

HACIA UNA DIDÁCTICA CRÍTICO-REFLEXIVA EN LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

PABLO LOVERA FALCÓN
FERNANDA URIBE GAJARDO
Universidad de Chile*

RESUMEN: El presente trabajo analiza las implicancias teóricas y prácticas de una propuesta de enseñanza de la escritura académica que enfatice el protagonismo del docente y del tutor par como activos observadores de las distintas formas discursivas de su disciplina, a partir del análisis de sus propias prácticas escriturales, identificando cuáles son las funciones y estructuras prototípicas de los textos académicos en uso y su rol en la construcción del conocimiento. Desde el año 2014, el programa ha promovido la implementación de este modelo, mediante apoyo tutorial a estudiantes y acompañamiento docente para la inserción de estas habilidades a través del currículum, con el propósito no solo de desarrollar competencias verbales, sino también epistemológicas y heurísticas que permitan a todos los actores validar y afianzar sus saberes discursivos y disciplinares a partir de la reflexión sobre sus prácticas letradas.

PALABRAS CLAVE: prácticas letradas; género académico; tutoría par; modelo crítico-reflexivo; investigación-acción; asesoría educativa

TOWARDS A CRITICAL AND REFLEXIVE PEDAGOGY FOR TEACHING WRITING IN HIGHER EDUCATION

ABSTRACT: This paper analyzes the theoretical and practical implications of an academic writing teaching initiative which emphasizes the role of the teacher and peer tutor as active observers of the different discursive forms of their disciplines, based on the analysis of their own literacy practices, through the identification of the functions and prototypical structures of academic texts in use and their role in the construction of knowledge. Since 2014, the program has promoted the implementation of this model, through tutorial support to students and pedagogical

* Para correspondencia, dirigirse a Pablo Lovera Falcón (pablo.lovera@uchile.cl) o Fernanda Uribe Gajardo (uribeg@uchile.cl). Universidad de Chile, Departamento de Pregrado VAA, Diagonal Paraguay 265, of. 1501 C., Santiago, Chile. Teléfono: 229780446. Se agradece el financiamiento otorgado por el Proyecto FONDECYT de iniciación N.º 11160856 y por el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) UCH1501 del Ministerio de Educación, Chile.

support to teachers to promote these skills across the curriculum, with the purpose not only of developing verbal skills, but also epistemological and heuristics that allow all actors to validate and consolidate their discursive and disciplinary knowledge based on the reflection on their literacies.

Keywords: literacy; academic genre; peer tutorial; critical reflective model; action research; educational counseling.

INTRODUCCIÓN

La lectura y la escritura resultan fundamentales en la formación universitaria, tanto en lo que respecta al desarrollo de las habilidades conceptuales y metodológicas propias de las distintas áreas del conocimiento (Fitzgerald, 2012; Torrance, van Waes & Galbraith, 2007; Wray, 2004) como en los modos de interactuar comunicativamente en dichos campos. Entre los elementos que se mencionan para justificar dicha relevancia, destaca la actual convicción en el campo de la didáctica de la lectura y la escritura de que estas prácticas no pueden ser adecuadamente desarrolladas sin una contextualización previa de sus propósitos y temáticas, colocando el contenido en diálogo constante con la forma (Santos, 2015).

A partir del concepto de “género discursivo” como unidad de sentido y forma relativamente homogénea que articula la comunicación verbal (Bajtin, 1979), la enseñanza de la escritura en la educación superior ha experimentado un giro en las últimas décadas al atender las especificidades discursivas de las distintas comunidades (Hyland, 2000; Swales, 1990; Martin & Rose, 2008), lo cual ha permitido relevar la pertinencia de las textualidades puestas en juego al momento de escribir en función de distintos propósitos y audiencias. Por ello, hoy cobra especial importancia la investigación y caracterización de los diversos géneros de formación tanto en la escuela como en la universidad (Gardner & Nessi, 2013; Navarro, 2014), lo que a su vez ha permitido desarrollar nuevas propuestas didácticas que puedan responder de mejor manera a la naturaleza de dichas interacciones. Paralelamente, se ha producido un importante cambio en la manera como se conducen los procesos de enseñanza de la escritura, al transitar desde un paradigma centrado en la identificación de aspectos principalmente textuales y gramaticales, a uno que además valora el ejercicio de escribir como una práctica de las comunidades, tanto en lo que respecta a su dimensión retórica como en el desarrollo de nuevas formas de comunicación lingüística que contribuyen a la construcción social del conocimiento (Lomas, 2014).

Actualmente, y sobre todo gracias al desarrollo de las ciencias cognitivas, resulta difícil desconocer la estrecha relación que existe entre lenguaje y pensamiento, por lo que no sería adecuado considerar en términos absolutos la facultad lingüística como independiente del desarrollo de otro tipo de habilidades, como la actividad motriz, la percepción visual y el razonamiento en general (Croft & Cruse, 2008). Por lo tanto, las complejidades del pensamiento de algún modo se ven reflejadas en la sofisticación de las prácticas verbales, sobre todo en el ámbito universitario.

En la educación superior, el discurso escrito cumple un rol decisivo en el desarrollo y reproducción del conocimiento especializado, proceso que considera la generación de nuevos saberes, así como su posterior justificación y sistematización, desplegando la lectura y la escritura como procesos integrados: “el carácter híbrido de la producción de textos científicos supone enfatizar la idea de la lectura y la escritura como estrategias entrelazadas, como instrumentos que unen y combinan sus respectivas potencialidades, multiplicando de ese modo su poder como instrumentos de pensamiento” (Miras & Solé, 2007: 84). Reconocida la importancia de ambos procesos, cabe preguntarse cuál es la mejor manera de abordarlos en la formación universitaria, de modo que realmente se conviertan en saberes útiles y significativos tanto para los estudiantes como para todos los miembros de la comunidad, y que a su vez se encuentren pertinentemente vinculados con las distintas etapas del proceso formativo.

