

Escritura a través del currículo en Colombia: *situación actual y desafíos*

Writing Across the Curriculum in Colombia: Current Situation and Challenges

Ecriture à travers le curriculum en Colombie: situation actuelle et défis

A escrita através do currículo na Colômbia: situação atual e desafios

Fecha de recepción: 16 DE NOVIEMBRE DE 2011 / Fecha de aceptación: 5 DE SEPTIEMBRE DE 2012
Encuentre este artículo en <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>

SICI: 2027-1174(2012)5:10<93:ECSSAD>2.0.TX;2-G

Escrito por VIOLETA MOLINA-NATERA
PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
CALI, COLOMBIA
vmolina@javerianacali.edu.co

Resumen

La escritura es la base para la construcción y difusión del conocimiento en la Educación Superior, aunque todas las disciplinas tengan formas particulares de hacerlo. Este artículo de reflexión contextualiza un movimiento pedagógico poco estudiado en Colombia, muestra su evolución histórica, las bases conceptuales que lo sustentan (enfoque cognitivo y retórico) y la relación con la situación de Colombia a partir de los resultados de la investigación *¿Para qué se lee y se escribe en las universidades de Colombia? Un aporte a la consolidación de la cultura académica*, en la que participaron 17 universidades. Analiza parte de los resultados y concluye con unos importantes desafíos para ser considerados por las diferentes instancias que conforman la Educación Superior.

Palabras clave autor

Escritura, educación superior, escritura a través del currículo, escritura en las disciplinas.

Palabras clave descriptor

Escritura, proceso enseñanza-aprendizaje, Colombia, educación superior, currículo, técnicas de estudio.

Transferencia a la práctica

Este artículo pretende ofrecer orientaciones a los investigadores o profesores universitarios que deseen ahondar en la formulación de propuestas metodológicas para favorecer el aprendizaje por medio de la lectura y la escritura en la universidad. De igual forma, la reflexión presenta una metainvestigación que resulta de interés para directivos y académicos interesados en potenciar los procesos de lectura y escritura, pues tiene aplicación en la generación de políticas institucionales o estatales sobre lectura y escritura en las instituciones de educación superior.

Para citar este artículo / To cite this article / Pour citer cet article / Para citar este artigo

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.

Key words author

Writing, Higher Education, Writing Across the Curriculum, Writing in the Disciplines.

Key words plus

Teaching and Learning Process, Colombia, Education, Higher – Colombia – Curriculum, Learning Strategies.

Abstract

Writing is the basis for the construction and dissemination of knowledge in higher education, although all disciplines have particular ways of doing it. This article contextualizes reflection understudied educational movement in Colombia, showing its historical evolution, the conceptual underpinning it (cognitive approach and rhetoric) and the relationship with the situation in Colombia from the results of the investigation, *Why reading and writing is for in universities of Colombia?, a contribution to the consolidation of the academic culture*, with the participation of 17 universities. It discusses some of the results and concludes with some important challenges to be considered by the various bodies that make higher education.

Transference to practice

This article aims to provide guidance to researchers and academics who want to delve into the development of methodology to enhance learning through reading and writing in college. Similarly, the reflection has a *metainvestigación* that is of interest to managers and academics interested in enhancing the processes of reading and writing, since it has application in generating institutional or state policies on literacy in higher education institutions.

Mots clés auteur

Écriture, éducation supérieure, écriture à travers le curriculum, écriture dans les disciplines.

Mots clés descripteur

Écriture, processus enseignement-apprentissage, Colombie, enseignement supérieur, curriculum, *study skills*.

Résumé

L'écriture est la base pour la construction et diffusion de la connaissance dans le domaine de l'éducation supérieure, bien que toutes les disciplines aient des façons particulières de le faire. Cet article de réflexion replace dans son contexte un mouvement pédagogique peu étudié en Colombie, et il montre son évolution historique, les bases conceptuelles que le soutiennent (la perspective cognitive et rhétorique) et le rapport avec la situation en Colombie à partir des résultats de la recherche intitulée *Pourquoi lire et écrire dans les universités colombiennes?, une contribution à la consolidation de la culture académique* dans cette recherche ont participé 17 universités. On analyse une partie des résultats et on conclut avec une liste d'importants défis qui doivent être considérés par rapport aux différentes étapes qui conforment l'éducation supérieure.

Transfert à la pratique

Cet article prétend fournir des orientations aux chercheurs ou professeurs universitaires qui veulent approfondir dans la formulation de propositions méthodologiques qui favorisent l'apprentissage au moyen de la lecture et l'écriture à l'université. Ainsi, la réflexion présente une méta-recherche qui est d'intérêt pour les directives et les académiques intéressés d'encourager les processus de lecture et d'écriture, puisque ces processus ont une application dans la création de politiques institutionnelles ou de l'état par rapport à la lecture et à l'écriture dans les institutions d'éducation supérieure.

Palavras-chave autor

Escrita, educação superior, escrita através do currículo, escrita nas disciplinas.

Palavras-chave descritor

Escrita, processo ensino-aprendizagem, Colômbia, ensino superior, curriculum, habilidades de estudo.

