

Didáctica de la escritura académica en una licenciatura en lenguas extranjeras

Didactics of academic writing in a BA in foreign language teaching

OMAIRA VERGARA LUJÁN¹

omaira.vergara@correounivalle.edu.co

GLADYS STELLA LÓPEZ JIMÉNEZ

gladys.lopez@correounivalle.edu.co

Universidad del Valle, Cali, Colombia

Resumen:

Se presentan resultados de una investigación exploratoria sobre la enseñanza de la escritura y la formación en su didáctica en un programa universitario que forma profesores de lenguas extranjeras. La propuesta se inscribe en la intersección de los estudios de escritura en la universidad con la formación de docentes y con la didáctica de lenguas, ejes que atraviesan el currículo de la Licenciatura. El objetivo fue caracterizar la didáctica de la escritura en la primera fase del programa de estudios, para lo cual se examinaron prácticas de enseñanza de la escritura en lenguas extranjeras (inglés y francés) en los semestres 1 a 4. Metodológicamente, se optó por un estudio colectivo de casos y por trabajo colaborativo con colegas docentes. La entrevista semiestructurada, el grupo focal y la observación no participante aportaron los datos y para su procesamiento se utilizó el análisis de contenido y la triangulación. Encontramos que los profesores tienen un fuerte sentido de responsabilidad en relación con la enseñanza de la escritura.

Abstract:

This article presents the results of an exploratory study on the teaching of writing and the training in writing didactics in a foreign language teaching training program at a university. The proposal sits at the intersection of writing studies at university with teacher training and language didactics, axes of the curriculum of the BA. The objective was to characterize the didactics of writing in the first phase of the study program. To this end, the teaching of writing in foreign languages (English and French) in semesters 1 to 4 was examined. The methodology consisted of a collective case study and collaborative work with fellow teachers. The semi-structured interview, the focus group and the observations provided the data and content analysis and triangulation were used for its processing. We found that teachers have a strong sense of responsibility with the teaching of writing, oriented from the didactics of foreign languages. Teaching is configured in different ways, not always consciously or intentionally to serve as a

1 Dirección para correspondencia (correspondence address):

Omaira Vergara Luján. Calle 13 carrera 100. E 17. Escuela de Ciencias del Lenguaje. Universidad del Valle, Cali (Colombia).

ra orientada desde la didáctica de lenguas extranjeras. La enseñanza se configura de maneras diversas, no siempre conscientes o intencionales para servir como modelo didáctico para los docentes en formación y no se evidenciaron saberes estructurados y compartidos sobre didáctica de la escritura en las disciplinas. Queda abierta la pregunta por la formación en didáctica de la escritura como parte de las competencias profesionales de los profesores de lenguas extranjeras.

Palabras clave:

Didáctica de la escritura; literacidad universitaria; escritura académica; formación de docentes.

didactic model for teacher training and there was no evidence of structured and shared knowledge about the didactics of writing in the specific subjects. The question of training in the didactics of writing as part of the professional competencies of foreign language teachers remains open.

Key words:

Writing in subject contents; didactics of writing; academic writing; language teacher training.

Résumé:

L'article présente des résultats d'une recherche exploratoire sur l'enseignement de l'écriture et la formation de la didactique dans un programme universitaire de formation de professeurs de langues étrangères dans une université publique colombienne. La proposition s'inscrit dans l'intersection des études d'écriture à l'université avec la formation des enseignants et l'enseignement des langues, des axes qui font partie du programme de la Licence. L'objectif a été de caractériser la didactique de l'écriture dans les cours d'anglais et de français du premier et quatrième semestre. Méthodologiquement, une étude de cas collective et un travail collaboratif entre collègues enseignants ont été choisis. L'entretien semi-structuré, le groupe de discussion et l'observation non obligatoire ont fourni les données ensuite traitées avec l'analyse du contenu et la triangulation. Les résultats montrent que les enseignants ont un fort sens des responsabilités vis-à-vis de l'enseignement de l'écriture orienté vers la didactique des langues étrangères. L'enseignement est configuré de manières diverses, pas toujours conscientes ou intentionnelles pour servir de modèle didactique à ceux qui sont en formation pour l'enseignement et qui n'ont pas de connaissances structurées et partagées concernant l'enseignement de l'écriture dans ces disciplines. La question de la formation dans la didactique de l'écriture dans le cadre des compétences professionnelles des professeurs de langues étrangères reste à revoir.

Mots clés:

Didactique de l'écriture ; alphabétisation universitaire ; écriture académique ; formation des enseignants

Fecha de recepción: 23-10-2020

Fecha de aceptación: 05-02-2021

Introducción

Este artículo surge de una investigación sobre la enseñanza de la escritura y la formación en didáctica de la escritura en los programas universitarios que forman profesores². Partimos de la pregunta ¿Cómo hacer escribir en la universidad para formar docentes que, a su vez, hagan escribir y enseñen a escribir? (Cadet & Rinck, 2014). Nos inscribimos en la intersección de los estudios de escritura en la universidad con la formación de docentes y con la didáctica de lenguas, ejes que atraviesan el currículo de la Licenciatura contexto de nuestra reflexión.