El objetivo del presente trabajo es evaluar los alcances teóricos y metodológicos de una propuesta didáctica de enseñanza de la lectura y la escritura académicas concebidas como prácticas epistémicas situadas, a partir de la implementación de un programa de escritura que funciona desde 2014 en una universidad estatal tradicional de Chile. El programa opera en dos ámbitos de acción: por un lado, a través de la formación de docentes de distintas disciplinas mediada por un asesor especialista, y por otro, acompañando a los estudiantes en su aprendizaje con tutores pares de diversas carreras y formados en el contexto del programa.

Para este análisis, primero se revisará la vinculación entre la escritura y la construcción del conocimiento en las disciplinas, y de qué manera esa relación ha influido en el desarrollo de los distintos enfoques de la enseñanza de la escritura académica. Luego, se observará la importancia que cobra en los enfoques contextuales el análisis de las propias prácticas letradas, y cómo este proceso se logra sustentar teóricamente desde los modelos de investigación-acción, y en particular desde el paradigma crítico-reflexivo. Posteriormente, y a la luz de estas conceptualizaciones, se describirá la metodología y resultados de los dos ámbitos de acción del programa, problematizando los alcances teóricos y metodológicos que esta propuesta puede tener en el campo de la didáctica de la lectura y la escritura académicas en la educación superior.

EL ROL DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

Como se ha dicho, si las prácticas de lectura y escritura constituyen experiencias fuertemente arraigadas a las formas de construir el conocimiento, la progresiva especificidad de los modos de interacción en el contexto universitario requiere que los estudiantes incorporen habilidades que les permitan una adecuada inserción en el abordaje de estos saberes.

Las relaciones entre dichos saberes y las prácticas de escritura están marcadas tanto por actividades donde el conocimiento solo es declarado y reproducido, como por aquellas tareas en donde se espera que los estudiantes ejerciten la reflexión dentro del propio proceso de escritura. Como lo plantean Bereiter y Scardamalia (1987),

existe una práctica de “decir el conocimiento” que responde a una escritura sin una planificación previa, basada principalmente en el conocimiento disponible y en las habilidades discursivas con las que cuenta el escritor. En este proceso interviene principalmente la memoria, la que le permite al individuo recabar algún elemento significativamente vinculado con el contenido a desarrollar, así como la forma discursiva más adecuada para expresar lo que se quiere comunicar. Una vez reunida la información, se procede a escribir las primeras líneas, las que servirán a su vez para activar la búsqueda de más elementos pertinentes, hasta que se agote todo lo que supuestamente se sabe con respecto de un tema.

El modelo de “transformar el conocimiento”, en cambio, se basa en un esquema de resolución de problemas que, aunque supone o subsume el modelo anterior, apela principalmente a un proceso dialéctico entre lo que se quiere decir (el contenido), cómo se va a decir y con qué intención (el espacio retórico). Esto incentiva que los problemas que se generan dentro de dicho espacio terminen influyendo sobre lo aprendido, del mismo modo en que las modificaciones de contenido darán lugar a desajustes retóricos que el sujeto tendrá que resolver. Este proceso no se agota con decir todo lo que se sabe con respecto a un tema, sino que concluye una vez que el texto representa lo que el escritor finalmente quiso decir acerca del contenido. Este modelo de composición refleja con propiedad la función epistémica de la escritura, ya que esta práctica no es solamente vista como un producto del pensamiento, sino que como una parte integral del mismo.

Escribir reflexivamente supone e implica el dominio de habilidades de composición textual, capacidad de reflexión, capacidad de cuestionar conocimientos, habilidad para identificar los aspectos confusos del discurso y capacidad de autocrítica. En consecuencia, las habilidades que suele poner en práctica el escritor experto no son meramente reproductivas, sino que se centran en su capacidad de dialogar consigo mismo y con el texto, lo que le permitirá asumir un rol más pertinente y crítico.

ENFOQUES DIDÁCTICOS EN LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA

Las transformaciones sociales, políticas y económicas de la sociedad suelen ir de la mano con los cambios culturales, lo que repercute en torno a qué competencias o saberes son mayormente valorados por el sistema educativo, así como los métodos que se debiesen implementar en los distintos niveles de formación. En este sentido, la necesidad de una adecuada articulación entre la etapa escolar y la educación superior ha tensionado el debate acerca de qué asignaturas se deben privilegiar durante el período escolar. Por ejemplo, hoy se sigue discutiendo si se deben desarrollar solo conocimientos disciplinares o si se deben incorporar las habilidades para la vida; también se discute si es mejor dedicar más horas a las ciencias básicas que a las artes. Sin embargo, esta controversia hoy no resiste ser analizada solo desde los legítimos intereses de quienes promueven o enseñan dichos saberes, o de quienes simplemente apelan a la tradición para validar su relevancia (Perrenoud, 2012), hecho que ayuda a entender por qué el currículum escolar tiende a sobrecargarse.

Del mismo modo, hoy no se duda de que las habilidades letradas ocupan un lugar preponderante en las prácticas educativas modernas (Hoyos Vásquez & Melich, 2008), aunque sí se debaten su enseñanza y su evaluación, principalmente en lo que respecta a la relación entre la teoría y la práctica, lo que implicará asumir posiciones en torno a qué enfoques didácticos pudiesen resultar más adecuados.

Dichas decisiones han puesto el énfasis en diversas dimensiones de la escritura, como lo que ocurre con los denominados enfoques de producto, que consideran que la práctica escrita es una habilidad general cuya enseñanza debe centrarse en aspectos formales o gramaticales; también se han desarrollado los modelos procesuales, que acentúan la importancia de los procesos cognitivos involucrados –como el ya referido de Bereiter y Scardamalia (1987)–, enfatizando el reconocimiento de las distintas etapas de la composición escrita (Flower & Hayes, 1981, 1984; Miras & Solé, 2007); y finalmente, los modelos contextuales, que a partir de los postulados de Vigotsky y Bajtin consideran que la escritura es una actividad fundamentalmente social y que por ello depende de estructuras sociales, por lo que es necesario atender a la naturaleza de las interacciones individuales, y no al estudio del contexto concebido como una especie de “trasfondo” objetivo e inanimado de la acción comunicativa (van Dijk, 2013).