Resumo

Ainda que cada disciplina tenha suas formas particulares de construir e difundir o conhecimento na Educação Superior, a escrita é a base comum para isto. Este artigo de reflexão contextualiza um movimento pedagógico pouco estudado na Colômbia, mostrando sua evolução histórica, as bases conceituais que o sustentam (enfoque cognitivo e retórico) e a relação com a situação da Colômbia a partir dos resultados da pesquisa *Para quê se lê e se escreve nas universidades da Colômbia? Um aporte à consolidação da cultura acadêmica*, da qual participaram 17 universidades. Analisa-se parte dos resultados e se conclui apontando importantes desafios a ser considerados pelas diferentes instâncias que agem na Educação Superior.

Transferência à prática

Este artigo pretende oferecer orientações aos pesquisadores ou professores universitários que desejem realizar aprofundamentos na formulação de propostas metodológicas para favorecer a aprendizagem através da leitura e da escrita na universidade. Da mesma maneira, a reflexão apresenta uma metapesquisa que se torna interessante para diretores e acadêmicos que buscam potencializar os processos de leitura e escrita, pois tem aplicação na geração de políticas institucionais ou públicas sobre leitura e escrita nas instituições de educação superior.

Introducción

Los sistemas educativos inicialmente se elaboraban y comunicaban por medio de la oralidad. Hay muchas evidencias del florecimiento de la retórica y la argumentación en la época grecorromana. Cuando surgen las primeras universidades, el conocimiento se construía a partir de las disertaciones magistrales que elaboraban los más grandes científicos de la época ante sus estudiantes y, ocasionalmente, ante pares académicos. En ese entonces, la gran mayoría de las universidades formaba élites religiosas y seculares (Yarce, Lopera & Pacheco, 2002). Luego los estudiantes comenzaron a leer los textos, principalmente en latín, en los que aparecía un conocimiento que no admitía discusión y que, por tanto, se tomaba como dogma de fe.

Con el transcurso del tiempo, las universidades han desarrollado nuevos enfoques pedagógicos que buscan dar una mayor autonomía y participación al estudiante para que construya el conocimiento, aunque siguen predominando los discursos y representaciones del docente por encima de los de los estudiantes (Cazden, 1991). En tiempos recientes, los textos en latín han sido reemplazados por textos en otros idiomas, principalmente en inglés, aunque en muchos casos se asignan sin tener en cuenta el nivel de proficiencia de los estudiantes.

Hoy, la mayoría de los profesores universitarios “apoya” su discurso con el uso de tecnologías, pero en realidad muchos de ellos muestran en diapositivas sus representaciones de lo que desean que los estudiantes aprendan, con lo que la lectura pierde su valor de fuente para re-construir el conocimiento mediante la síntesis y elaboración de significado (Molina, 2008a). En cuanto a la escritura, es tomada como un instrumento de evaluación con el que los estudiantes “dicen el conocimiento”, en lugar de transformarlo considerando la situación retórica (quién es el lector y qué se quiere lograr en él) y el contenido mismo (Scardamalia & Bereiter, 1992).

Por otra parte, el conocimiento cada vez se ha hecho más atomizado y especializado, lo que trae consigo no solo una explosión de terminologías de dominio exclusivo de una comunidad académica, sino también de formas de construir y expresar los nuevos adelantos y desarrollos científicos. Este artículo busca, precisamente, abordar la escritura a través del currículo, una corriente de estudio que muestra la importancia de explicitar durante la formación profesional de los estudiantes las especificidades en la construcción del conocimiento y los discursos en las diferentes disciplinas, para que, entre otras cosas, puedan acceder a la información contenida en los textos. Aunque este movimiento ha tenido su evolución principalmente en Estados Unidos, se hablará del caso específico de Colombia y se ilustrará con los resultados de una investigación que ha mostrado las principales dificultades y retos que enfrentamos quienes estamos en ella. No se pretende desconocer las investigaciones y propuestas que se han desarrollado en Latinoamérica, sino contrastar la evolución histórica de este movimiento con el caso específico colombiano, de manera que este análisis pueda servir como referente para otros contextos específicos.

Para ello, inicialmente se contrastará la escritura a través del currículo con la alfabetización académica con el fin de darle un marco conceptual que ayude a entender sus presupuestos teóricos. Posteriormente, se presentarán el desarrollo histórico del movimiento y los fundamentos epistemológicos que lo sustentan. Luego se esbozará la situación actual de la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación superior en Colombia para después mostrar algunos resultados de una investigación en este país. Con esta caracterización y los resultados, se espera contrastar el desarrollo del

Descripción del artículo | Article description | Description de l'article | Artigo descrição

Este artículo de reflexión se deriva de la investigación interinstitucional financiada por Colciencias *¿Para qué se lee y se escribe en las universidades de Colombia? Un aporte a la consolidación de la cultura académica* (código 1203-452-21206). Las reflexiones presentadas se desarrollan a partir de la revisión de las perspectivas teóricas de los movimientos *Escritura en las disciplinas* y *Escritura a través del currículo*, ambos ampliamente desarrollados en los países anglosajones, especialmente en Estados Unidos. Se pretende situar esta perspectiva en el caso nacional, a partir de los resultados de la investigación en la que se enmarca el artículo.

movimiento Escritura a través del currículo con el momento actual de la educación superior en el país para finalmente proponer algunos desafíos que entraña esta situación.