El **objetivo** de nuestro estudio era caracterizar la didáctica de la escritura académica en la primera fase de la Licenciatura, para lo cual se examinaron prácticas de enseñanza de la escritura en lenguas extranjeras (inglés y francés) en los primeros 4 semestres de la carrera. Como objetivos específicos, consideramos a) identificar la posible existencia de un modelo didáctico de la escritura académica; b) describir las maneras como los profesores inician, organizan, acompañan y evalúan las actividades de escritura académica de sus estudiantes y c) identificar si la didáctica de la escritura académica se reconoce como una competencia profesional de los docentes de lenguas extranjeras.

Nos situamos en la corriente de estudios que promueve la escritura académica como crucial en la formación profesional, la producción y la difusión del conocimiento (Barré-De Miniac, 2015; Bazerman, 2012; Carlino, 2005, 2013; Castelló, 2014; Castelló & Mateos, 2015; Delcambre & Lahanier-Reuter, 2012; González P, 2010; Russell, 2012; Thaiss *et al.*, 2012), y entendemos que la escritura en el contexto universitario integra diferentes sistemas o esferas de actividad (Camps & Castelló, 2013; Engeström, Miettinen, & Punamäki, 1999). Para la Licenciatura en Lenguas Extranjeras identificamos tres esferas: formación, vida social y vida profesional. En este marco, asumimos la escritura académica como aquella que se promueve y se practica en las esferas de la formación y de la vida profesional (Vergara, 2016).

2 Proyecto de investigación Escribir para aprender, para pensar y para crear desde el inicio de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras. Financiado por la Universidad del Valle, Código CI – 4371. Cali, Colombia.

¿Por qué analizar las prácticas?

Investigar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de la escritura es una tarea necesaria para avanzar y es un desafío de los estudios de literacidad universitaria (Castelló, 2014; Navarro, 2013). Tarea que puede entenderse de maneras diversas. Consideramos aquí que describir, caracterizar, analizar e interpretar la actividad escritural que proponen los profesores en el aula es una manera adecuada de acceder a las concepciones de los docentes (Colmenares, 2010, 2013; González & Vega, 2010; Molina Natera, 2012; Ortiz Casallas, 2015) para hacer el diagnóstico que, posteriormente, respalde el diseño, puesta en ejecución y difusión de propuestas que hagan de la escritura una herramienta de aprendizaje y de pensamiento.

De acuerdo con Kruse (2013), los estudios sobre didáctica de la escritura académica son numerosos, aunque pocos consideran las prácticas mismas como una categoría de análisis. Kruse propone que los aspectos prácticos de la actividad escritural son de suma importancia para comprender y conceptualizar la escritura universitaria de los estudiantes. Tomamos de él la siguiente definición: "The term "writing practices", in addition, refers to what writers, tutors and teachers actually do with texts and how they arrange the production of texts in the classroom or in the students' overall learning context." (Kruse, 2013, p.46).

Como lo plantea Kruse, en la organización de las prácticas de escritura en el aula es muy importante que su inicio sea una experiencia positiva de aprendizaje. Por lo tanto, los aspectos formales deben tener la misma importancia que los intereses de los estudiantes y el género que van a usar. En este marco, el tiempo que se dedica a escribir, el número de tareas de escritura y la guía adecuada del profesor son cruciales para que se cumplan las expectativas, tanto de los estudiantes como del docente. Delcambre y Reuter (2010) sitúan los modelos del escribir en una continuidad entre dos perspectivas en oposición. Por una parte, la escritura en singular como abstracción, por otra, las prácticas múltiples y diversas en contextos concretos. Según estos autores, la escritura en singular se sustenta en tres principios: naturaleza única, independencia en relación con otras actividades y abstracción-descontextualización en relación con la historia de quien escribe, con las situaciones y con las instituciones. En la escritura en singular, interesa lo que es específico de

la escritura y que constituye su huella directamente observable, es decir, los textos escritos. En el extremo contrario, encontramos las prácticas de escritura o prácticas que incluyen la escritura. En este extremo, la actividad escritural integra un antes y un después del individuo que escribe, del proceso mismo de escritura y de la situación de escritura que caracteriza la actividad. Las principales características de las prácticas son "... la diversidad, la contextualización, la interacción entre actividades en las prácticas y la actualización." (Delcambre y Reuter 2010, p. 20). En el mismo sentido, Prior (2006) caracteriza las prácticas como situadas en interacciones concretas, mediadas por herramientas y prácticas (máquinas, objetos, medios semióticos, instituciones); que comprenden la externalización tanto como la interiorización (percepción y aprendizaje); son heterogéneas; son laminadas (dispuestas en múltiples marcos que se superponen) y constructoras, al mismo tiempo, de socialización y de individualización. Prior considera que la escritura debe ser más compartida, más comprometida y tener audiencias externas mejor definidas.