Hasta los años 70, los enfoques didácticos en la educación superior seguían centrándose en un paradigma positivista, en el que los procesos de aprendizaje privilegiaban una racionalidad instrumental y técnica¹, reafirmando que la solución de los problemas prácticos siempre depende de una adecuada aplicación de las teorías (Schön, 1992). Según esta premisa, el conocimiento emergerá en la medida en que se cumplan las condiciones establecidas por los marcos teóricos inherentes a los distintos dominios profesionales. Para la didáctica de la escritura, dicho paradigma es el que subyace en los ya referidos enfoques de producto, que consideran que este tipo de saberes debiese ser evaluado mediante criterios de adecuación empírica, sin considerar los procesos cognitivos o procedimentales implicados en la escritura, ni el rol que cumplen los distintos actores sociales y sus prácticas, tal como ocurre con los enfoques procesuales y contextuales, respectivamente.

Asimismo, la escritura en la educación superior constituye una puerta de acceso a las comunidades académicas disciplinares, cuyas prácticas letradas obedecen a estándares altamente situados, lo que se advierte tanto en la especificidad de sus metalenguajes como en las maneras de abordar sus respectivos objetos de estudio (Biglan, 1973; Becher, 2001; Braxton & Hargens, 1996), por lo que se espera que en el plano comunicativo la mirada del futuro profesional sea consistente con las distintas formas de expresión que empleará.

A partir de los movimientos de renovación curricular de los años 60, comienzan a discutirse los fundamentos y pertinencia de las teorías educativas. En este sentido, se cuestionará por qué las prácticas docentes debiesen solo ajustarse dentro de los marcos epistemológicos validados por las ciencias de la educación, cuando la evidencia y el

¹ Este enfoque está fuertemente arraigado al currículum por objetivos.

sentido común nos hablan de que las experiencias en el aula suelen rebasar el alcance de dichos enfoques. Como lo plantea Elliot (1990):

Yo aprendí como profesor que las teorías estaban implícitas en todas las prácticas, y que teorizar consistía en articular tales “teorías tácitas”, sometiéndolas a la crítica en un discurso profesional libre y abierto. Yo también aprendí que la calidad del discurso profesional depende de la buena disposición de todos los que están implicados para tolerar la diversidad de visiones y prácticas (pág. 32).

Esta reflexión evidencia cómo la tensión entre teoría y práctica depende de los paradigmas que aquí entren en juego. Por un lado, desde el ya referido enfoque positivista, se asume que la práctica debe ser orientada a partir de la observación de las consecuencias deductivas de las teorías en contraste con las observaciones experimentales. En este enfoque se valora sobre todo el poder predictivo de las teorías en constante diálogo con las evidencias empíricas (Popper, 2008).

Los enfoques críticos de la enseñanza, en cambio, han cuestionado esta relación entre teoría y práctica, subrayando que la educación es ante todo una experiencia más que un saber, y que, como tal, es su práctica la que finalmente modela y transforma el sentido de la enseñanza, por lo que es allí donde debiese focalizarse la reflexión educativa (Kemmis et al., 2013).

EL MODELO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

El paradigma crítico-reflexivo ha eclosionado en los denominados modelos de investigación-acción, que privilegian el desarrollo de un aprendizaje autónomo y comprensivo por sobre uno conductual y memorístico, con el propósito de que tanto formadores como estudiantes descubran y analicen los procesos y saberes derivados del acto de aprender. Según este enfoque, cualquier teoría que convierta los problemas educativos en “una serie de cuestiones teóricas no hace sino privarlos de su carácter esencialmente práctico (...)” (Carr, 1999: 59).

Sin embargo, no basta con poner los esfuerzos solo en observar y registrar las acciones didácticas, sino que además tanto el docente como el aprendiz deben sumergirse en una búsqueda compartida del conocimiento (Schön, 1992), construyendo así una experiencia educativa para ambos. Solo a partir de la reflexión en acción es posible que surja la teoría, ordenando y sistematizando las prácticas, y a su vez, otorgándoles un sentido. En otras palabras, actuar reflexivamente es “aplicar y proyectar la mente y su función intelectual sobre la experiencia” (Roget & Gómez Serés, 2014: 42).

La investigación-acción pretende entonces evidenciar cómo las experiencias educativas ayudan a generar nuevos conocimientos, apelando a la participación de todos los actores involucrados en el proceso formativo. Dicha metodología, en sus distintas modalidades, presenta los siguientes rasgos característicos (Mckernan, 2001):

- Busca promover el trabajo en colaboración y participación, pues todos los que tienen interés en el problema tienen derecho a ser incluidos en la solución.

- Se centra en el caso individual y no en la muestra
- Se realiza in situ
- Concentra sus esfuerzos en abordar los problemas más inmediatos
- Los propósitos y estrategias se modifican a medida que la investigación avanza y si es que los hallazgos así lo demandan.
- Enfatiza la reflexión y evaluación continua de las prácticas
- No promueve un método individual preferido
- Se basa en el diálogo/discurso, pues la comprensión se puede lograr solo a través del diálogo sin restricciones.
- Es crítica, ya que se busca la investigación razonada de una práctica social, por lo que la crítica es necesaria para la autonomía, comprensión e interpretación de los discursos.

No obstante, quizás el más relevante de estos aspectos es el de incentivar prácticas de enseñanza que no sean ajenas a las necesidades e intereses de los aprendices, pues como lo han seguido corroborando las investigaciones más recientes (Tirado et al., 2013; Engelschalk et al., 2016; Wasityastuti et al., en prensa) la acción pedagógica cobra sentido en la medida en que es psicológicamente motivada (Palmero et al., 2005) y también cuando las tareas responden a metas específicas y alcanzables en el corto plazo, a diferencia de las metas de carácter muy general (Lanz, 2006).