La alfabetización académica y la escritura a través del currículo

Para comprender esta corriente, es necesario comenzar por contrastarla con el concepto de alfabetizaciones académicas (*Academic Literacies*, *ACLITS*), concepto que viene desarrollándose desde hace más de 20 años en los países anglosajones y que considera que no hay *una* forma de alfabetización académica, sino que son múltiples y plurales. En el Reino Unido, el término se viene elaborando a partir de varias investigaciones, en especial las de Mary R. Lea (1998), Brian V. Street (1996), Mary R. Lea y Brian V. Street (2000, 2006), que tienen en cuenta los componentes culturales y contextuales en los que se desarrollan las prácticas de lectura y escritura. Estos dos autores sostienen que para entender la naturaleza del aprendizaje académico es necesario investigar la comprensión que tienen tanto docentes y personal administrativo como estudiantes acerca de sus propias prácticas de lectura y escritura, sin presunciones de cuáles son las prácticas apropiadas y efectivas. Esto lo explican a partir de tres modelos: las destrezas para estudiar, la socialización académica (que incluye el anterior) y la alfabetización académica, que incluiría los dos anteriores.

En Estados Unidos, el término se ha concebido como una amplia gama de prácticas, destrezas e interacciones que conducen a los estudiantes hacia el compromiso intelectual con el conocimiento, el pensamiento y el trabajo en las profesiones (Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette & Garufis, 2005).

En nuestro medio latinoamericano, la autora que más ha desarrollado el concepto de alfabetización académica es Paula Carlino (2005), quien la define como:

...el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad (...) prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de racionamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso (pp.13-14).

David R. Russell, Mary R. Lea, Jan Parker, Brian V. Street y Tiane Donahue (2009) contrastan los movimientos de alfabetizaciones académicas (*ACLITS*) y escritura a través del currículo (*WAC*). Aunque ambos tienen como objetivo la escritura académica, *WAC* es un movimiento de reforma pedagógica y *ACLITS* se enfoca en la investigación y la teoría para describir y comprender las prácticas de lectura y escritura. Mientras que *WAC* proviene de los campos de retórica y composición, desarrollados por los profesores de estos cursos de escritura de primer año, *ACLITS* surge de los estudios descriptivos de las prácticas específicas de lectura y escritura, sin un campo disciplinar específico. Ambas corrientes tienen en común el deseo por trascender las destrezas básicas de los modelos remediales de escritura a reformar la educación superior "considerando la complejidad de la comunicación en relación con el aprendizaje" (p. 396). Como es de esperarse, al ser *ACLITS* más joven que su antecesor *WAC*, ese movimiento

se ha visto influenciado por él, pero WAC también ha sido permeado por el interés por los nuevos medios de su hermano menor ACLITS.

En las definiciones anteriores se pone presente la idea de que la escritura académica es una práctica social que se construye dentro de comunidades discursivas específicas. En estos conceptos, subyacen las ideas de la universidad como un espacio en el que se construyen identidades; un lugar en el que se postulan unos lineamientos o políticas institucionales que orientan las labores de enseñanza y, con ello, de aprendizaje; y donde también se tejen unas relaciones de poder que definen los roles de quien enseña y de quien aprende.

De estos conceptos, podemos derivar la noción de las comunidades disciplinares como las comunidades discursivas que comparten unos modos de producir, entender y socializar el conocimiento. La escritura a través del currículo surge como un campo de investigación que busca proponer formas y prácticas especializadas de leer y escribir dentro de las disciplinas. Para que en Estados Unidos, de donde surge este movimiento, se llegara a reconocer que cada disciplina tiene sus propias formas de construir el conocimiento fue necesario pasar por varias etapas, como se esbozará en el siguiente apartado.

Historia de la escritura a través del currículo (WAC)

Para comprender de dónde surge el movimiento WAC, es necesario conocer el desarrollo de la educación superior en el contexto que le dio origen. Esta historia se reconstruye a partir de Charles Bazerman, Joseph Little, Lisa Bethel, Teri Chavkin, Danielle Fouquette y Janet Garufis (2005) y David R. Russell (2002). Antes del final del siglo XIX, la educación superior en Estados Unidos era un marcador de clases más que un entrenamiento para un saber específico y su objetivo principal era desarrollar estrategias retóricas orales que les permitieran a los futuros líderes hablar elocuentemente en el púlpito, en las instancias gubernamentales o entre los grandes empresarios. Las principales carreras —Medicina, Leyes y Teología— tenían su práctica de entrenamiento como aprendices de un maestro que los formaba (Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette & Garufis, 2005). La escritura era para el orador un recurso para ayudar la memoria, y para el lector era solo un sustituto de un orador.