En una perspectiva didáctica de la escritura académica, no podemos situarnos ni en el extremo de los textos ni en el de las prácticas: "Los investigadores necesitan de los dos extremos de esta continuidad ya que cada uno ilumina y puede ayudar a desarrollar modos de enseñanza y de aprendizaje" (Delcambre & Reuter, 2010, p.20). Como lo plantea Kruse (2013), analizar las prácticas de enseñanza de la escritura permite identificar cómo los profesores inician, organizan, acompañan y evalúan la actividad escritural de sus estudiantes.

La revisión anterior nos confirma el interés de interrogar las prácticas ya que es durante su desarrollo cuando se construye el aprendizaje de la escritura como acción y como producto, al mismo tiempo que se ejercita y se acrecienta la competencia escritural y se construye conocimiento sobre un asunto particular.

¿Son diferentes las prácticas de escritura en lengua extranjera?

Los contenidos y las competencias disciplinarias del perfil profesional de los profesores de idiomas incluyen el conocimiento teórico en pedagogía y didáctica de lenguas, el conocimiento sobre las lenguas y las culturas y la competencia lingüística en las lenguas extranjeras. Al preguntarnos sobre la naturaleza y la función de la escritura en la Licencia-

tura, identificamos una diferencia entre el conjunto de disciplinas que aportan a las competencias necesarias para enseñar y lo que aporta el conocimiento que se quiere enseñar, es decir las lenguas. Teniendo en cuenta este tipo de conocimiento, identificamos la escritura como una competencia disciplinaria y como una competencia comunicativa. En el primer caso, el objeto de estudio y, en consecuencia, el tema de los escritos son las disciplinas que contribuyen al estudio de los idiomas y a la formación del profesorado; en el segundo, son las lenguas extranjeras. En este, el tipo de escritos y los temas son enormemente variados dado que, además de las esferas de la formación y de la vida profesional, la esfera de la vida social tiene una presencia predominante en el desarrollo de la competencia comunicativa.

Por otro lado, y aunque pueda parecer obvio, creemos necesario explicar el estatus de las lenguas extranjeras en la formación de profesores de idiomas. Mientras que en otras disciplinas la lengua extranjera se incluye con el propósito de desarrollar la competencia comunicativa necesaria para comprender y, eventualmente, comunicar el conocimiento disciplinario en un idioma extranjero (que en nuestro contexto es el inglés), en la formación de docentes de lenguas, los idiomas mantienen una doble presencia, pues la lengua es al tiempo una competencia para desarrollar y un contenido disciplinario. Como competencia debe desarrollarse en un alto grado, por ser una habilidad para la formación y para el ejercicio profesional; como contenido, es objeto de conocimiento que es aprehendido para ser transpuesto y enseñado, además de convertirse en medio de comunicación para el mismo aprendizaje.

A diferencia de lo que sucede en otras disciplinas, la didáctica de lenguas extranjeras dispone de modelos de lengua y de modelos para su enseñanza. Después de definir las competencias como “la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones” y las competencias comunicativas como aquellas “que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos” (Consejo de Europa, 2002, p. 9) El *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* propone que la competencia comunicativa en la lengua está conformada por los componentes lingüístico, sociolingüístico y pragmático. Cada componente, a su vez, está constituido de conocimientos, destrezas y habilidades. La competencia se pone en acción a través de actividades de la lengua que pueden ser de recepción, de producción, de interacción y de mediación, y cada uno de

estos modos se puede realizar por canales escritos u orales. Deducimos entonces, que la escritura hace parte de la competencia comunicativa lingüística y se expresa en el canal escrito a través del cual se pone en función. Los componentes de la competencia y los elementos que los constituyen se encuentran, en diferentes grados, en cada actividad y en cada producto de la escritura. Estas consideraciones provienen de la enseñanza de la escritura en lenguas extranjeras, que sigue recibiendo gran influencia de la lingüística aplicada, a diferencia de la enseñanza de la escritura en otras disciplinas que no tienen la lengua como objeto de estudio.

Metodología

Las prácticas de enseñanza de la escritura académica pertenecen al dominio de lo privado, como lo son las prácticas de aula en general (Cambrá, 2003). Por esto, es necesaria la participación de los docentes a cargo de los cursos. El proyecto del que se deriva este artículo se propuso como una investigación acción colaborativa (Mcmillan & Schumacher, 2005), con el compromiso y disponibilidad de varios docentes para mantener comunicación directa con las investigadoras, reflexionar sobre sus prácticas y permitir el acceso a las aulas. Obtuvimos así un volumen suficiente de datos que permite explorar, intentar respuestas a los interrogantes planteados y proponer otras indagaciones.

El análisis corresponde, de acuerdo con Stake (1995), a un *estudio colectivo de casos*. Aunque en sí misma la fase inicial de la Licenciatura configura un caso, las dinámicas de la Universidad y las características del Programa determinan perfiles diferenciados para los docentes. Consideramos relevantes características como la lengua de trabajo (inglés o francés), el nivel de formación del profesor y los años de experiencia profesional y de permanencia en el Programa. Teniendo en cuenta la combinación de estas características y los docentes³ que nos proporcionaron mayor cantidad de datos, seleccionamos cuatro casos para explorar cómo se desarrolla la instrucción y el acompañamiento de la escritura en los cursos de lenguas extranjeras en los primeros semestres del programa. Aclaremos que, aunque la variedad de características es una

3 Por compromiso ético para mantener el anonimato de los y las participantes, en este artículo usamos siempre el genérico del español para referirnos a ellos y a ellas.

buena representación del equipo de profesores de la Licenciatura, estas no fueron consideradas como variables en el análisis. La Tabla 1 nos ayuda a configurar cada caso sin faltar a la protección de la identidad de nuestros colegas.