EL ASESOR DOCENTE COMO EJE DE LA ACCIÓN PEDAGÓGICA Y COLABORATIVA

La asesoría docente en el contexto de la experiencia desarrollada busca promover una reflexión en los académicos en torno a los rasgos distintivos de las prácticas letradas de su disciplina, y a su vez acerca de los enfoques didácticos y evaluativos que ellos utilizan para enseñar a escribir en el contexto de su asignatura.

En concreto, el programa ha implementado desde 2014 un plan de asesoramiento en estrategias de enseñanza para el aprendizaje de la lectura y escritura académicas de sus estudiantes, con el fin de preparar a los profesores para conducir y evaluar el dominio de estas habilidades de manera integrada dentro cada asignatura. Este trabajo se ha desarrollado a través de las siguientes etapas:

- *Diagnóstico de prácticas letradas*: a partir del contexto y propósito de la asignatura, se analiza tanto el currículum formal - lo declarado en el programa- como el real, indagando en la naturaleza y pertinencia de dichas prácticas².

² La desvinculación entre teoría y práctica ha sido una de las principales razones de por qué el currículum formal no siempre logra reflejar todo lo que ocurre en el aula. Según Perrenoud (2001), esto se debe a la coexistencia de dos currícula de distinta naturaleza: “El currículum formal es una imagen de la cultura digna de transmitirse, con la división, codificación, formación correspondiente a esta intención didáctica; el currículo real

Posteriormente, el asesor reflexiona con el docente en torno a el o los resultados de aprendizaje en donde las habilidades de escritura resulten ser más críticas, considerando además las acciones didácticas y evaluativas contempladas en dicho resultado.

- *Acciones colaborativas y participativas*: se trabaja con los profesores y ayudantes distintas estrategias de enseñanza y aprendizaje, cuyo requisito es que se encuentren siempre vinculadas a los contenidos y habilidades propias de cada asignatura. Asimismo, se analizan conjuntamente los recursos didácticos y evaluativos relacionados con el resultado de aprendizaje escogido, considerando la construcción de nuevos recursos o el ajuste de los ya existentes, así como su posterior implementación en el aula mediante acciones de co-docencia.
- *Evaluación*: una vez realizadas las innovaciones, se analizan sus resultados y eventuales proyecciones para las versiones siguientes de la asignatura.



Figura 1. Programa de asesoramiento docente.

A lo largo de estas etapas, se espera que el docente reflexione continuamente acerca de sus propias prácticas, generando e incorporando nuevos saberes y procedimientos a partir de circunstancias concretas y específicas de aprendizaje. Estas actividades no solo buscan identificar los rasgos escriturales característicos de los géneros académicos a desarrollar, sino que también permiten abordar los aspectos más generales del proceso de enseñanza, como la evaluación o la naturaleza de las acciones didácticas, lo cual sobre todo beneficia a aquellos académicos que no cuentan con una formación pedagógica. En este ámbito, el asesor no entrega recetas ni define estándares, sino que

es un conjunto de experiencias, tareas, actividades, que originan o se supone han de originar los aprendizajes” (pág. 208).

los construye colaborativamente con el docente, asumiendo una constante actitud de apertura frente a un campo que no conoce.

Asimismo, durante la asesoría se incentiva que el docente pueda analizar críticamente sus prácticas, sobre todo considerando que muchas de ellas no provienen de concepciones teóricas previas, sino de intuiciones no siempre acertadas, de los marcos curriculares promovidos por las instituciones y muchas veces resistidos o de los métodos adquiridos como aprendiz y que en su momento le resultaron ser más útiles o significativos (Ventura, 2016).

Para evaluar la percepción de los docentes acerca de este trabajo, se envió una encuesta a 21 docentes que ya habían sido asesorados, la cual fue contestada por 14 de ellos, pertenecientes a 6 unidades académicas. El instrumento –de carácter anónimo– contempló 6 preguntas, 4 de respuesta cerrada y 2 de carácter abierto, mediante un formulario en línea. Las preguntas de apreciación fueron respondidas a través de una escala de valoración Likert de 1 a 5: (1) Totalmente en desacuerdo; (2) En desacuerdo; (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo; (4) De acuerdo; (5) Totalmente de acuerdo.

En la siguiente tabla, se muestran los resultados generales de estas preguntas:

Preguntas	Resultados generales
1. ¿En cuál o cuáles de estas iniciativas del programa ha participado?	57,1% participó de la asesoría; 28,6% además contó con el apoyo de un tutor de escritura, mientras que un 14,3% además fue apoyado por otros colaboradores (ayudantes, docentes auxiliares, asesores curriculares, etc.)
2. ¿Considera que el trabajo del programa ha impactado en el valor que usted le asigna a la lectura o escritura en su clase?	64,3% se manifestó “totalmente de acuerdo”, 7,1% se manifestó “de acuerdo”, y 28,6% se declaró “ni de acuerdo ni en desacuerdo”.
3. En relación con el conocimiento de herramientas para enseñar y evaluar la lectura y escritura académica en los estudiantes, ¿considera que el apoyo recibido ha sido útil para alcanzar estos objetivos?	57,1% se manifestó “totalmente de acuerdo”, 35% dijo estar “de acuerdo” y 7,1% se declaró “ni de acuerdo ni en desacuerdo”.
4. En relación con el diseño instruccional del material didáctico (guías, pruebas, rúbricas, instructivos, etc.) ¿considera que la asesoría recibida le ha servido para mejorar los insumos, instrucciones y/o rúbricas entregadas a los estudiantes?	64,3% se manifestó “totalmente de acuerdo” con la utilidad de la asesoría, 28,6% dijo estar “de acuerdo” y 7,1% se declara “ni de acuerdo ni en desacuerdo”.

Tabla 1. Encuesta de percepción de docentes sobre asesoría.

