

LEER Y ESCRIBIR EN LA UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR: UN ESTUDIO ETNOGRÁFICO CON PROFESORES DE ÁREAS NO LINGÜÍSTICAS

Isabel Martins

Universidad Simón Bolívar

RESUMEN

En este artículo abordo los cambios en el pensamiento de tres profesores de distintas áreas no lingüísticas sobre la escritura académica, a lo largo de una intervención formativa realizada en la Universidad Simón Bolívar (sede Sartenejas). Presento el análisis interpretativo de cuatro entrevistas grupales. Para analizar los datos me baso en la adaptación de Martins (2014) de la metodología empleada por Palou (2008, 2010) en los estudios del *pensamiento del profesor*. Como resultados, identificamos que la *teoría de la actividad* (Camps y Castelló, 2013) y las de los *géneros discursivos* fueron valiosos instrumentos simbólicos para lograr la negociación de las tensiones entre los participantes, y con la facilitadora a lo largo de las sesiones de trabajo. Asimismo, verificamos que existe la motivación por enseñar los géneros discursivos en la universidad. Este compromiso se manifiesta en sus reflexiones durante la intervención formativa y en su empeño por recibir ayudas de tipo didáctico.

Palabras clave: formación profesoral, pensamiento del profesor, alfabetización académica, teoría de la actividad, teoría de los géneros discursivos.

ABSTRACT

LITERACY AT SIMÓN BOLÍVAR UNIVERSITY: AN ETHNOGRAPHIC STUDY WITH TEACHERS FROM NON-LINGUISTIC AREAS

In this article, I discuss the changes in the conceptions of three lecturers from different non-linguistic areas on academic writing during a training intervention carried out at Simon Bolívar University (Sartenejas). I present the interpretative analysis of four group interviews. To analyze the data, I used the adaptation by Martins (2014) of the methodology used by Palou (2008, 2010). As a result, we found that *activity theory* as well as *discursive genres* theory were valuable symbolic instruments to successfully negotiate the tensions between the participants, as well as with the facilitator throughout the intervention sessions. We also verified that there is a motivation to teach discursive genres in the university. This commitment was manifested through the lecturers' reflections during the training intervention and their efforts to receive teaching aids.

Key words: professorial training, teacher thinking, academic literacy, activity theory, genre theory

RÉSUMÉ

LIRE ET ÉCRIRE À L'UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR : ÉTUDE ETHNOGRAPHIQUE MENÉE AUX PROFESSEURS DES DOMAINES NON-LINGUISTIQUES

Dans cet article j'aborde les changements dans la pensée de trois professeurs de différents domaines non-linguistiques sur l'écriture académique au long d'une intervention formative au sein de l'Universidad Simón Bolívar (Sartenejas). Je présente l'analyse interprétative de quatre entretiens de groupe. Pour ce faire je me base sur l'adaptation de Martins (2014) de la méthodologie employée par Palou (2008, 2010) dans les études sur la *pensée des professeurs*. A la lumière des résultats, nous avons constaté que la *théorie de l'activité* (Camps y Castelló, 2013) et celle des *genres discursifs* ont été de précieux instruments symboliques pour atteindre une négociation efficace des tensions entre les participants et avec la facilitatrice au long des séances de travail. D'ailleurs, nous avons vérifié qu'il existe de la motivation pour enseigner les genres discursifs à l'université. Cet engagement devient manifeste dans leurs réflexions pendant l'intervention formative et dans leur détermination pour recevoir de l'aide didactique.

Mots-clés: entraînement des professeurs, pensée des professeurs, alphabétisation académique, théorie de l'activité, théorie des genres.

RESUMO

LER E ESCREVER NA UNIVERSIDADE SIMÓN BOLÍVAR: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO COM PROFESSORES DE ÁREAS NÃO LINGUÍSTICAS

Neste artigo abordo as mudanças no pensamento de três professoras de diferentes áreas não linguísticas sobre a escritura académica, ao longo de uma intervenção formativa realizada na Universidade Simón Bolívar (sede Sartenejas). Apresento a análise interpretativo de quatro entrevistas grupais. Para analisar os dados baseio-me na adaptação de Martins (2014) da metodologia empregada por Palou (2008, 2010) nos estudos do pensamento do professor. Como resultados, identificamos que a teoria da atividade (Camps e Castelló, 2013) e as dos gêneros discursivos foram valiosos instrumentos simbólicos para conseguir a negociação das tensões entre os participantes, e com a facilitadora ao longo das sessões de trabalho. Assim mesmo, verificamos que existe a motivação por ensinar os gêneros discursivos na universidade. Este compromisso manifesta-se em suas reflexões durante a intervenção formativa e em seu empenho por receber ajudas de tipo didático.

Palavras-chave: formação professoral, pensamento do professor, alfabetização académica, teoria da atividade, teoria dos gêneros discursivos

1. INTRODUCCIÓN

Desde mediados de los años 70 la calidad de la formación lingüística en Venezuela ha sido motivo de discusión. Desde diversas esferas de la actividad, reconocidos actores sociales, sobre todo maestros y/o escritores, han alertado sobre la inadecuada actuación de la escuela respecto a la enseñanza de la lengua materna, lo cual ha devenido de un modo dramático en la descomposición en el uso del castellano en todos los niveles sociales. En este sentido, son muy conocidos los señalamientos de dos representativos autores: para Uslar (1982, p. 127) en su artículo “Una educación muda” (publicado por primera vez en *El Nacional*, 1982 [1974]): “La educación venezolana no enseña a hablar, ni a escribir [...]”; para Cadenas en su ensayo “La quiebra del lenguaje” (2009, [1984], p. 19): el venezolano “ignora que la propia lengua puede y debe estudiarse a lo largo de la vida; para él es sólo una tediosa materia de los programas de la escuela y el bachillerato de la cual se siente al fin libre”.