Tabla 1
Caracterización general de los profesores participantes

	Lengua de trabajo	Rango de edad	sexo	Años de experiencia docente	Años en la Licenciatura	Formación
Prof. Caso 1	Inglés	35 - 45	M	21	5	licenciatura
Prof. Caso 2	Francés	45 - 55	M	29	6	maestría
Prof. Caso 3	Francés	55 - 60	F	15	15	licenciatura
Prof. Caso 4	Inglés	35 - 45	F	16	10	doctorado

Los datos para este análisis fueron recogidos en registros de observación de clase, en grupo focal y en entrevista. Las observaciones de clase fueron realizadas por tres estudiantes de semestres avanzados de la Licenciatura, que no eran parte de las clases observadas y que tenían formación teórica y práctica en observación y registro en el aula como parte del currículo. Se realizaron observaciones a dos sesiones de clase por cada docente para un total de ocho sesiones con un promedio de 70 minutos de observación en cada una.

El grupo focal se realizó para compartir conocimiento y apreciaciones sobre las prácticas de enseñanza de la escritura, partiendo de la presentación de diseños o planeaciones de clase de los participantes. Los cuatro participantes compartieron una o dos actividades de escritura, algunas concebidas como proyectos de escritura en sí mismas, otras como actividades o productos de otro tipo de proyectos. Las investigadoras tomábamos notas y solicitábamos precisiones o apreciaciones durante la sesión.

Se hicieron entrevistas a tres de los profesores participantes, para un total de cinco sesiones, con una duración variable entre 40 minutos y hora y media, respetando la voluntad de interacción que mantuvieron los participantes. Uno de los participantes no fue entrevistado por haber sido muy explícito en el grupo focal y haber brindado explicaciones por su propia iniciativa al final de las observaciones.

Para el análisis de datos usamos un sistema de categorías basado en las *dimensiones* que propone Kruse (2013), definidas por este autor como los aspectos centrales de las prácticas de enseñanza de la escri-

ra: Instrucción, Tiempo y Colaboración. A estas corresponden diez categorías de segundo nivel, como se puede apreciar a continuación:

Instrucción:

Consigna

Selección del tema

Tutoría

Evaluación

Tiempo:

Trabajo independiente y autonomía

Plazo de entrega

Autoría

Colaboración:

Trabajo en grupo

Trabajo individual

Realimentación entre pares

De la propuesta de Kruse no se mantuvieron categorías que no aparecieron, como *grupos de apoyo*. En una primera fase de análisis se examinaron los datos por casos individuales, utilizando las mismas categorías, para luego compararlas entre casos. En el siguiente apartado presentamos las definiciones de las categorías y articulamos para cada una el análisis de los datos triangulados y la discusión.

Análisis y discusión

La **instrucción** es toda información dada para que los estudiantes entiendan lo que se espera de ellos; cualquier tipo de guía o instrucción que se les prodigue (Kruse, 2013, P. 47). Como parte integral del proceso de aprender a escribir, está estrechamente articulada con el hacer y puede estar presente durante toda la escritura, antes, durante y después de su ejecución. Kruse distingue cuatro modos de instrucción: *consigna, selección del tema, tutoría y evaluación*.

La *consigna*⁴ es la instrucción que hace explícitos el propósito de la actividad, la tarea de escritura, el proceso mismo, el producto esperado y las condiciones de ejecución.

4 Denominada por Kruse *initiating writing*, equivalente a *consigna* en la literatura en español.

En tres de los cuatro casos identificamos claramente las consignas de escritura. En el caso 3, la consigna aparece desde el inicio de la clase como anuncio del ejercicio de escritura e invitación a prepararse: “Saquen papel porque vamos a escribir” y se completa con recuerdo de temas trabajados anteriormente. En los casos uno y cuatro aparece después de la activación de conocimiento y experiencias previas; en el primero, hacia el final de la clase y habiendo tomado tres cuartas partes del tiempo para varias actividades de interacción. En el caso 4, las dos sesiones observadas corresponden a actividades de coevaluación de textos escritos previamente; por esta razón, la consigna para el producto final no fue evidente.

En cuanto a la estructura, la consigna varía en extensión, en detalles, en la forma y el momento de presentación. Mientras que en el caso uno se solicita “un escrito” sin precisiones de género ni extensión, en los casos dos y tres son explícitas en términos de propósito, tarea, producto esperado y condiciones de ejecución. Podría pensarse que una consigna escueta como la referida en el caso 1 es insuficiente, sin embargo, las consignas de escritura aparecen después de actividades que sirven como preparación y esto, que es una característica común en los tres casos a los que nos referimos, suple la aparente falta de precisión.