Las preguntas abiertas fueron las siguientes: (i) *¿Cree que el programa es importante para que los estudiantes puedan mejorar sus habilidades de lectura y escritura?* (ii) *¿Qué acciones cree que se deberían tomar para que el programa responda mejor a las necesidades de su unidad académica o pueda llegar a más estudiantes?*

Para el análisis de las preguntas abiertas, las respuestas fueron codificadas de acuerdo a los tópicos mencionados con mayor recurrencia por los docentes, a saber: acciones curricularizadas; prácticas letradas y aprendizaje; formación; continuidad y cobertura.

A continuación, se describen las tendencias más relevantes para dichas categorías:

- *Acciones curricularizadas*: mayoritariamente se valora el trabajo situado y colaborativo con el asesor, al integrar las acciones didácticas en escritura académica con los resultados de aprendizaje específicos de la asignatura impartida (Ej: “Trabajar al interior de los cursos...como lo estamos haciendo”; “incluirlo en el currículum” ; “la comprensión de lectura y redacción en ocasiones son factores que influyen en las calificaciones”; “no siempre las mallas de las carreras consideran espacios concretos de trabajo de estas habilidades tan necesarias para el desarrollo profesional de los egresados”). Asimismo, los profesores esperan que se siga promoviendo el trabajo interdisciplinar (Ej: “que se institucionalice su presencia en planes de estudio, por medio de una red de profesionales en el tema”; “Necesitamos más actividad interdisciplinaria con los lingüistas, los psicólogos, etc.”).
- *Prácticas letradas y aprendizaje*: los docentes asimilan que el desarrollo del saber en la universidad estará siempre influenciado por la lectura y la escritura (Ej: “Lectura y escritura son formas fundamentales de interacción entre seres humanos, entre nuestros mundos”; “el aprendizaje en contexto universitario se sostiene y está mediado por las habilidades de lectoescritura”; “solo cuando somos capaces de escribir y comunicar lo que hemos aprendido hemos logrado un aprendizaje efectivo”).
- *Formación*: los docentes mencionan, aparte de la asesoría, la necesidad de cursos de formación tanto a profesores como estudiantes (Ej: “sugiero avanzar en la inclusión de la multimodalidad y su formación docente” ; “Creo que otros cursos debieran incorporarse para que sea algo transversal en la enseñanza a nuestros estudiantes; “Deberían tener un curso obligatorio de Lectura-Escritura, tipo CFG impartido en la Facultad no en otro campus de la Universidad” ; “Instalar tutorías con evaluación, más allá de la intervención en clases, ya que combinar contenidos de las asignaturas propias de la disciplina con este importante trabajo, no es suficiente”).
- *Continuidad y cobertura*: los docentes valoran una mayor continuidad de las acciones –sobre todo en contextos de paralización estudiantil– y también desean que se amplíe a más académicos (Ej: “debiese generarse con mayor sistematicidad y seguimiento”; “En el contexto de los paros creo que se vuelve

un poco dificultoso”; “Ampliar el seguimiento a más académicos y difundir y vincular el trabajo del tutor de escritura con el trabajo docente”; “Que se le dé continuidad en todos los semestres”).

En síntesis, el carácter situado y colaborativo de esta experiencia ha favorecido la implementación de innovaciones en el aula, sobre todo a través del trabajo interdisciplinario, pues al conjugarse distintas concepciones y percepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje, se tienden a movilizar los cambios en las prácticas pedagógicas (Parcerisa, 2010).

Sin embargo, al tratarse de un trabajo personalizado, el asesoramiento no ha logrado impactar longitudinalmente en la articulación de las prácticas letradas a lo largo de toda una carrera, pues para ello se requeriría de un mayor número de asesores, y también sería necesario que estos programas de apoyo se vinculen de una manera más continua y sinérgica con las unidades académicas y con el resto de los programas que acompañan el desarrollo de la docencia y el aprendizaje.

A pesar de ello, este proceso ha permitido revisar y ajustar las acciones desarrolladas en el aula en función de los propósitos formativos declarados por los académicos, considerando para ello el análisis de aspectos curriculares con otros actores involucrados y que los mismos profesores y profesoras han convocado (coordinadores generales de cursos, directores de carrera, jefes de docencia, asesores curriculares, etc.), promoviendo simultáneamente una reflexión colaborativa acerca de la propia acción pedagógica.

EL ROL DEL TUTOR PAR EN LA CARACTERIZACIÓN Y ENSEÑANZA DE LOS GÉNEROS ACADÉMICOS

El programa también cuenta con un equipo de tutores pares que acompañan el proceso de escritura en los estudiantes, cuyas acciones estimulan deliberadamente la reflexión y las habilidades de pensamiento crítico en sus tutorados a través de un trabajo colaborativo y de negociación entre el tutor y el estudiante (Molina, 2017). El objetivo de esta práctica es que los estudiantes sean capaces de identificar las particularidades discursivas de lo que deben escribir en sus carreras, con el propósito de que estas cumplan no solo con las expectativas de los docentes, sino también con los distintos modos de construir y comunicar el conocimiento según la comunidad académica y profesional a la que pertenecen.

Actualmente, el equipo de tutores está conformado por estudiantes de diversas carreras impartidas en 15 de las 17 facultades, institutos y programas de la universidad, y su habilitación y labor contempla distintas etapas durante el semestre. Estas etapas son las siguientes:

- *Ciclo de formación inicial*: este ciclo de formación es obligatorio para los tutores que son aceptados en el programa. Es una capacitación que se realiza en modalidad virtual durante 4 semanas y que presenta cuatro pilares de formación: (i) la alfabetización académica como concepto articulador de los programas

de apoyo, (ii) las tutorías de pares como instancia de enseñanza de la lectura y la escritura, (iii) los géneros académicos como concepto al servicio de la didáctica de la lectura y la escritura y (iv) la retroalimentación de la escritura como estrategia didáctica.