Dos hechos marcaron la educación superior a finales del siglo XIX: uno fue la promulgación del *Morrill Act*, en 1862, ley en la que se definió la nueva misión de la educación superior y se estableció la fundación de universidades en agricultura y mecánica. En estas universidades, los estudiantes podían cursar materias de “artes liberales” durante los primeros dos años y luego escoger entre otros campos en los dos últimos años. El segundo evento fue la apertura de la Johns Hopkins University en 1876, que marcó un giro hacia el modelo alemán en investigación como paradigma de la educación superior (Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette & Garufis, 2005). En este modelo, cada disciplina desarrolló su propio lenguaje especializado, pero no se incluyó en su currículo una capacitación en la retórica o la escritura especializada de cada área y ningún departamento o campo se responsabilizó de ello. La escritura académica ya no estaba dirigida solamente a un público general, sino que apuntaba hacia un público especializado con los que se compartían objetivos, actividades y convenciones escritas particulares de una profesión o disciplina (Russell, 2002).

Sin embargo, esta especialización de los campos del saber entró en conflicto con la democratización y el mayor acceso a la educación superior, lo que trajo consigo que un mayor número de estudiantes evidencia-

ra dificultades en la escritura. La Universidad de Harvard respondió a estas dificultades al implementar el primer examen clasificatorio de ingreso a la universidad en inglés escrito en 1874. El primer año, la mitad de los estudiantes falló en él. Esto cuestionó los sistemas educativos de los niveles básicos y medios, y con la presión ejercida por las universidades pronto se logró una importante reforma educativa para que los estudiantes llegaran mejor preparados en lectura y escritura a las universidades. La otra consecuencia fue la creación, a principios del siglo XX, de un curso de composición obligatorio en el primer año, que se separaba del resto de las materias de formación de la carrera que cursaban los estudiantes y que buscaba que desarrollaran destrezas generales de escritura (Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette & Garufis, 2005).

En las primeras décadas del siglo XX, con la apertura de las admisiones a los campus surgió un “movimiento de cooperación”, que intentó que los profesores de todas las áreas se encargaran de la enseñanza de la escritura (Russell, 2002). Este movimiento no tuvo mucha fuerza y disminuyó más después de la Segunda Guerra Mundial, pero sobrevivió marginalmente junto con otras ideas educativas progresistas.

Los cursos de escritura se limitaban a la enseñanza de los aspectos formales del inglés y a la literatura y eran concebidos como “laboratorios de escritura” (Carlino, 1995). Poco a poco fueron surgiendo algunas formas especializadas de escritura, como la escritura creativa y la escritura periodística; más adelante aparecieron, alentados por las quejas de los empresarios, cursos de escritura para ingenierías y para negocios.

Esto marca un desarrollo interesante pues, aunque al principio estos cursos eran ofrecidos por los departamentos de inglés, entre más se fueron especializando se convirtieron en responsabilidad de las escuelas profesionales de estas áreas. Hoy, esta tendencia permanece y en muchos casos estos cursos se ofrecen de manera interdisciplinaria con participación de los departamentos de lenguas y de las áreas especializadas. La diferencia que tienen estos cursos con los que tradicionalmente se ofrecen de manera genérica en primer semestre es que también contribuyen a desarrollar prácticas, creencias y objetivos propios de la disciplina.

Entre 1920 y 1930, con la duplicación del número de estudiantes, los cursos obligatorios de primer semestre empiezan a ser objeto de críticas al no lograr el impacto esperado. En una investigación presentada por Alvin C. Eurich en el Consejo Nacional de Profesores de Inglés, NCTE, por sus siglas en inglés, en 1932, se concluyó que no había diferencias significativas entre los ensayos que escribían los estudiantes antes y después de cursar estas materias, lo que indicaba que no se podía incidir significativamente en las prácticas de escritura en tan corto tiempo (Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette & Garufis, 2005). Esto se dio como resultado de la concepción de la escritura como transcripción de la oralidad y de la idea de una única comunidad académica con valores, objetivos y estándares discursivos semejantes, lo cual llevó a separar contenido de expresión y aprendizaje de escritura (Russell, 2002).

Antes de que se produjeran cambios pedagógicos importantes, la queja y la decepción de los profesores sobre la escritura de los estudiantes y la noción de que no llegaban lo suficientemente preparados a la universidad eran lo característico. Al entenderse la escritura como una habilidad generalizable y elemental, cuando se solicitaban textos en la formación profesional no se lograban los estándares de las disciplinas específicas porque se desconocía que los estándares en lectura y escritura estaban expandiéndose junto con los campos del conocimiento (Russell, 2002).

Luego de la Segunda Guerra Mundial se presentaron grandes cambios educativos en Estados Unidos con la llegada, entre otros, de los soldados a las aulas universitarias (Boquet, 1999). Cada vez fue más notoria la necesidad de cursar estudios superiores para lograr una mejor ubicación y, en consecuencia, se fue evidenciando la necesidad de desarrollar unas buenas destrezas comunicativas escritas para lograr un buen desempeño laboral. Los estadounidenses reconocieron que una escritura pobre era un problema serio que los limitaba en sus actuaciones en las situaciones nuevas y esto favoreció la creación de un movimiento que llamaba al mejoramiento de la calidad de la enseñanza de la escritura en la educación superior.

