académica. En L. Natale & D. Stagnaro (Eds.), *Alfabetización académica: un camino hacia la inclusión en el nivel superior*. Pp. 13-46. Los Polvorines: UNGS.
- ROSE, D. & J. R. MARTIN. 2012. *Learning to Write, Reading to Learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.

- ROSE, S. K. 2013. What is a writing program history? En Malenczyk R. (Ed.) *A Rhetoric for writing program administrators*. Pp. 239-251. USA: Parlor Press.
- RUSSELL, D. 1991. *Writing in the academic disciplines, 1870-1990: A curricular history*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- RUSSELL, D. 2010. Writing in multiple contexts. Vygotskian CHAT meets the phenomenology of genre. En C. Bazerman, R. Krut, K. Lunsford, S. H. McLeod, S. Null, P. Rogers, & A. Stansell (Eds.), *Traditions of Writing Research*. Pp. 353-364. Oxford: Routledge/Taylor & Francis.
- SELENER, J. 1992. Participatory action research and social change: approaches and critique, UMI Dissertation Information Service, Ann Arbor, Michigan. Tesis doctoral no publicada.
- SHAKMAN, K. & S. M. RODRIGUEZ. 2015. *Logic models for program design, implementation, and evaluation: Workshop toolkit* (REL 2015-057). Washington, DC: U.S.
- SHAUGHNESSY, M. 1979. *Errors and expectations*. New York: Oxford UP.
- SWALES, J. 1990. *Genre analysis: English in academic and research settings*, Glasgow: Cambridge University Press.
- THAISS, C. & T. PORTER. 2010. The State of WAC/WID in 2010: Methods and Results of the U.S. Survey of the International WAC/WID Mapping Project. *CCC* 61(3): 534-570.
- THAISS, C. & T. M. ZAWACKI. 2006. *Engaged Writers Dynamic Disciplines. Research on the Academic Writing Life*. Portsmouth: Boyton/Cook.
- UNIVERSIDAD DE LOS ANDES, COLOMBIA. 2017. Cursos E. [en línea] Programadeescritura.uniandes.edu.co. Disponible en: <https://programadeescritura.uniandes.edu.co/index.php/cursos-e> [Consultado 27 Mar. 2017].
- VALENZUELA, J. P., C. BELLEI, & D. DE LOS RÍOS. 2010. Segregación escolar en Chile. En S. Martinic & G. Elaqua. (Eds.) *¿Fin de ciclo? Cambio en la gobernanza del sistema educativo*. Pp. 257-284. Santiago: UNESCO/ PUC.
- VANDER LEI, E. & M. PUGH. 2013. What is institutional mission? En R. Malenczyk (Ed.) *A Rhetoric for writing program administrators*. Pp. 105-117. USA: Parlor Press.
- VYGOTSKY, L. S. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- WHITE, W. 1991. *Participatory action research*. Newbury Park: Sage.
- WIGNELL, P., J. R. MARTIN & S. EGGINS. 1993. The Discourse of Geography: Ordering and Explaining the Experiential World. En M. A. K. Halliday & J. R. Martin (Eds.), *Writing Science. Literacy and Discursive Power*. Pp. 151-183. London: Routledge.