Refiriéndonos concretamente al nivel superior de enseñanza, también encontramos como tendencia que diversos profesores e investigadores vinculados a la formación lingüística en Venezuela han abordado esta problemática mediante numerosos diagnósticos de las fallas de los estudiantes, así como propuestas de intervención en el aula (véase Serrón, 2004; Martins, 2004a; Arnáez, 2006; Serrano, 2011; Mostacero, 2012, Bruno y Beke, 2014). Desde las universidades, estas dos acciones constituyen la respuesta a lo que estos actores sociales constatan en sus ambientes de trabajo tanto en sus propios cursos como en los de sus colegas de otras áreas curriculares (véase Martins, 2004b): el hecho de que los estudiantes no responden adecuadamente, o como ellos y la comunidad esperan, a los retos de la lectura y escritura en el ámbito universitario, y esto (como sabemos) afecta de manera negativa el rendimiento académico. En este punto es importante insistir en que las acciones de estos expertos en formación lingüística, en algunos casos en conjunción con la literaria, necesariamente están marcadas tanto por el enfoque disciplinar que define su pensamiento como también por las limitaciones y oportunidades relacionadas con las reglas, comunidad y división del trabajo de sus propios sistemas de actividad.

Teniendo en cuenta este panorama, un elemento clave a considerar es que la lengua, una herramienta simbólica que se concreta en los usos específicos en contextos particulares mediante los géneros discursivos, tiene valoraciones y significados distintos para los profesores y/o investigadores. Sus historias

lingüísticas son únicas porque su formación y desempeño como profesionales los han llevado a construir un conocimiento en el que las prácticas discursivas tienen un papel particular. Por ello, es natural que cuando se refieren a la lengua escrita y cómo esta debe enseñarse y aprenderse, sus percepciones sean distintas.

En Venezuela son pocos los trabajos sobre la lengua escrita en situación académica que adopten el estudio de caso de tipo etnográfico, es decir, aquellos que se den a la tarea de profundizar sobre el pensamiento de profesores-investigadores universitarios de áreas del conocimiento distintas a las de las ciencias del lenguaje y a la didáctica de la lengua (véase Martins, 2004b; Zambrano, 2009; Castillo, 2012). Por ello, decidí explorar el pensamiento de un grupo de profesores de la Universidad Simón Bolívar pertenecientes a disciplinas y/o profesiones no vinculadas con la lingüística. Estos profesores participaron en el taller de alfabetización académica. Su interés en inscribirse en este taller fue mejorar sus competencias como docentes en la aplicación de la escritura como herramienta de aprendizaje en las actividades de aula y de evaluación.

2. APROXIMACIONES AL PROBLEMA DE LA ESCRITURA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

Tomando como referencia la Teoría de la Actividad, Camps y Castelló (2013) describen cómo en la universidad entran en juego sistemas y subsistemas de actividad que implican funciones diversas necesariamente vinculadas con sus sujetos, reglas y división del trabajo. En muchos casos, la participación en uno o más de estos entornos genera tensiones, tanto para los estudiantes como para los profesores-investigadores, porque sus motivaciones y objetos son diversos, y muchas veces cambian a lo largo del tiempo.

Como señala Pozo (2002), en el conocimiento cotidiano existe una tendencia a interpretar el mundo en términos de estados, pero también puede hacerse en términos de procesos. Partiendo de esta idea y ubicándonos en el tema que nos ocupa, como señala Parodi (2008, p. 40), los géneros académicos y profesionales se distribuyen a través de un conjunto de textos (instrumentos) que se organizan a través de un *continuum* desde los escolares hacia los más especializados; de este modo, un estudiante debería estar expuesto a una serie de interacciones para llegar a construir el dominio discursivo en diversos ámbitos, y esto implica verse enfrentado a un proceso progresivo y permanente de alfabetización.

Ahora bien, como apunta Mateos (2009, p. 111), tradicionalmente la alfabetización se ha identificado sobre todo con los dominios de los sistemas de codificación del lenguaje escrito que debe alcanzarse en los primeros años de escolarización. Desde esta concepción, una vez alcanzada la competencia para reconocer las palabras escritas, la lectura se convierte en un procedimiento general y universal aplicable a la adquisición del conocimiento de cualquier ámbito y contexto. Agrega esta autora que es frecuente que los profesores universitarios acusen a la escuela de no haber cumplido a cabalidad su función (para el caso venezolano véase Castillo, 2012).

Otro aspecto relevante que ayuda a entender el problema de nuestro estudio es el hecho de que la enseñanza de la lengua castellana fue durante décadas de tendencia gramaticalista. Así lo refiere González Nieto (2001), quien incluye en esta tradición a autores como Samuel Gili Gaya, Manuel Seco y Lázaro Carreter.

En relación con las asimetrías y/o tensiones que hemos descrito desde diversos ámbitos como la didáctica de la lengua y la psicología educativa, estamos de acuerdo con Carlino (2013, p. 369-371) sobre el enorme desafío que supone la alfabetización académica para las instituciones de educación superior porque incluir la enseñanza de los modos de leer y escribir en todas las asignaturas conlleva un cambio en todo el sistema educativo que afectaría “las tradiciones pedagógicas a lo largo y ancho de la universidad”. Así, su propuesta de cara al futuro incluye un cambio del objeto/motivo de las asignaturas y, por lo tanto, la transformación de la actividad educativa universitaria. En sus propias palabras: “La idea de alfabetización académica [...] destaca las acciones que deben implementarse a nivel institucional y didáctico, desde todas las cátedras, para favorecer el aprendizaje de las literacidades académicas (es decir, la participación de los alumnos en sus culturas escritas), a través de una enseñanza que las preserve como tales.”