Así, estos movimientos —aunque no buscaban incidir en las prácticas pedagógicas— procuraban que la enseñanza de la escritura se saliera de las clases de inglés y literatura hacia las demás disciplinas. De esta forma, se comenzó a ver la relación del lenguaje con el pensamiento crítico y, con ello, del lenguaje con las formas de pensar propias de las disciplinas. Este fue el más claro antecedente del movimiento Escritura a través del currículo y, a partir de la década de 1960, surgieron los estudios de composición como una disciplina académica (Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette & Garufis, 2005).

Por otra parte, surgió un antecedente significativo entre 1960 y 1970 con la implementación de las reformas educativas en el Reino Unido. Se conoce a James Britton como el antecesor y figura clave del movimiento “Escritura a través del currículo” (Russell, 1994), pues promovió en Inglaterra la tendencia de los años 20 y 30 de Estados Unidos en la que se enfocaban en las teorías de John Dewey y la conciencia centrada en la experiencia. Esta tendencia británica favorecía el discurso en el aula y privilegiaba las respuestas personales de los estudiantes, principalmente por medio de conversaciones informales en pequeños grupos, de la escritura expresiva y de la colaboración maestro-alumno.

Pronto estas recomendaciones llegaron a Estados Unidos, en especial la de la necesidad de que la escritura estuviera presente en todas las clases, no solo en las de inglés. De aquí surgió el movimiento que se conoció como *Writing Across Curriculum*, que dio origen más tarde a la Escritura en las disciplinas.

Estas ideas se difundieron rápidamente en encuentros académicos nacionales, publicaciones en revistas especializadas y con la presencia de conferencistas invitados. Una de las formas en las que se afianzaron estas teorías fueron los centros de escritura, que se han constituido en parte importante de la cultura académica estadounidense y que se dedican a ofrecer tutorías gratuitas para el mejoramiento de los textos. Los centros de escritura han sido el alma de los programas

de escritura a través del currículo, ya que se encargan de diseminar la información por toda la universidad y brindan apoyo y servicios para la escritura tanto de profesores como de estudiantes de todas las disciplinas. “Idealmente, la mayoría de los centros de escritura quieren ser vistos como lugares donde todos los escritores de la comunidad universitaria puedan convertirse, de manera reflexiva, en lectores competentes de su propia escritura” (Waller, 2002, p. 6).

En los años 90, la escritura a través del currículo alcanzó un amplio desarrollo y expansión en las universidades estadounidenses y de otras naciones. Se ha posicionado en 30 años como una reforma de enseñanza y aprendizaje junto con otras reformas educativas más recientes con las que ha tenido que “competir” en la búsqueda de recursos de financiación (Russell, 2002). Lo más significativo en esa década, plantea este autor, es la división que se dio entre la escritura en las disciplinas (*Writing in the Disciplines, WID*) y la escritura a través del currículo por parte de algunos programas y estudiosos de la escritura. La escritura en las disciplinas había sido entendida como parte integral de la escritura a través del currículo desde los 70, pero en los 90 se separó “aprender a escribir en las formas en que lo hacen las disciplinas (lo que llamaron WID) y aprender a escribir sobre los temas que estudian las disciplinas (lo que llamaron WAC)” (Russell, 2002, p. 310). Otra forma en que se separaron estas vertientes fue considerar que la escritura a través del currículo es básicamente “escribir para aprender”, esto es, desarrollar el dominio cognitivo de un campo, mientras que la escritura en las disciplinas se ha considerado como “aprender para escribir” el discurso profesional. Sin embargo, muchos expertos argumentan que ambos son inseparables como las dos caras de la misma moneda (Young, 2006; McLeod, 1987).

Hoy puede observarse una gran tendencia por lo que se ha denominado comunicación a través del currículo (*Communication Across Curriculum CAC*), una expansión que incluye destrezas orales y visuales (Long, 2008). Así mismo, se ha desarrollado literatura sobre la comunicación electrónica a través del currículo (*Electronic Communication Across Curriculum, ECAC*), una tendencia que se deriva de los intereses por la en-

1 La escritura en las disciplinas era concebida inicialmente como parte del movimiento WAC, pero luego se separó de él para buscar las formas de escritura y las prácticas especializadas dentro de las disciplinas, y analizar los tipos de textos que leen y escriben los miembros de las diferentes ciencias, así como la manera y la situación en las que lo hacen (Russell, 2002). Se parte del hecho de que las disciplinas difieren entre sí por sus prácticas de escritura, lo que incluye los vocabularios especializados, los géneros, las convenciones, los estilos, los criterios para juzgar y decidir, el uso de los textos, los sistemas de intertextualidad y las maneras de divulgación, como son los casos de los congresos y revistas especializadas (Bazerman, 1995).

señanza a través de estos medios que se suscita en el Reino Unido (Reiss, Selfe & Young 1998; McLeod, Miraglia, Soven & Thaiss, 2001). Sin embargo, todas estas nuevas tendencias siguen buscando un mismo objetivo, a través de unos fundamentos básicos, que se presentarán a continuación.