En todas las sesiones observadas, la preparación está presente, aunque varía en el tiempo asignado y en la manera cómo se orienta. Las actividades previas a la solicitud explícita de un escrito brindan un tipo de instrucción indirecta pues los textos leídos, las discusiones y otras actividades de clase proveen información para la tarea de escritura. Un ejemplo es el caso 1 en el que, después de una hora y media de diferentes actividades de lectura y discusión, encontramos: “[...] en la siguiente clase los estudiantes deben entregar un escrito donde comparen y contrasten alguna experiencia personal que haya marcado un antes y un después.” (Registro de observación). La lectura era un fragmento de una novela en el que el narrador compara su experiencia en dos lugares y momentos diferentes de su vida. Es el tema el que hace la relación con el texto discutido y orienta la tarea de escritura y la lectura es, en gran medida, el modelo de texto a escribir. Al respecto, el docente 1 expresa que es intencional dar libertad al estudiante para escribir sin limitaciones de forma y de extensión.

La selección del tema se refiere a qué se escribe, quién decide ese objeto de escritura y por qué razones y permite que los estudiantes en-

tiendan las demandas que la selección del tema implica, se motiven y asuman la escritura como una actividad significativa.

Aunque todos los docentes parecieran haber previsto los temas de escritura, dejan un margen de decisión a los estudiantes: comparar y contrastar alguna experiencia personal que haya marcado un antes y un después (caso 1), escribir una leyenda (caso 3). Si bien no es una decisión negociada, esta elección se puede considerar compartida: dentro de un marco amplio, el docente deja al estudiante la posibilidad de proponer algo en un nivel más concreto. En el caso 4, los estudiantes debieron presentar al docente el tema seleccionado para escribir antes de desarrollarlo y una lectura previa sirvió como desencadenante de discusión y de selección de tópicos.

La implicación de los estudiantes con el tema se logra en las actividades previas a la consigna de escritura: lectura de un fragmento de relato, narración de experiencias personales y discusión sobre los puntos de vista expresados en el aula. La escritura autobiográfica pone al estudiante en posición de conocedor del tema y de protagonista, aspectos muy importantes que inciden en la motivación.

La tutoría es el acompañamiento al proceso de escritura por parte del docente u otro escritor más experto y, según Kruse (2013, p. 48), es probablemente la parte más efectiva de la instrucción. Tiene variadas maneras de ejercerse y puede aparecer en diferentes momentos y con diferentes objetivos. Cuanto más tiempo se asigne, mayor y mejor tutoría se debe proveer.

Si tomamos la tutoría como acompañamiento *durante* la ejecución de la tarea, los estudiantes de los casos 2, 3 y 4 contaron con la disponibilidad del docente en el aula. En el caso 1, la textualización se solicita como tarea para fuera del aula. Siendo así, no parecería posible contar con la tutoría. Sin embargo, en las variadas maneras o modos de ejercerse que señala Kruse, cabe reconocer como tutoría acciones desarrolladas aún antes de que se haga explícita la consigna de escritura. En este caso el tema, el tipo de texto y las estructuras de comparación y de contraste en la lengua extranjera fueron presentados como insumo para la construcción del escrito solicitado.

La evaluación corresponde a los juicios que se hacen sobre el producto escrito; puede suceder en diferentes momentos, ejercida por parte de diferentes actores, siempre con el objetivo de aportar positivamente a la calidad del producto escrito y, según corresponda, para asignar una nota.

En tres de los cuatro casos (1, 3 y 4) la evaluación no fue observable en el aula. En el 4 identificamos que el docente leyó los avances de redacción pues sabe sobre qué está escribiendo cada estudiante, pero no hay evidencia de comentarios evaluativos o de nota en los borradores que devuelve a los estudiantes para continuar el trabajo de escritura. En el caso 2, en el que los estudiantes revisaban textos que sus compañeros habían escrito previamente, la evaluación es la actividad central de la sesión de clase en la que se dedica el tiempo a la lectura y comentarios de varios participantes para cada texto. Esta evaluación aparece como una etapa del proceso de escritura, dando importancia a la misma antes que a una calificación del producto final por parte del docente. Este tipo de evaluación es realimentación entre pares, ya que las valoraciones aportan al mejoramiento del texto antes de su versión final para la evaluación numérica, que sucede en todos los casos.

Tiempo es la segunda de las dimensiones y corresponde a toda regulación concerniente al plazo de entrega o cualquiera otra con incidencia temporal y depende del alcance de la tarea y del grado de independencia requerida. Se distinguen: *trabajo independiente y autonomía, plazo de entrega y autoría*.

Trabajo independiente y autonomía: la escritura es una estrategia clave en el desarrollo del trabajo independiente para fomentar la autonomía del estudiante, al involucrarse en sus propias lecturas y en la construcción propia de conocimiento. Se entiende por trabajo independiente aquel en el que el estudiante decide el momento, el lugar y la manera de avanzar o de concluir la tarea de escritura.