- *Caracterización de géneros académicos*: cada inicio de semestre, una vez que se identifica la asignatura en la que se realizará la tutoría, los tutores deben desarrollar una entrevista a los académicos a cargo del curso y revisar textos bien evaluados de años anteriores del género solicitado, con el objeto de identificar y explicitar las características que posee dicho género cuando es desarrollado de manera exitosa en un material didáctico. Este material es situado según los desafíos de cada disciplina.
- *Realización de la tutoría*: a lo largo de 16 semanas los tutores trabajan en sesiones grupales con estudiantes en el aprendizaje y desarrollo de las habilidades de lectura y escritura académica con el objetivo puntual de escribir, de manera exitosa, el género solicitado en la asignatura y en función del cual se diseñó el material didáctico.
- *Evaluación y re-acreditación*: al término de cada semestre, tanto los estudiantes atendidos como los académicos del curso evalúan el acompañamiento entregado por parte de los tutores. Por su parte, la evaluación de los tutores se desarrolla a fines del segundo semestre. Este proceso es cursado por todos los tutores que quieran continuar al año siguiente y, en él, realizan una autoevaluación en la que deben levantar evidencia sobre el trabajo que desarrollaron durante el año para identificar fortalezas y debilidades de su intervención.

La constitución de este equipo comienza con un concurso abierto al que cualquier estudiante de la universidad puede acceder y en el que se busca que los postulantes puedan (i) demostrar un alto manejo en sus áreas disciplinares en base a su avance curricular, su rendimiento académico y su vinculación a instancias de orden académico, ya sean de carácter docente o de investigación; (ii) identificar la enseñanza de la lectura y la escritura como un proceso fundamental no sólo para efectos comunicativos, sino también para el desarrollo de habilidades complejas que les permitan desarrollarse adecuadamente en las disciplinas y fundamentalmente, (iii) reconocer a los estudiantes como sujetos con plena capacidad para aprender a comunicarse en contextos académicos. En definitiva, las intuiciones iniciales que se buscan en un tutor, y que se procuran desarrollar durante su formación, es que luego puedan incentivar en los estudiantes el desarrollo de sus propias capacidades para aprender a leer y a escribir en la universidad.

El perfil de los tutores considera, además, un autoconcepto como escritor que les permita identificar tanto fortalezas como debilidades y a través del cual puedan empatizar y generar un vínculo con sus tutorados, con el fin de que el acompañamiento que realicen como pares facilite procesos metacognitivos relacionados con la propia práctica escritural (Alzate-Medina & Peña Borrero, 2010). Dicha reflexión permitirá

que los estudiantes tomen conciencia de las habilidades y estrategias que resulten ser más adecuadas para su contexto disciplinar.

Durante su formación inicial, los tutores se interiorizan, a través de la lectura y análisis de artículos de investigación, sobre qué es lo que se entiende por alfabetización académica, la tutoría entre pares y la caracterización de géneros académicos. Posteriormente, mediante la entrega de tareas de escritura que deben desarrollar en el marco de esta formación, los tutores abordan el potencial epistémico de la escritura (Gordon, 1990; Serrano, 2004; Miras, 2000), y, por lo tanto, del carácter recursivo que poseen la tarea escritural y el proceso de revisión (Sommers, 1980; Carlino, 2015). Este proceso de formación finaliza con el diseño de un material didáctico de caracterización de géneros que contempla el acuerdo y negociación entre el equipo de coordinación del programa y los equipos locales, incluyendo tanto a los profesionales de apoyo de las distintas unidades académicas como a los docentes que participan del proceso de implementación de la tutoría, considerando la selección de las asignaturas en las que se incorporan los tutores.

La elaboración de este material resulta fundamental para el ejercicio de la labor tutorial, ya que consiste en una primera aproximación a los desafíos que los estudiantes enfrentarán en las asignaturas y constituye el principal recurso de aprendizaje en función del cual se realiza la tutoría una vez iniciado el año académico. Su relevancia, por otro lado, está dada porque permite transparentar a los estudiantes cuáles son las características que poseen los textos en sus respectivas disciplinas y, de esa manera, complementar las instrucciones que los docentes detallan en rúbricas y pautas de evaluación. De este modo, el tutor, además de colaborar en la formación de sus tutorados, participa en el proceso de levantamiento, discusión y sistematización de las prácticas de escritura de sus disciplinas, mediante un estudio descriptivo que resulta fundamental para la efectividad de su trabajo.

Dicha tarea investigativa es permanentemente monitoreada y acompañada por los profesionales del equipo de coordinación del programa con el objeto de que los tutores sean capaces no solo de realizar aproximaciones etnográficas a los corpus textuales con los que trabajan, sino que además reconozcan la relevancia de realizar una adecuación sobre los desafíos específicos a los que se ven enfrentados los estudiantes en sus distintas carreras. En este escenario, los tutores, junto con relevar el lugar de la escritura en la práctica pedagógica de cada disciplina, también desarrollan variados meta aprendizajes a partir de la reflexión continua sobre la realización de sus tutorías.

Posteriormente, la modalidad de inserción del tutor dentro del curso es negociada con los profesores y las autoridades académicas locales de acuerdo a las características de los géneros que escriben los estudiantes, los objetivos de aprendizaje de la asignatura y el programa del curso. El tutor, al igual que el asesor docente, actúa como un mediador en la definición de estos espacios y en la articulación entre los actores involucrados en el proceso formativo de los estudiantes, por lo que es adecuado reconocer que su campo de acción apunta tanto al estudiantado, en la medida en que realiza un acompañamiento directo, como a los distintos actores de la comunidad

educativa. Esta definición articulada decanta en el diseño de una planificación de acompañamiento tutorial de 16 semanas que debe responder a las necesidades del género que los estudiantes necesitan escribir. Cuando este ciclo finaliza, los estudiantes deben responder una encuesta de autopercepción sobre las prácticas de escritura académica al cierre de cada semestre y, al término del año, el tutor se enfrenta a un proceso de re-acreditación que consiste en la sistematización de los progresos de los estudiantes y en la autoevaluación de su acción tutorial. Este proceso tiene por objeto que los tutores analicen su actividad formativa y puedan proyectar, luego de un proceso reflexivo, cuáles han sido sus fortalezas, debilidades, obstáculos y desafíos.