Nociones básicas de la escritura a través del currículo

Susan McLeod (1987) define WAC a partir de dos abordajes filosóficos complementarios, que podrían verse como los polos de un continuo, en términos de James Britton, que van de la escritura expresiva (*yo soy la audiencia*) a la transaccional (*para otra audiencia*). El primero, cognitivo, asume que la escritura es un modo de pensar y aprender. A medida que recibimos nuevo conocimiento, cambiamos nuestras estructuras de conocimiento y una de las formas más poderosas para hacerlo es cuando nos escribimos a nosotros mismos para explicarnos antes de explicarles a los demás. La forma más conocida es por medio de los diarios y otras tareas de escritura no calificables para ayudar a los estudiantes a pensar en el papel, “como una forma de objetivizar el pensamiento, de ayudar a separar al conocedor de lo conocido” (McLeod, 1992, p. 3).

El otro abordaje es retórico y reconoce la importancia de escribir como un modo de aprender, pero tiene en cuenta las limitaciones sociales y contextuales de la escritura. “Esta filosofía ve la escritura en una disciplina particular como una forma de conducta social en esa disciplina y ve la escritura académica como una comunidad discursiva a la que debemos introducir a nuestros estudiantes así como queremos hacer sentir a los recién llegados a las conversaciones entre amigos” (McLeod, 1987, p. 20). Esto se realiza en el aula por medio del aprendizaje colaborativo y la revisión entre pares de tareas formales de escritura, con las cuales se construyen las comunidades discursivas.

La escritura a través del currículo se entiende como un programa comprensivo que transforma el currículo en todas las disciplinas. Si aprender a escribir bien implica manejar el discurso particular de las disciplinas, entonces la escritura pertenece a todo el currículo, no solo a una asignatura. Las prácticas pedagógicas y curriculares de este programa, generalmente incluyen los siguientes modelos curriculares (Russell, 2002):

- Materias de escritura intensiva: desde los 90, han sido la estrategia más común de escritura a través del currículo. Se trata de cursos regulares con requerimientos especiales de escritura que son una interesante opción institucional porque ofrecen una estructura relativamente sin costo y no requieren

cambios significativos en los departamentos pero entregan a cambio grandes beneficios. En muchas universidades, los estudiantes deben tomar dos o más de estos cursos para graduarse.

- Cursos de primer año: se conciben los cursos genéricos iniciales de primer semestre como una alternativa necesaria para preparar a los estudiantes ante las demandas de lectura y escritura necesarias para su formación profesional. A menudo, estos cursos se complementan con otros cursos, incluso más básicos, en los que se enseñan aspectos iniciales de la lectura y escritura para los que algunos estudiantes no traen formación suficiente y cuya participación se determina con exámenes clasificatorios al inicio de la carrera. Estos últimos cursos tienen un carácter transicional o remedial (Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette & Garufis, 2005) y permiten que los estudiantes tengan experiencias de escritura que los preparen adecuadamente. En los 90, estos cursos tomaron el enfoque de WID.
- Centros de escritura: se han convertido en los socios mayoritarios de los programas WAC, pues se han ido de su rol de suministrar destrezas remediales a jugar un papel más activo en la enseñanza y el currículo. Cada vez más ofrecen apoyo a los estudiantes en las disciplinas, en lugar de solo hacerlo para las clases de escritura, razón por la cual se han involucrado más con los profesores de los distintos programas académicos. A menudo, ofrecen capacitación o asesoría a los docentes, o bien brindan tutorías especializadas en algunos cursos o apoyan las materias de escritura intensiva. En algunos casos, los centros de escritura entrenan tutores de las disciplinas para que apoyen el trabajo en los departamentos o facultades específicas.
- Colegios universitarios comunitarios: son instituciones públicas que ofrecen formación técnica en dos años. A menudo, ofrecen educación para adultos, educación a distancia y educación continua. Estas instituciones han crecido en los últimos años y se han convertido en líderes en la implementación de innovaciones de escritura a través del currículo, como la introducción de la comunicación oral y electrónica en la pedagogía a través del currículo, el pensamiento y la evaluación crítica (Russell, 2002).

- Escuelas primarias y secundarias: la escritura a través del currículo también se ha extendido a la enseñanza media y básica en Estados Unidos, principalmente en programas que tienen injerencia en la evaluación. En algunos estados, se ha implementado la evaluación por medio de portafolios con trabajos escritos en los que la evaluación es un trabajo colaborativo entre profesores de distintas áreas.

Como puede verse, este programa se ocupa de múltiples formas de la escritura para favorecer el aprendizaje en los diferentes contextos educativos. Las instituciones que cuentan con él brindan apoyo institucional, conocimiento especializado y una alta dosis de motivación a los profesores interesados en utilizar la escritura como herramienta para optimizar el aprendizaje de las diferentes disciplinas. En Estados Unidos, estos programas en muchos casos son coordinados desde oficinas o centros especializados, como el caso de los *writing centers*.

En cuanto a las tareas de lectura y escritura, tradicionalmente han merecido poca orientación en las asignaturas diferentes a los cursos dedicados a estos temas. Sin embargo, las deficiencias de los estudiantes en estas áreas —debido a que no son vistas como asunto que implique instrucción— son penalizadas con la calificación, en la que poca retroalimentación se ofrece al estudiante (“Debe profundizar más”, “No está claro”, “Redactar mejor”, etc.). La escritura a través del currículo insiste en que los componentes de la lectura y la escritura de una disciplina no son temas tácitos que el estudiante adquiere por sí mismo, sino que requieren una orientación explícita.