En el caso 1 el trabajo se propone para realizarse independiente y autónomamente por fuera del aula. En los otros casos hay más regulación por parte de los docentes pues parte de la textualización se hace dentro del aula, aunque los estudiantes deban trabajar individualmente y puedan elaborar ideas o documentarse como preparación para la escritura. En el caso 2 hay trabajo individual y fomento de la autonomía al proveer herramientas para la evaluación: los estudiantes ya han recibido una consigna acompañada de una demostración para el uso de un código de corrección. Esto les da soporte para desarrollar la actividad solos, aunque podrían consultar a sus compañeros o al docente. En los casos 3 y 4, la tarea de escritura se realiza por etapas pautadas por los docentes; hay acompañamiento para pedir avances que van contribuyendo al texto final. En ambos casos, los estudiantes avanzan paso a paso hacia

una producción final, según las tareas propuestas en el aula, que con frecuencia se terminan en casa. En el caso 3 toda la producción se solicitó en el aula, aunque los estudiantes fueron informados de lo que harían en la clase siguiente y podían hacer consultas o elaborar borradores al respecto.

Plazo de entrega: debe establecerse un plazo fijo que puede ser negociado, dependiendo del alcance de la tarea y del grado de autonomía requerida.

En el caso 1, el profesor no define por anticipado las fechas de entrega, lo hace en la clase de acuerdo con el desarrollo de la misma. Observamos que la tarea de escritura, cuya textualización se hace por fuera del aula, quedó para dentro de dos clases, lo que corresponde a una semana para hacerla. En los casos 2 y 4, los profesores anuncian y gestionan el manejo del tiempo dentro del aula y anuncian el plazo de entrega para la tarea finalizada por fuera. En el caso 1 se negoció con los estudiantes por solicitud de los mismos. En el caso 3, el plazo para la producción final está definido de antemano por el docente (según entrevista), pero no es anunciado a los estudiantes desde el comienzo; en su lugar, avanzan por actividades de escritura intermedias en el aula y los tiempos para cada actividad son cronometrados por el docente.

Autoría: la implicación de aspectos psicológicos, sociales y afectivos del individuo en la tarea de escritura hacen que su identidad se vea en mayor o menor medida comprometida en el acto de escribir y en el compromiso con lo que escribe, lo que conlleva a asumir posicionamientos como autor. El tiempo para esta construcción depende de factores como el género discursivo y la extensión.

En el caso 1, el tipo de texto solicitado es personal, lo que hace evidente que se espera un Yo como autor directo. También en el caso 4, en el que se propone un ensayo, hay una responsabilidad con lo que se exprese en el escrito. En el caso 2 no fue observable, dado que los estudiantes trabajaban en coevaluación de los escritos de sus compañeros. En el caso 3, el profesor invita a los estudiantes a escribir como expresión de su creatividad y una de las actividades establece un contexto de recepción para el escrito (una campaña publicitaria para un producto colombiano dirigida a un país africano). A excepción del caso 3, en los casos observados no hay audiencias explícitas en las consignas, lo que dejaría la tarea de escritura como un producto para el profesor y un vacío que no ayuda a que el estudiante asuma la escritura como un

proceso real y un producto dotado de significado para él mismo. Al no tener su escrito una función clara, más allá de recibir una nota, no habría mayor compromiso con lo que se escribe ni construcción de autoría. Sin embargo, como lo afirma Colmenares (2020), el reconocimiento como autores atraviesa la identidad y la agencia, razón por la que las experiencias personales, los relatos autobiográficos y otros textos sobre sí mismos son validados en la formación de los docentes.

Asumir una autoría en la escritura académica se hace en paralelo con la construcción de la audiencia a la que se dirige el texto: se escribe para alguien. Por el contrario, escribir sobre sí mismo no supone siempre una audiencia externa, pero se reconoce que la reflexión tiene un gran potencial para estructurar el pensamiento y la acción y es como resultado de esta transformación que el individuo evoluciona en su identidad profesional (Schön, 1987, 1994). Así, el objetivo de los textos autobiográficos, con la reflexión sobre sí mismo y la construcción de identidad, se logra en el proceso mismo de escritura, sin necesidad de tener un lector en mente. Por esto, la construcción de autoría en este tipo de textos no es problemática. Por suponer una dificultad menor y por su potencial en construcción de identidad, los textos de este tipo ocupan un lugar importante desde el inicio en la formación de profesores.

Colaboración es la tercera dimensión y corresponde a todas las interacciones generadas por la escritura. La escritura requiere la mirada de otros para su aprendizaje, revisión y mejora. Las interacciones permiten que quien escribe se conecte con las ideas de otros, sea entre pares o con la comunidad disciplinaria o profesional, por las citas y las referencias a sus trabajos. Las interacciones conllevan, además, una mayor conciencia sobre el proceso de escritura y promueven la motivación. Se distinguen los siguientes tipos de interacción:

Trabajo individual vs trabajo en grupo: el trabajo individual es la actividad escritural personal del estudiante, ya sea en la clase o como trabajo independiente por fuera. El trabajo en grupo es la escritura de manera cooperativa, proceso que permite a los estudiantes reflexionar sobre su propia escritura y compartir competencias necesarias para escribir un texto.