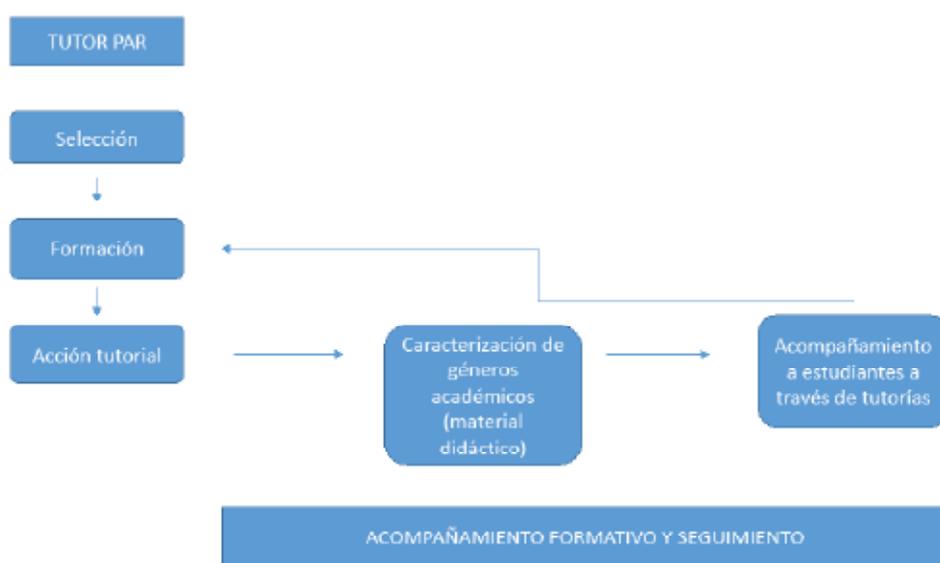


Figura 2. Programa de tutoría.

Lo que queda en evidencia de este proceso, detallado en la Figura 2, es que la labor del tutor de escritura no solo consiste en la realización de sesiones de acompañamiento a estudiantes, sino que también moviliza una actitud reflexiva en ellos, la cual luego transferirán a sus propios tutorados y a todos los participantes del proceso formativo. Con esta reflexión y con su intervención no solo se enriquece lo que la institución y la comunidad sabe sobre la lectura y la escritura en la educación superior, sino también lo que se sabe sobre cómo enseñar a leer y escribir para aprender en este nivel.

REFLEXIÓN FINAL

Tanto la asesoría a docentes como el modelo de acción tutorial para estudiantes descritos en el presente trabajo han enfatizado la función mediadora del asesor y el tutor en lectura y escritura académicas, quienes desde un lugar no hegemónico

trabajan colaborativamente con docentes, estudiantes y restantes miembros de la comunidad educativa.

En la medida en que levantan información acerca de prácticas discursivas que en la mayoría de los casos no se explicitan en los programas ni en los insumos didácticos y evaluativos de las asignaturas, tanto el tutor como el asesor asumen el papel de traductores de los lenguajes entre las distintas culturas o disciplinas (Blackmore, 2004).

Durante el desarrollo de las acciones tutoriales y de asesoramiento, se ha observado entre los docentes y estudiantes participantes la valoración de las dimensiones comunicativas y epistémicas de la escritura como un importante insumo para una evaluación y desarrollo más integral de los procesos de aprendizaje, entendiendo que se trata de una habilidad tanto cognoscitiva como social, por lo que además resulta fundamental el reconocimiento de los factores discursivos que inciden en lo que se lee y escribe en la universidad. Otro de los alcances de esta propuesta es que, al promover la inserción curricular de estas prácticas a través del trabajo colaborativo, tanto tutores como docentes han podido vincularse y generar acuerdos con otros actores importantes del proceso formativo, como autoridades académicas, coordinadores y asesores educativos, afianzando así el compromiso de toda la comunidad en el desarrollo de la lectura y escritura académicas. Asimismo, el programa ha logrado instalar una metodología de enseñanza basada en un aprendizaje autorregulado, lo que implica que los aprendices deban también generar habilidades para analizar y gestionar sus propios conocimientos y habilidades.

A partir de esta premisa, la reflexión continua y la autocrítica pretenden orientar el trabajo práctico y no bloquearlo, pues lo que se busca es tomar conciencia de que la escritura, como toda actividad humana, es un proceso complejo, diverso y en constante evolución, y que, al tratar de responder a los distintos propósitos y escenarios sociales, debe ser siempre capaz de actualizar continuamente sus métodos. Como se ha dicho, esto ha permitido abrir un espacio de diálogo y negociación entre los distintos actores ya mencionados, quienes se convierten en corresponsables en la formación de las prácticas letradas en las distintas unidades académicas participantes, y no como agentes pasivos que confían dichas funciones en una consultoría experta. A su vez, el potencial formativo de esta colaboración es que presta atención a los requerimientos de las distintas áreas del conocimiento a partir de la identificación de tareas de escritura específicas, generando a su vez reflexiones situadas y pertinentes que aseguren una mayor efectividad en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Gottschalk, 1997).

Por lo tanto, a partir de los resultados de esta experiencia, estimamos que la enseñanza de la escritura no solo debe incentivar la aplicación de estrategias y recursos para mejorar las producciones escritas de los estudiantes, sino que también debiese promover el desarrollo de competencias heurísticas y epistemológicas que ayuden a una mayor autorregulación en la elaboración de los géneros académicos de las distintas comunidades.