Otro aspecto que se tiene en cuenta es la lectura académica. La escritura a través del currículo —así como la escritura en las disciplinas— tiene en cuenta que la mayoría de la escritura académica está estrechamente vinculada con la lectura antes, durante y después de su ocurrencia. Así se evidencia que muchas de las tipologías académicas típicas de la educación superior, como los resúmenes, reseñas, ensayos, etc., requieren un uso particular de la lectura.

En relación con el anterior aspecto, aparece la conexión que hace el lector con otros textos. La intertextualidad es la forma en la que un texto se refiere, invoca, se basa, hace eco, u otro uso de otros textos. “Una de las ‘reglas’ de la escritura académica es atribuir las ideas a quien le ‘pertenecen’, es decir, no adueñarse de conceptos que no son propios, sobre todo si han sido publicados” (Creme & Lea, 2005, p. 89). La intertextualidad es una de las formas en las que se basa la cultura académica, pues el conocimiento se construye sobre lo que otros han investigado, aplicado y elaborado anteriormente, en respuesta a lo que proponen o argumentan otros autores contemporáneos (Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette & Garufis, 2005).

Hay muchos más aportes de este movimiento, como orientaciones dirigidas a docentes para integrar la escritura en el diseño de sus cursos y para diseñar tareas efectivas de escritura en las que se favorezca el aprendizaje de los contenidos de la asignatura; orientaciones para retroalimentar los textos de manera constructiva; para tomar parte del proceso de escritura; y para vincular la lectura y la escritura con presentaciones orales, entre otras.² Estos aportes desbordan los propósitos de este artículo y por tanto no son considerados aquí.

2 Para mayor información, Katherine Gottschalk y Keith Hjortshoj (2004), Phyllis Creme y Mary L. Lea (2005, o su versión original de 1997), Stephen Tchudi (1997), Traci Gardner (2008), Donna Reiss, Richard Selfe y Art Young (1998), Janice M. Lauer (2004), Alice Horning y Anne Becker (2006) y Jonathan Monroe (2003).

Relación con el caso de Colombia

El recorrido histórico que se presentó antes y su relación con las bases que fundamentan la escritura en el currículo nos lleva a contrastar lo sucedido en Estados Unidos con el caso de Colombia donde, con las diferencias contextuales de una región y un tiempo diferentes, están ocurriendo muchos de los antecedentes que crearon el ambiente propicio para el surgimiento de estos movimientos pedagógicos. Por supuesto, en Latinoamérica también se han dado importantes avances como los de Estela Inés Moyano (2010), Alicia Massone y Gloria González (2008), Constanza Padilla y Paula Carlino (2010), Manuela Cartolari y Paula Carlino (2011), Giovanni Parodi, Romualdo Ibáñez, René Venegas y Cristian González (2010), Juana Marinkovich y Marisol Velásquez (2010), Luiz Percival Leme Britto (2007) y Angélica Silva (2011), solo por mencionar algunos autores que han abordado el tema desde enfoques y perspectivas distintos. Sin embargo, este artículo solo contrastará los hechos que se describieron antes con lo que ocurre en Colombia.

En nuestro país, la discusión sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en la Educación Superior se ha centrado en este nivel y no hay llamamientos concretos hacia lo que ocurre en los niveles previos. Contrario al caso de Estados Unidos, donde la presión ejercida desde las universidades condujo a una reforma curricular en todos los colegios, en Colombia las estrategias que se desea implementar pretenden “ocuparse del problema” (Carlino, 2005) tal como aparece cuando los estudiantes llegan a las universidades.

Por su parte, el gobierno nacional por medio de su “Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016” hace énfasis en la ampliación de cobertura en las instituciones oficiales de educación superior (Ministerio de Educación Nacional, 2010), lo que obliga a pensar en las dificultades de los estudiantes que ingresan con niveles cada vez más bajos de lectura y escritura. Un ejemplo de ello es el caso de los estudiantes que ingresan en condición de excepción étnica, como los estudiantes indígenas y afrodescendientes, que no cuentan con las herramientas mínimas que les permitan comprender los textos universitarios y, mucho menos, producirlos en condiciones mínimamente aceptables (Arciniegas, Mora & Tenorio, 2007). Esta situación se asemeja un poco a las “open admissions” que en momentos distintos llevaron a ampliar la cobertura de las universidades para dar entrada a estudiantes afrodescendientes, inmigrantes, veteranos de guerra y deportistas en Estados Unidos.

Por otro lado, en varias universidades colombianas se viene trabajando en el desarrollo de políticas institucionales en lectura y escritura en Educación Superior (González, 2007, 2010). En este sentido, al igual que ocurrió en Harvard en 1874, algunas universidades han desarrollado políticas como la institucionalización de un examen de ingreso a la universidad en el que se determine el nivel de proficiencia de la lengua materna. Como resultado de estas pruebas se clasifica a los estudiantes que pasan y que no pasan la prueba para que estos últimos cursen una materia obligatoria dirigida al desarrollo de habilidades para leer y escribir textos académicos.