Por los datos recogidos, podemos decir que los docentes entienden la escritura como proceso y proponen maneras que involucran diferentes modalidades de trabajo. En las aulas hay alternancia entre el trabajo en grupo-clase, en subgrupos, a veces en parejas e individual para la

preparación. Si bien en todos los casos observados la tarea final debía presentarse como un trabajo personal, conducente a una nota, el trabajo individual se concentra en la textualización. En el caso 1, la estructura que podría dársele al texto resulta de un análisis comparativo realizado en interacción en la clase. En el caso 3, la textualización avanza por etapas, los avances se generan en el aula y se comparten. En el caso 4 hay lugar para el trabajo de lectura y de análisis de textos en subgrupos durante la preparación para escribir.

Realimentación entre pares corresponde a actividades propuestas por el docente en el aula, tendientes a procurar la evaluación de los escritos entre pares. Puede ser más o menos formal; oral o escrita; con rejillas; a lo largo del proceso o solo al final.

La interacción permanente entre pares en el aula puede originar realimentación. En el caso 2 se observó actividad sistemática de realimentación entre pares, consistente en marcar con convenciones previamente compartidas y agregar comentarios y correcciones en los textos de los compañeros, en línea. Esta práctica, con sesiones de clase completas, realza la revisión y las reescrituras como partes integrales del proceso mismo de escritura. También hay acciones de realimentación que aparecen de manera espontánea. Presentar los escritos, hacer de ellos objeto de discusión y promover diferentes formas de agrupación en el aula, estimulan la comunicación y la realimentación entre pares con menos énfasis en el aspecto evaluativo.

Conclusiones y recomendaciones

En las narraciones de los maestros identificamos conciencia de su responsabilidad respecto a la enseñanza de la escritura: su importancia es reconocida y cada uno muestra lo mejor de sí para hacer escribir, corregir y evaluar a sus estudiantes. De manera entusiasta, los colegas presentan las acciones que conforman sus prácticas de enseñanza, sus objetivos y los recursos que utilizan, con la seguridad que les da su experiencia. Sin embargo, no aparece la didáctica de la escritura como conocimiento estructurado y común al grupo de profesores, tampoco como saberes declarativos en alusión a modelos, teorías o autores.

Por encima de la didáctica como teoría o saber declarativo, sí hay unos saberes en ejercicio. En la práctica, la enseñanza de la escritura se

configura de maneras diversas y, aunque todas las dimensiones exploradas aparecen, no son reconocidas como tales por los profesores y su uso no es intencional. En esta medida, no parece haber una estructura consciente del proceso de enseñanza de la escritura y no se configuran modelos didácticos intencionales dirigidos a docentes en formación.

El análisis de las diferentes categorías, para reconocer cómo los profesores inician, organizan, acompañan y evalúan la actividad escritural de sus estudiantes, nos lleva a concluir que, en cuanto a la **instrucción**, el profesor decide el género o el tipo de texto, propone el marco temático general, establece el objetivo, la duración, el tiempo asignado a la tarea y recibe el trabajo escrito para asignar una calificación. En cuanto a los temas, la esfera de actividad predominante es la vida social, mostrando que las tareas de escritura responden a desarrollar competencias lingüísticas y discursivas en la lengua extranjera. Si bien la escritura sobre sí mismo, sus experiencias y reflexiones tienen reconocimiento académico en la formación de profesores como herramienta para la construcción de identidad profesional, nos preguntamos por el alcance epistémico de la escritura en lengua extranjera limitada a la esfera de la vida social y personal. Consideramos que no abordar otras esferas de la actividad limita la posibilidad de formar maestros de lenguas que puedan usar la escritura académica para construir conocimiento en las diferentes lenguas y desarrollar competencias para enseñar a escribir en ese sentido.

La tutoría, como acompañamiento del experto, no es frecuente en la textualización; se realiza fundamentalmente a través del texto anotado y no en la interacción cara a cara. Además, hay poca interacción entre profesores y alumnos y entre ellos desde la textualización hasta la evaluación. Esto disminuye la posibilidad de negociación sobre el significado y la comprensión de la escritura como una actividad social.

El **tiempo** también es una dimensión en la que los docentes toman las decisiones relacionadas con lo que se hace, cómo, dónde y en qué plazo. El trabajo independiente, más que fomento de la autonomía, aparece como solución para completar las tareas de escritura que no se alcanzan a realizar en el aula. La ausencia de las esferas de la formación y de la vida profesional limita también la posibilidad de construir autoría en su campo disciplinario.

La **colaboración** aparece débilmente, más entendida como modalidades de trabajo previo a la escritura, no directamente sobre los textos en construcción, y no es promovida por parte de los docentes para fuera

de clase. De nuevo, esto es contradictorio con los procesos de escritura entendida como acción de participación social, deseables en la formación profesional.