3. EL ESTUDIO EMPÍRICO

El taller de formación profesoral ¿Cómo incorporar al aula la escritura como herramienta de aprendizaje de las disciplinas universitarias y profesionales?, realizado en la sede de Sartenejas entre octubre y diciembre del 2011, fue diseñado para cubrir un tipo de necesidad específica de formación lingüística, en este caso, sobre la escritura académica. En este taller consideré los principios y adap-

té las herramientas metodológicas del aprendizaje expansivo propuesto por Yrjö Engeström y sus seguidores. La idea básica fue plantear un *laboratorio de cambio* a modo de *micro ciclo de innovación* (Engeström y Sannino, 2010) para provocar las interacciones entre los participantes mediadas por la investigadora-interventora con miras a lograr el *aprendizaje expansivo* (Engeström, 1987). Estos principios constituyeron las herramientas para configurar la actividad formativa en alfabetización académica para acercarnos a nuestro objeto de estudio. Dicho de otro modo, llevamos a cabo un profundo proceso evaluativo sobre la actividad de leer y escribir en la universidad a través del diálogo reflexivo entre los distintos sujetos del sistema de la USB: los profesores de diversas áreas disciplinares y profesionales, y la investigadora-interventora, experta en formación lingüística académica.

El paradigma de investigación seleccionado fue el de tipo cualitativo. Específicamente, el estudio llevado a cabo se ubica en la etnografía de la educación o etnografía educativa. Como señala Aguilar Rivero (2004, p. 14) desde el ámbito de la antropología cultural, los programas sociales están determinados por políticas, recursos, métodos y procedimientos, pero lo están incluso más por las aspiraciones, experiencias y capacidades que los individuos y los grupos les aportan.

En cuanto a las preguntas de investigación, partimos del concepto vi-gotskiano de *Zona de Desarrollo Próximo* (en adelante, ZPD) reformulado por Engeström (1987, p. 174), definido como la distancia entre las acciones de los individuos en el presente y una forma históricamente nueva de la actividad social, esto es, una solución al dilema potencialmente inherente a las acciones de cada día. La ZPD funciona como un espacio para la transición de las acciones a la actividad (Engeström, 2000, citado por Engeström y Sannino, 2010, p. 4) y es uno de los principios fundamentales del aprendizaje expansivo (Engeström y Sannino, 2010). En nuestro caso, a partir de la experiencia del ya mencionado taller nos formulamos las siguientes interrogantes tomando en cuenta el constructo de Cambra (2000) *creencias, representaciones y saberes* (CRS en adelante):

1. ¿Qué elementos sobre la escritura académica y su pedagogía incorporan los profesores participantes en sus sistemas de CRS?
2. ¿Qué elementos suscitan la transformación en el discurso de los profesores participantes en relación con la escritura académica y su pedagogía?

¿Qué elementos bloquean la transformación en el discurso de los profesores participantes en relación con la escritura académica y su pedagogía?

De acuerdo con la intención etnográfica de este trabajo, y en coherencia con los presupuestos expuestos, los métodos empleados para la recogida de información fueron los textos reflexivos escritos (véase Martins y Palou, 2014 y Martins, 2014) y las entrevistas grupales.

En los estudios de lingüística aplicada, la entrevista corresponde a un evento discursivo socialmente situado donde el entrevistador y el o los entrevistados dan sentido, co-construyen conocimiento y participan en prácticas sociales (Talmy y Richards, 2011, p. 2). Este tipo de método corresponde a la *active interview*, ya que pone en primer plano no sólo el producto sino también el proceso.

En este estudio las discusiones en asamblea llevadas a cabo en cada sesión del taller de formación profesoral corresponden a las entrevistas grupales, por lo tanto, aparecen incrustadas en los textos orales de cada sesión presencial. Como sugiere Whyte (1982, p. 112, citado por Latorre, del Rincón y Arnal, 1996, p. 229), el objetivo de la entrevista es mantener a los participantes hablando de asuntos de su interés y usar sus propios términos y conceptos. En nuestro caso, estos asuntos estaban relacionados con el temario y las actividades del taller para conocer, desde sus perspectivas personales, cómo perciben los profesores participantes la actividad de escribir en el contexto universitario y cómo esta es, o debe de ser, enseñada/aprendida en este entorno.

Siguiendo la clasificación de Fontana y Frey (1998, p. 55) que considera las diversas variables de la interacción comunicativa, en este estudio las entrevistas grupales tienen las siguientes características: en ocasiones se llevaron a cabo de manera estructurada y en otras, semiestructurada; se realizaron en un contexto formal; los roles de la investigadora oscilaron entre lo directivo y algo directivo; y se realizaron con dos fines: exploratorio y fenomenológico.

La selección del corpus se realizó tomando en cuenta la intervención de los sujetos en la primera sesión, así como en el mayor número posible de sesiones presenciales dada la potencial intervención de estos profesores en las entrevistas grupales. Luego de analizar los datos recogidos en las seis sesiones de trabajo, el corpus quedó constituido por cuatro textos orales que corresponden a 5 horas y 10 minutos de grabación. A continuación se detalla el corpus seleccionado:

REGISTRO ORAL Y PARTICIPACIÓN

PROFESORES	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4
Pedro	Pedro	Pedro	Pedro	Pedro
Homero	Homero	Homero	Homero	Homero
Margarita	Margarita	Margarita	Margarita	
Carmelo			Carmelo	

Sobre el cuadro anterior, es importante señalar que en las celdas el nombre (ficticio) del profesor señala que asistió a la sesión; la celda vacía indica su inasistencia; y aparece en cursiva el nombre (ficticio) de un profesor-investigador invitado.