REFERENCIAS

- ALZATE-MEDINA, G. & L. PEÑA-BORRERO. 2010. La tutoría entre iguales: una modalidad para el desarrollo de la escritura en la educación superior. *Universitas Psychologica* 9(1): 123-138.
- BAJTÍN, M. 1979. El problema de los géneros discursivos. En M. Bajtín, *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). México: Siglo XXI.
- BECHER, T. 2001. *Tribus y territorios académicos*. Barcelona: Gedisa.
- BEREITER, C. & M. SCARDAMALIA. 1987. Two models of composing processes. En *The psychology of written composition*. Pp. 3-30. Hillsdale, N.J: Erlbaum.
- BIGLAN, A. 1973. The characteristics of subject matter in different academic areas. *Journal of Applied Psychology* 57(3): 195-203.
- BLACKMORE, P. C. 2004. *Academic development: What purpose and whose purpose?* Cambridge: Jill Rogers Associates.
- BRAXTON, J. M., & L. L. HARGENS. 1996. Variations among academic disciplines: Analytical frameworks and research. *Higher Education: Handbook of Theory and Research Vol. XI*. Pp. 1-45.
- CARLINO, P. 2015. Revisión entre pares: una práctica social que los posgrados deberían enseñar. *Espacio Pedagógico* 22(1): 9-29.
- CARR, W. 1999. *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- CROFT, W. & A. CRUSE. 2008. *Lingüística cognitiva*. Madrid: Akal.
- ELLIOT, J. 1990. *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- FITZGERALD, J. 2012. *Towards Knowledge in Writing: Illustrations from Revision Studies*. New York: Springer Science & Business Media.
- ENGELSCHALK, T., G. STEUER, & M. DRESEL. 2016. Effectiveness of motivational regulation: Dependence on specific motivational problems. *Learning and Individual Differences* 52: 72-78.
- FLOWER, L. & J. HAYES. 1981. A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication* 32(4): 365-387.
- FLOWER, L. & J. HAYES. 1984. Images, plans and prose: The representation of meaning in writing. *Written Communication* 1: 120-60.
- GARDNER, S. & H. NESI. 2013. A classification of genre families in university student writing. *Applied Linguistics* 34(1): 25-52
- GORDON, W. 1990. Talk about Text: Where Literacy is Learned and Taught. *Curriculum Inquiry* 20(4): 369-405.
- GOTTSCHALK, K. 1997. Putting -and Keeping- the Cornell Writing Program in Its Place: Writing in the Disciplines. *Language and Learning Across the Disciplines* 2(1): 22-45
- HOYOS VÁSQUEZ, G. & J.-C MELICH. 2008. *Filosofía de la educación*. Madrid: Trotta.
- HYLAND, K. 2000. *Disciplinary discourses. Social interaction in academic writing*. Londres: Longman.

- KEMMIS, S., J. WILKINSON, C. EDWARDS-GROVES, I. HARDY, P. GROOTENBOER, & L. BRISTOL. 2013. *Changing Practices, Changing Education*. London: Springer Science & Business Media.
- LANZ, M. 2006. Aprendizaje autorregulado: el lugar de la cognición, la metacognición y la motivación. *Estudios Pedagógicos XXXII(2)*: 121-132.
- LOMAS, C. 2014. *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad: competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. Barcelona: Octaedro.
- MARTIN, J. R. & D. ROSE. 2008. *Genre relations. Mapping culture*. London: Equinox.
- MCKERNAN, J. 2001. *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.
- MIRAS, M. 2000. La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje* 89: 65-80.
- MIRAS, M. & I. SOLÉ. 2007. Leer, escribir, investigar, aprender y comunicar: ¿actividades independientes o separadas? En M. Castelló (Ed.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Pp. 83-115. Barcelona: Grao.
- MOLINA, V. 2017. Resolución de conflictos en las tutorías de escritura según la teoría pragmatológica. *Folios* 45: 17-28.
- NAVARRO, F. (Ed.). 2014. *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- PALMERO, F., A. CARPI, C. GÓMEZ, C. GUERRERO, & C. MUÑOZ. 2005. Motivación y cognición: desarrollos teóricos. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción* 8(20-21): 2-52.
- PARCERISA, A. G. 2010. *La educación social. Una mirada didáctica*. Barcelona: Grao.
- PERRENOUD, P. 2001. El currículum real y el trabajo escolar. En J. G. Sacristán, R. Feito Alonso, P. Perrenoud & M. Clemente Linuesa, *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Pp. 91-112. Madrid: Morata.
- PERRENOUD, P. 2012. *Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Grao.
- POPPER, K. 2008. *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
- ROGET, A. D., & M. V. GÓMEZ SERÉS 2014. *La práctica reflexiva: bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.
- SANTOS, C. 2015. *Didáctica actual para la Enseñanza Superior*. Madrid: ACCL.
- SERRANO, S. 2004. La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje* 42(1): 97-122.
- SCHÖN, D. 1992. *La Formación de Profesionales Reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- SOMMERS, N. 1980. Revision Strategies of Student Writers and Experienced Adult Writers. *College Composition and Communication* 31: 378-388.
- SWALES, J. M. 1990. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge Applied Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press.
- TIRADO, F., G. SANTOS, & D. TEJERO DIEZ. 2013. La motivación como estrategia educativa: un estudio en la enseñanza de la botánica. *Perfiles Educativos XXXV(139)*: 79-92.
- TORRANCE, M., L. VAN WAES, & D. GALBRAITH. 2007. *Writing and Cognition*. Amsterdam: Elsevier.

VAN DIJK, T. 2013. *Discurso y contexto: un enfoque sociocognitivo*. Barcelona: Gedisa.

VENTURA, A. 2016. Enseño como aprendí. *Aula Abierta* 2(44): 91-98.

WASITYASTUTI, W., Y. PAMUNGKAS SUSANI, Y. SURYO PRABANDARI & G. RETNO RAHAYU. In press. Correlation between academic motivation and professional identity in medical students in the Faculty of Medicine of the Universitas Gadjah Mada Indonesia. *Educación Médica* 139.

WRAY, D. 2004. *Literacy: Major Themes (Vol. III)*. New York: Routledge.