Lo anterior nos lleva a considerar que, en la Licenciatura, además de desarrollar competencia comunicativa, las lenguas en aprendizaje deberían ser herramientas para aprender, para pensar y para crear. Tratándose de un programa de formación de maestros, debería hacerse un énfasis importante en las competencias profesionales en materia de enseñanza de la escritura. Sabemos que emprender transformaciones en la enseñanza de la escritura equivale a transformar prácticas sociales, desafío muy grande que exige un reconocimiento de lo que entendemos por prácticas de escritura en contextos académicos; de lo que hacemos en relación con su enseñanza y su aprendizaje y de la necesidad del trabajo colectivo, entendiendo que la didáctica de la escritura es una construcción que debe hacerse de manera situada. A este respecto, estamos de acuerdo en que, sin tener en cuenta el nivel de lengua de los estudiantes, la enseñanza de la escritura como herramienta para el aprendizaje, para la formación y para la creación debe ser una responsabilidad de los programas desde el inicio y hasta el final y en todas las lenguas de aprendizaje. Además de las dimensiones, la enseñanza de la escritura debe tener en cuenta los propósitos de formación profesional y los contenidos de las diferentes asignaturas que se abordan durante un mismo periodo. No de otra manera podremos hacer escribir en la universidad para formar docentes que, a su vez, hagan escribir y enseñen a escribir.

Referencias

- Barré-De Miniac, C. (2015). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Bazerman, C. (2012). *International advances in writing research: cultures, places, measures*. Anderson, South Carolina: Parlor Press. <http://wac.colostate.edu/books/wrab2011/book.pdf>
- Cadet, L., & Rinck, F. (2014). Des écrits de la formation à la didactique de l'écriture. *Le Français Aujourd'hui, Pratiques*, 184, 3–13.
- Cambrá, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Éditions Didier.
- Camps, A., & Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17–36.
- Carlino, P. (2005). Los estudios sobre escritura en la universidad: reseña para una línea

- de investigación incipiente. In *XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología* (pp. 180–185).
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355–381.
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 346–365.
- Castelló, M., & Mateos, M. (2015). Las representaciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en las universidades españolas. *Cultura y Educación*, 27(3), 477–503. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1072357>
- Colmenares, S. (2013). Prácticas de escritura académica en una universidad pública colombiana: autoría, audiencia e interacción con otras voces. *Lenguaje*, 41(1), 201–227.
- Colmenares Rodríguez, S. (2020). Géneros, autoría y audiencia en la creación de una revista estudiantil digital. *Cultura Educación y Sociedad*, 11(1), 127-138. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.11.1.2020.09>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.
- Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2012). *Littéracies universitaires : présentation. Pratiques*.
- Delcambre, I., & Reuter, Y. (2010). The French didactics approach to writing. In C. Bazerman, R. Krut, K. Lunsford, S. Mcleod, S. Null, P. Rogers, & A. Stansell (Eds.), *Traditions of writing research* (pp. 17–30). New York: Routledge.
- Engeström, Y., Miettinen, R., & Punamäki, R.-L. (1999). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- González, B., & Vega, V. (2010). Prácticas de lectura y escritura en cinco asignaturas de diferentes programas de la Universidad Sergio Arboleda. *Civilizar*, 10(18), 101–116.
- González P, B. (2010). Strategies, policies, and research on reading and writing in colombian universities. In C. Bazerman, K. R. Krut, S. Lunsford, S. N. Mcleod, P. Rogers, A. Stansell, & (Edits.) (Eds.), *Traditions of writing research* (pp. 122–132). New York: Routledge.
- Kruse, O. (2013). Perspectivas sobre la escritura académica en la educación superior europea : Géneros , prácticas y competencias. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, 11(1), 37–58.
- Mcmillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
- Molina Natera, V. (2012). Escritura a través del currículo en Colombia: situación actual y desafíos. *Magis: Revista Internacional de Investigación En Educación*, 5(10), 93–108. doi 10.3916/C43-2014
- Navarro, F. (2013). Trayectorias de formación en lectura y escritura disciplinar en carreras universitarias de humanidades: Diagnóstico y propuesta institucional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.
- Ortiz Casallas, E. M. (2015). Actividades y Tareas de Escritura Académica en el Contexto Universitario. *Ikala*, 20(3), 343–358. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v20n3a05>
- Prior, P. (2006). A sociocultural theory of writing. In & J. F. C. A. MacArthur, S. Graham (Ed.), *Handbook of writing research* (pp. 56–66). New York: Guilford Press.
- Russell, D. (2012). Écrits universitaires / écrits professionnalisants / écrits professionnels :

- est-ce qu'« écrire pour apprendre » est plus qu'un slogan ? *Pratiques*, (153–154), 21–34.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Les Éd. Logiques.
- Stake, R. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Thaiss, C., Bräuer, G., Carlino, P., Ganobcsik-Williams, L., Sinha, A., & (Edit.). (2012). *Writing Programs Worldwide. Profiles of academic writing in many places*. Colorado: Parlor Press.
- Vergara, O. (2016). *L'écriture universitaire dans la formation des enseignants de langues : des représentations aux pratiques*. Université Sorbonne Paris Cité - INALCO.