De acuerdo con la opción metodológica y la naturaleza de los datos, empleé diversos instrumentos de análisis que se ubican en la perspectiva pragmática. Específicamente para la interpretación de los datos, partí de los dos modelos de análisis del discurso empleados por Palou (2008, 2010) en sus estudios sobre el pensamiento del profesor de lengua(s), y realicé una síntesis para crear una herramienta que permitiera el manejo de un corpus de datos tan complejo y voluminoso. A continuación describo esta síntesis definiendo las sucesivas aproximaciones que llevé a cabo en el proceso de análisis de las entrevistas grupales:

PROCESO	INSTRUMENTOS	ACCIONES
PRIMERA APROXIMACIÓN	Empleé la codificación de Calsamiglia y Tusón (1999) para la transcripción del corpus oral (véase en el anexo).	Consideré la pauta de confidencialidad mediante la utilización de nombres ficticios para los participantes y procuré no hacer visibles los datos que pudieran revelar su identidad.

PROCESO	INSTRUMENTOS	ACCIONES
<p>SEGUNDA APROXIMACIÓN</p> <p>a) División de cada sesión en bloques temáticos</p> <p>b) División de los bloques temáticos en secuencias</p> <p>c) Selección de las secuencias objeto de análisis</p>	<p>Adapté el concepto de macroestructura semántica que incluye la definición del tema global y los temas locales (véase van Dijk, 1993).</p>	<p>a) El bloque temático lo consideré en los casos que hubiera más de una actividad, ya fuera pautada en la programación del taller, o improvisada.</p> <p>b) Establecí las secuencias tomando en cuenta las acciones realizadas por un(os) hablante(s) con rol de protagonista, ya fuera este individual o colectivo.</p> <p>c) La selección la hice a partir de la relación del contenido de la secuencia con el tema de la investigación, y sus objetivos y preguntas.</p>
<p>TERCERA APROXIMACIÓN</p> <p>Análisis en profundidad cada uno de los turnos de palabra de los hablantes en cada secuencia objeto de análisis</p>	<p>Adapté el esquema de Palou (2008):</p> <p>a) ¿Qué dice el hablante? palabras clave y constelaciones de palabras.</p> <p>b) ¿Cómo lo dice? conectores, silencios, titubeos, preguntas, formas gramaticales, elementos prosódicos y recursos expresivos.</p>	<p>Realicé descripciones y comentarios explicativos sobre lo que sucedía discursivamente.</p>
<p>CUARTA APROXIMACIÓN</p> <p>Síntesis de la secuencia</p>	<p>Adopté la perspectiva interpretativa a partir del análisis del objeto de interacción (véase Palou, 2010) y la teoría de la actividad y aprendizaje expansivo (véase Engeström, 2001a, 2009)</p>	<p>Realicé comentarios interpretativos sobre aspectos de interés para la investigación, así como de contraste con lo dicho por el participante en la misma secuencia, o en otra(s) de la misma sesión.</p>
<p>QUINTA APROXIMACIÓN</p> <p>Síntesis de la sesión</p>	<p>Adopté la perspectiva interpretativa a partir del análisis del objeto de interacción (véase Palou, 2010) y la teoría de la actividad y aprendizaje expansivo (véase Engeström, 2001a, 2009)</p>	<p>Realicé comentarios interpretativos sobre aspectos de interés para la investigación, así como de contraste con lo anteriormente dicho por los participantes en otras sesiones.</p>

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, resumimos y comentamos los aspectos más relevantes de la zona de desarrollo colectiva (actual y próxima) de los tres profesores participantes de este estudio.

Las dificultades de los estudiantes

Los profesores coinciden en señalar las fallas en la producción de textos académicos escritos, y también de los orales. Esta es una representación común y frecuentemente la expresan en sus discursos mediante estrategias afectivas de tipo negativo que revelan la frustración que sienten. Las emociones son sobre todo señales de la construcción subjetiva de motivos relacionados con objetos a las que es difícil tener acceso y explicar de manera consciente (Leontiev, 1978, citado por Engeström, 2009). En una primera lectura tales percepciones pudieran interpretarse como el rechazo a una condición que obstaculiza sus objetivos profesionales, es decir, un elemento que bloquea sus posibilidades de agencia en la actividad educativa pero, al profundizar en el diálogo sobre sus acciones de su día a día, vemos que esta percepción no les impide encargarse de tales problemas. Respecto a la enseñanza explícita de la lengua en situaciones académicas, cada profesor pone en práctica su propio plan de acción, en palabras de Engeström (2009), crea su propia ruta. Aunque lo hacen de modo aislado y de acuerdo a sus posibilidades, todos coinciden en su disposición por atender a sus estudiantes para lograr el mejor resultado posible. De esta manera, parece necesario ahondar mediante el trabajo formativo en el alcance de dichas percepciones y en su aprovechamiento para el trabajo cooperativo de implementarse la alfabetización académica en la USB. Coincidimos en el planteamiento de que no se trata de señalar a los profesores como responsables, sino que la atención institucional en materia de formación lingüística, en general, ha sido exigua por lo que se requiere abrir canales de reflexión interdisciplinaria y la voluntad política que haga posibles los cambios en todos los programas académicos (Carlino, 2004, 2005, 2013; Serrón, 2003, 2004; Serrano, 2011).

Sobre el cumplimiento de las reglas

En general, manifiestan adaptarse al modelo establecido de acuerdo con las reglas explícitas e implícitas que regulan los modos de enseñar y de evaluar

dentro de la comunidad universitaria uesebista¹, pero en ocasiones también corren el riesgo de poner en práctica acciones que están fuera de lo que institucionalmente se considera normal. Por ejemplo, esto se evidencia en la aplicación de estrategias como dinámicas de grupo, en vez de la acostumbrada presentación magistral; o la posibilidad de recuperar la nota en una determinada evaluación, o hacer más de tres exámenes parciales. En estos casos también expresan sus dudas y temores con discursos marcados emotivamente. Asimismo, todos ellos manifiestan reservas, por ejemplo, están de acuerdo en que aprender y enseñar la lengua es una tarea difícil y que las condiciones de trabajo no siempre son favorecedoras. En estos casos podría hablarse de contradicciones significativas (Engeström y Sannino, 2010) en el desarrollo de la actividad académica que creemos necesario desvelar si se piensa en la transformación de la educación lingüística en la USB. De este modo, un elemento importante para la formación docente sería profundizar mediante el diálogo reflexivo con todos los actores sociales tanto sobre la presentación de los problemas como en los modos en que estos los enfrentan, y mediante la negociación incorporar los saberes didácticos que permitan atender las tensiones que se evidencian en sus discursos y, en consecuencia, generar nuevas formas de actividad.

Su formación lingüística

Independientemente de si fueron exitosas o no, los tres profesores hacen referencia a sus propias etapas de formación lingüística, así como a sus experiencias como autores en la producción de géneros discursivos académicos, como por ejemplo: el trabajo final de grado, examen, artículo de investigación y ponencia. En el primer caso, sus historias lingüísticas son útiles para identificar elementos sobre sus teorías de enseñanza y aprendizaje en general; y de la lengua, en particular. En este sentido, cabe tener presente las metáforas que encontramos en sus discursos referidas al conocimiento como una pieza que llena un vacío o espacio en la mente; y al conocimiento lingüístico como un programa de base ortográfica y gramatical (sobre todo) para ejecutar cualquier tarea de escritura académica; también, en sus CRS está muy arraigado el elemento motivacional por querer saber, o mejorar, como condición para el desarrollo de las competencias en el lenguaje. En el caso de las referencias a sus producciones escritas académicas pasadas y presentes, un aspecto destacable es el modo

¹ Se refiere al nombre abreviado de la Universidad Simón Bolívar, USB= uesebista

en que valoran tales experiencias. Son recurrentes los señalamientos sobre los procesos de adaptación a los objetivos comunicativos, destinatarios y exigencias del entorno, para enfrentar con éxito las tareas del escritor académico. Además, los tres profesores están conscientes de que el dominio experto de los géneros discursivos propios del contexto universitario requiere poner en práctica un conjunto de conocimientos y constituye un proceso de refinamiento constante a partir de los retos que se van presentando en la vida estudiantil y en la profesional. Parece necesario en un programa formativo incorporar actividades que contrasten estas concepciones basadas en la experiencia con los conocimientos didácticos sobre el proceso de la composición escrita y los géneros discursivos como instrumentos de aprendizaje de una cultura particular, como la académica y la profesional. Siguiendo a Daniels (2003) se trata de la idea que interesó a Vygotsky en sus estudios del desarrollo sobre la interdependencia entre los conceptos científicos y los conceptos cotidianos: el pensamiento sistemático, organizado y jerárquico de los primeros va impregnando gradualmente los referentes cotidianos, en otras palabras, el pensamiento cotidiano recibe estructura y orden en el contexto del pensamiento científico sistemático. El conocimiento científico no puede sustituir a otras formas de saber, pero sí puede integrarlas jerárquicamente, redescubriendo o explicando sus predicciones y acciones (Pozo, 2002), en otras palabras, implicaría cambiar unas representaciones en otras, o generar nuevas relaciones entre esas representaciones que faciliten su uso de modo más consistente y coherente (Pozo y Rodrigo, 2001). De acuerdo con Martín (2009), en la formación profesoral, esto significa tomar conciencia a partir de la experiencia y cuestionar nuestras teorías implícitas mediante procesos de reelaboración a partir de teorías alternativas.

Los diagnósticos a partir de la corrección de textos

Al analizar sus discursos aparecen listados más o menos exhaustivos de las fallas sobre la escritura de los estudiantes. Estos diagnósticos los hacen a partir de la corrección de textos y en su mayoría abarcan elementos relacionados con los aspectos ortográficos, puntuación y cohesión parrafal. Ahora bien, paralelamente, como ya hemos avanzado, los profesores de este estudio están de acuerdo en valorar la lengua escrita como herramienta indispensable para lograr los objetivos educativos y profesionales en el ámbito académico, y para dominarla conceden importancia no sólo al esfuerzo personal por alcanzar las metas en cada tarea de escritura, sino también a la consulta de fuentes

especializadas y de los expertos. Además, durante las interacciones definen en qué consisten los géneros discursivos que forman parte del repertorio de las prácticas comunicativas de los cursos o actividades en los que son responsables como profesor, o como tutor. Y, como ya señalamos, están conscientes de que la producción de los géneros discursivos académicos requiere del dominio de un conjunto importante de conocimientos y que se trata de un proceso complejo y, por lo tanto, dificultoso.

Si pensamos en programas de formación en alfabetización académica, como señala Carlino (2004), es una necesidad que los profesores reconstruyan su saber práctico para poder comunicarlo a otros. Mediante la labor formativa, estas concepciones basadas en la experiencia como docentes y como autores académicos acerca del proceso de composición escrita y de sus productos, deben explicitarse y confrontarse con las acciones de evaluación de los textos escritos que señalamos para favorecer los cambios que se esperan en el sistema educativo superior. Según Mostacero (2007, 2012), existe una fijación reiterativa por aquellos aspectos vinculados a la apropiación de la escritura como código, así como con los fenómenos que los modelos del producto han priorizado, como por ejemplo, sólo considerar la adecuación a la gramática y ortografía valiéndose de métodos impositivos y memorísticos; y propone que se trata de una tradición que debe ser cuestionada a partir de los saberes que la Didáctica de la lengua ha configurado a lo largo de las últimas cuatro décadas. En este sentido, pensamos que en la planificación de actividades formativas que tengan como objeto la enseñanza de la lengua en situación académica, sería útil incorporar esta propuesta en relación con dar prioridad a lo relacionado con la competencia de cognición superior para superar la pedagogía a la caza del error o modelo tradicional.

Los géneros discursivos como elementos mediadores

En cuanto a los géneros discursivos como instrumentos mediadores, se constata que cada uno de los participantes trata de lograr el objeto de su actividad académica ajustándose a las oportunidades y limitaciones que estos les permiten. Como señala Schneuwy (2004), la actividad existe de una cierta manera en los instrumentos que la representan y que la significan; y ellos son un lugar privilegiado para transformar los comportamientos: explorar sus posibilidades, enriquecerlas y transformarlas, son maneras de transformar la actividad. Un resultado común en los tres casos es que los géneros discursivos académicos

que son sometidos a un proceso de evaluación externa, como por ejemplo, el informe de pasantías o el artículo de investigación, implican un importante compromiso durante el proceso de composición por parte del profesor-tutor con el practicante, o del investigador experto con el novel. En ambos casos, para que el texto sea aprobado externamente, se requiere del trabajo cooperativo del tutor y del aprendiz en función de unos procedimientos y de la normativa establecida, así como de las expectativas del jurado examinador.

Otro caso similar es la propuesta de negocios o emprendimiento como un instrumento que sintetiza los esfuerzos por participar creativamente en la planificación de una actividad productiva en el contexto de un evento universitario, y esto le permite al profesor motivar a los estudiantes para que realicen los esfuerzos necesarios para aprender. En un programa formativo en alfabetización académica sería importante tener en cuenta los resultados que en la práctica conlleva emplear este tipo de géneros discursivos y contrastarlos con otros con menor impacto social, como por ejemplo, el examen. En este sentido, a la formación profesoral podría incorporarse la metodología descrita por Camps (2003a, 2003b) de las secuencias didácticas en las que escribir y aprender a escribir son entendidas como actividades discursivas con dos tipos de objetivos: por un lado, la de aprender un género discursivo porque en sí mismo tiene un sentido de acuerdo a su contexto de uso, y, por otro, la del aprendizaje de unos contenidos específicos sobre la lengua escrita.

La mala escritura como herencia cultural

Es una representación común en los profesores participantes la idea de que la mala escritura es un problema heredado culturalmente. Todos ellos están de acuerdo en afirmar que los estudiantes no han desarrollado las habilidades para leer y escribir los textos que se corresponden con la vida universitaria debido a deficiencias de distinto orden en sus etapas formativas previas. Sus diagnósticos son coherentes con los que sus colegas investigadores en el área de la formación lingüística han reportado en las últimas décadas en el contexto venezolano (véase Serrón, 2004; Arnáez, 2006). Más concretamente, las prácticas discursivas que median la actividad educativa usebista son entendidas por los participantes como la actualización *en negativo* de un conjunto de habilidades que incluyen dos aspectos: por un lado, la aplicación de conocimientos sobre las reglas ortográficas y gramaticales, y el uso adecuado del vocabulario; y por otro, la posibilidad de comprender un texto escrito y de ejecutar o seguir las

normas establecidas, o las instrucciones que ofrece quien demanda la tarea. De este modo, constatamos la representación tradicional y común en los profesores participantes respecto a la alfabetización entendida como un estado que incluye el dominio de los sistemas de codificación de la lengua escrita, los cuales se adquiere en los primeros años de escolarización o en los cursos de los primeros tramos de la carrera (Carlino, 2003; Mateos, 2009). Asimismo, sus referencias sobre el conocimiento lingüístico parecieran confirmar la idea de la lengua como un medio por el cual el conocimiento es representado y comunicado a las mentes (Lillis y Turner, 2001). Se trata de lo que Riestra (2010, p. 130) identifica como la reproducción de las concepciones representacionistas del lenguaje, en el que este es considerado como la forma de expresar ideas o un elemento secundario respecto a las nociones del pensamiento, la lógica, la gramática, la mente, etc. Desde la perspectiva del interaccionismo socio-discursivo, esta autora cuestiona el reduccionismo y fragmentarismo de las diversas variantes del representacionismo, y retoma el concepto vigotskiano de lo intersíquico y lo intrapsíquico, así como lo dialógico del género para proponer una didáctica de la lengua basada en el abordaje de objetos semióticos contextualizados empleando el trayecto *uso-sentido-forma* (Riestra, 2010, p. 139). Si bien estas representaciones están referidas a los especialistas en la enseñanza de la lengua, consideramos que se trata de la misma conceptualización a la que hacen referencia los profesores en nuestro estudio. Es una tradición que ellos han heredado y cuyo origen probablemente se encuentra en el tipo de educación lingüística que recibieron en sus etapas formativas. Asimismo, la propuesta de Riestra (2010) podría servir como referente teórico en los cursos de formación profesoral para reflexionar sobre el lenguaje desde una perspectiva que integre los conocimientos lingüísticos con otros de ámbitos relacionados con el hacer educativo, como: la psicología del desarrollo, la filosofía del lenguaje y la sociología. Como señala esta autora, del conocimiento y comprensión del objeto de estudio derivan los métodos implícitos de enseñanza. En este sentido, es necesario incorporar al diálogo en la formación profesoral los elementos relacionados con el desarrollo del psiquismo humano y el lenguaje como elemento clave de la educación.

Limitaciones relacionadas con la comunidad y los instrumentos

Sobre otros elementos problemáticos compartidos por los profesores destacan los referidos a la comunidad. Ellos coinciden en que la escritura no es atendida por el conjunto de profesores, o al menos no con los conocimientos

adecuados y el compromiso necesario. Así, reclaman la cooperación de todos los colegas tanto para diagnosticar las fallas en las evaluaciones, como para ofrecer las orientaciones necesarias en la producción de los géneros discursivos académicos.

Respecto a los instrumentos mediadores es unánime la percepción negativa respecto a la influencia de las tecnologías de información y comunicación en la producción escrita de los estudiantes, en particular, en lo referente al plagio y al uso correcto de la ortografía castellana. El hecho de que los profesores participantes coincidan en estos puntos críticos es relevante porque pone de manifiesto el nivel de conciencia que poseen sobre el impacto de unos elementos concretos en todo el sistema de actividad universitario. Si decidiéramos suscribir un programa de alfabetización académica en la USB, respecto a estos conflictos en los que los sujetos no saben bien qué hacer, parece necesario pensar en incorporar a la actividad formativa dos prácticas complementarias del aprendizaje expansivo: el cruce de fronteras y la co-configuración. Se trata de una opción metodológica para lograr la expansión del objeto de la actividad académica mediante una renegociación autorreflexiva que abarque cuatro dimensiones: 1) socio-espacial o la ampliación del círculo de participantes para la construcción del objeto, como por ejemplo, incluir a los estudiantes; 2) temporal o revisión de la historia, y la planificación de un plan de acción a largo plazo, así como contemplar la posibilidad de improvisación colaborativa cuando sea necesario; 3) moral-ideológica o redistribución constante del poder y las responsabilidades entre los participantes; y 4) sistémico-evolucionista o problematización de las acciones aisladas y rutinarias que tienen consecuencias sistémicas, así como un potencial evolutivo (Engeström y Sannino, 2010).

5. CONCLUSIONES

El concepto de Zona de Desarrollo, en sus dos versiones: actual y próxima, fue la herramienta teórica seleccionada para definir, en distintos momentos del proceso formativo, el pensamiento de tres profesores. Los resultados que hemos discutido corroboran que los participantes en sus discursos durante la formación y al finalizarla incorporan aspectos novedosos en relación con la escritura en situación académica y su pedagogía. A su vez, algunos de sus pensamientos siguen persistiendo. Frente a los retos de la enseñanza en sus cursos o actividades del día a día estos tres profesores cuentan con una serie de con-

cepciones que ponen en práctica para lograr sus objetivos. Entre los defensores de la alfabetización académica, es común la percepción del poco compromiso de los profesores no expertos en lengua respecto a la enseñanza de los géneros discursivos en la universidad. Sin embargo, este estudio revela que existe la motivación de parte de estos profesores por llevar a cabo una mejor enseñanza de los géneros discursivos en la universidad. El compromiso de todos se manifiesta en su deseo por recibir ayudas y por la participación activa en el diálogo durante las sesiones de trabajo. También hay que destacar la apertura de las instancias universitarias responsables respecto a la realización de este tipo de actividad formativa en alfabetización académica, ámbito desconocido en el contexto de la USB.

Un aspecto importante es la atención a la diversidad entre los sujetos participantes. Si tomamos en cuenta los objetivos del taller y evaluamos de acuerdo a estos los logros de los participantes, las diferencias en cada caso son notorias. Unos responden “mejor” que otros a los objetivos planteados en cuanto a re-describir sus concepciones sobre la escritura académica y su pedagogía respecto al ideario de la alfabetización académica. En nuestro caso, esto no fue lo relevante. El hecho de que simultáneamente se tratase de una intervención formativa y de un estudio permite que hayamos tenido otro enfoque respecto al trabajo educativo. Los marcos de referencia que empleamos: los sistemas de los CRS de los profesores y las teorías de la actividad y aprendizaje expansivo, nos hacen conscientes de la importancia de la negociación mediante la interacción con los actores involucrados. Así, cada uno tiene una historia y gracias a ella responde a unas condiciones del entorno de manera peculiar. Cada uno toma de las experiencias propiciadas en taller, los elementos que le son útiles. Para cada caso hay un progreso personal, en términos de reflexión sobre su propia práctica.

Por último, puede resultar ambicioso pensar en nuestro caso en la realización del aprendizaje expansivo. Como vimos, este tipo de aprendizaje busca generar un cambio en la actividad, en nuestro caso, la alfabetización académica. En el contexto del taller esto pudiera interpretarse como una preocupación de la especialista, pero no de todos los participantes. En la actividad formativa ellos concurren con la idea de aprender los modos de proceder y no cómo enfrentar un problema que en principio desconocen. La actividad formativa sirvió para confrontarlos y generar conciencia del problema, pero no logró ciertamente transformar la actividad.

REFERENCIAS

- Aguilar Rivero, M. (2004). La Hermenéutica y Gadamer: Presentación. En Irigoyen, M. *Hermenéutica, analogía y discurso*, (pp. 13-24). México: Instituto de Investigaciones Filológicas de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Arnáez, P. (2006). La Lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua. *Letras*, 73(48), 99-140.
- Bruno, E., y Beke, R. (2014). Leer y escribir para aprender. Manual para la enseñanza de la lectura y la escritura en contextos académicos. En Serrano, S. y Mostacero, R. (comp. *La escritura académica en Venezuela*, (pp. 285-302). Mérida: Universidad de los Andes.
- Cadenas, R. (2009). *La quiebra del lenguaje*. En Cadenas, R. *En torno al lenguaje*, (pp. 15-31). Caracas: Editorial CEC.
- Calsamiglia, H., y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Cambra, M. (2000). El pensament del professor: formació per la pràctica reflexiva. En Camps, A., Ríos I., y Cambra, M. (Eds.), *Recerca i formació en didàctica de la llengua*, (pp. 161-172). Barcelona: Graó.
- Camps, A. (2003a). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Camps, A. (2003b). Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Revista Lectura y Vida*, 24(4), 14-23.
- Camps, A., y Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17-36.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420.
- Carlino, P. (2004). La distancia que separa la evaluación escrita de la deseable. *Acción Pedagógica*, 13(1), 8-17.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, S.A.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Castillo, M. A. (2012). Representaciones sociales acerca de la lectura y la escritura de los docentes universitarios que imparten asignaturas referidas a las ciencias sociales y humanísticas: aprendizaje y evaluación. *Legenda*, 16(14), 44-66.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.

- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (2001a). Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
- Engeström, Y. (2009). The future of activity theory: A rough draft. En Sannino, A., Daniels, H. y Gutierrez, K. *Learning and expanding whit activity theory*, (pp. 303-328). Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y., y Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5, 1-24.
- Fontana, A., y Frey, J. (1998). Interviewing: The Art of Science. En Denzin, N. y Lincoln, Y. *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*, (pp. 47-78). London: SAGE.
- González-Nieto, L. (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (Lingüística para profesores)*. Madrid: Cátedra.
- Latorre, A., del Rincón, D., y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación cualitativa*. Barcelona: Jordi Hurtado Mompeó Editor.
- Lillis, T., y Turner, J. (2001). Student Writing in Higher Education: Contemporary confusion, traditional concerns. *Teaching in Higher Education*, 6(1), 57-68.
- Martín, E. (2009). Profesorado competente para formar alumnado competente: el reto del cambio docente. En Pozo, J. y Pérez Echeverría, M. (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*, (pp. 199-215). Madrid: Ediciones Morata .
- Martins, I. (2004a). Sobre la escritura académica en América Latina: síntesis de los estudios en Argentina, México y Venezuela. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 36, 96-108.
- Martins, I. (2004b). Representaciones de los profesores de la Escuela de Derecho sobre la escritura en los ámbitos académico y profesional: un estudio de caso en la Universidad Central de Venezuela. Trabajo de investigación no publicado, Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra.
- Martins, I. (2014). *La formación profesoral en alfabetización académica en la Universidad Simón Bolívar: un estudio de las transformaciones en los sistemas de creencias, representaciones y saberes de unos profesores sobre la escritura académica* (tesis doctoral). Barcelona, Universidad de Barcelona.
- Martins, I., y Palou, J. (2014). Una experiencia de formación profesoral en alfabetización académica: Transformaciones en el pensamiento de unos profesores sobre la lengua escrita y su pedagogía. En Serrano, S. y Mostacero, R. (comp.), *La escritura académica en Venezuela*, (pp. 133-164), Mérida: Universidad de los Andes.

- Mateos, M. (2009). Aprender a leer textos académicos: Más allá de la lectura reproductiva. En Pozo, J. y Pérez Echeverría, M. (coords.), *Psicología de aprendizaje universitario: La formación en competencias*, (pp. 106-119). Madrid: Ediciones Morata.
- Mostacero, R. (2007). Visión dialógica del discurso y dificultades de escritura. *Textura*, 6(9), 95-119.
- Mostacero, R. (2012). Dificultades de escritura en el discurso académico: análisis crítico de una situación problemática. *Legenda*, 16(14), 63-88.
- Palou, J. (2008). *L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària*. Barcelona: Instituto d'Estudis Catalans.
- Palou, J. (2010). Metacognición y relatos de vida lingüística en los procesos de formación del profesorado. Análisis del relato de una alumna. En Herrera, J. y Abril, M. (Coords.), *Estudios sobre didácticas de las lenguas y sus literaturas. Diversidad cultural, plurilingüismo y estrategias de aprendizaje*, (p.p. 301-312). Tenerife: Universidad de la Laguna.
- Parodi, G. (2008). Géneros discursivos y lengua escrita: propuesta de una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva. *Letras*, 51(80), 19-55.
- Pozo, J. I. (2002). La adquisición del conocimiento científico como un proceso de cambio de representación. *Investigações em Ensino de Ciências*, 7(3), 245-270.
- Pozo, J. I., y Rodrigo, M. J. (2001). Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento conceptual. *Infancia y Aprendizaje*, 24(4), 407-423.
- Riestra, D. (2010). La concepción del lenguaje como actividad y sus derivaciones en la didáctica de las lenguas. En Riestra, D. *Saussure, Voloshinov y Bajtin revisitados. Estudios históricos y epistemológicos*, (pp. 129-159). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Serrano, S. (2011). Escritura académica en la Universidad de los Andes: reflexiones sobre las prácticas en desarrollo. *Legenda*, 11, 78-97.
- Serrón, S. (2003). Algunas consideraciones acerca de la enseñanza de la lengua materna en Venezuela. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 32, 57-69.
- Serrón, S. (2004). Algunas reflexiones críticas acerca de la problemática de la enseñanza de la lengua materna en Educación Superior. *Acción pedagógica*, 13(1), 78-83.
- Talmy, S., y Richards, K. (2011). Theorizing Qualitative Research Interviews in Applied Linguistics. *Applied Linguistics*, 32(1), 1-5.
- Uslar Pietri, A. (1982). *Educación para Venezuela*. Caracas: Gráficas Reunidas.
- Van Dijk, T. (1993). *Estructura y funciones del discurso* México: Siglo XXI Editores.