De igual forma, otras universidades han establecido cursos obligatorios para todos los estudiantes en primer semestre (Chois, 2008). Estos cursos tienen tendencias muy variadas y van desde la enseñanza de los aspectos formales del español, como la gramática, hasta teorías del análisis del discurso, similares a las “artes liberales” que se dieron después del *Morrill Act*. Generalmente, se ofrece un curso de un solo semestre, en muchos de los casos como estrategia remedial a las dificultades en los niveles de compe-

tencia en lengua escrita de los estudiantes de las universidades colombianas. A diferencia de la investigación de Alvin C. Eurich, citada anteriormente, no se han encontrado estudios en Colombia que demuestren la efectividad de estos cursos en el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura.

En algunos casos es necesario el desarrollo de habilidades de escritura y las universidades plantean una serie de cursos que tienen como objetivo construir esas destrezas. El caso más evidente ocurre en las carreras de Comunicación Social del país, en las que pueden verse tres o más cursos de escritura, en muchos casos tendientes al desarrollo de la escritura periodística. Igualmente, se puede encontrar el caso de las carreras de Literatura, en las que son necesarios varios niveles de cursos especializados en el fomento de distintas formas de escritura creativa. En estos casos es notorio el desarrollo de formas especializadas de lenguaje académico, como las que se señalaron como antecedentes de WAC. Así mismo, pueden encontrarse algunos cursos específicos que casi siempre se ofrecen como electivas y proponen el desarrollo de competencias investigativas, corrección gramatical u ortografía, por citar algunos ejemplos, que son diferentes a las que tradicionalmente lo hacen al inicio de las carreras. Estas asignaturas usualmente son coordinadas desde un departamento de lenguas, comunicación o idiomas, que los ofrece por igual a las diferentes carreras. En algunos casos, se trata de asignaturas obligatorias y en otros son materias electivas.

Al igual que ocurrió en los años 60 y 70, cuando se empezó a relacionar el lenguaje con las formas de pensar propias de las disciplinas, que llevaron a que la enseñanza de la escritura se fuera más allá de las clases de composición, este tipo de conocimiento se está proponiendo deliberadamente en los semestres superiores, cuando los estudiantes ya conocen y se sienten comprometidos dentro de una disciplina. En el caso colombiano, puede verse esbozada esta intención en cursos que se ofrecen al final de las carreras como “Metodología de la investigación” o “Seminario”.

En este horizonte, la Pontificia Universidad Javeriana de Cali cuenta con el primer centro de escritura de Suramérica, en el que se ofrecen tutorías entre pares para mejorar las destrezas de escritura de los estudiantes (Molina, 2008b). Allí se trabaja de manera conjunta con los profesores en la promoción de la escritura para el aprendizaje en las disciplinas y en el desarrollo de actividades relacionadas con la escritura en diferentes asignaturas, tanto en su asignación como en su retroalimentación.

En los últimos años, se ha empezado a despertar la necesidad de trabajar de manera conjunta entre los departamentos de lenguas o gramática y algunas áreas o carreras. Un ejemplo de ello es una experiencia conjunta entre una profesora de un departamento de lingüística y un profesor de ingeniería que trabajan juntos para la asignatura “Resistencia de Materiales”. En este curso se planean lecturas acompañadas mediante modelado de lectura y la elaboración de resúmenes, entre otras estrategias (López & Ramírez, 2005).

Este panorama muestra que estamos en una situación similar a la que se presentó mucho tiempo antes en Estados Unidos y que, con la participación de las universidades, condujo a un movimiento que estableció la importancia de fomentar la escritura para el aprendizaje en todas las disciplinas. Nos hace falta que las mismas disciplinas se apropien de la responsabilidad de enseñar los discursos y formas de representarlos, con la ayuda de profesionales expertos en ello. Pero esto, con las discusiones académicas que recientemente se vienen dando,³ probablemente empiece a ocurrir muy pronto.

3 En nuestro país se viene gestando esta discusión desde hace unos cuatro años desde la Red de Lectura y Escritura en Educación Superior, REDLEES, que anualmente convoca un

Situación de Colombia: resultados de una investigación

A continuación, se presentará la situación actual de varias universidades del país a partir de una parte de los resultados de una investigación de la que participaron 17 universidades públicas y privadas,⁴ aunque su marco conceptual era más amplio que el tratado en este artículo. En las conclusiones se intentará relacionar las propuestas del movimiento Escritura a través del currículo con la situación que muestran estos resultados. Este proyecto tenía como principal objetivo describir, caracterizar, analizar e interpretar las prácticas académicas de lectura y escritura en programas de pregrado, con el fin de proponer algunas orientaciones de políticas institucionales al respecto.

Entre las fuentes de información del proyecto, se presenta aquí la encuesta realizada a estudiantes de semestres intermedios de diferentes carreras, de acuerdo con la muestra obtenida para cada una de las instituciones. Esta encuesta se aplicó a 3.719 estudiantes y arroja resultados que vislumbran la situación de la lectura y la escritura en las universidades del país. Para este artículo, los resultados que se presentan aquí solo tienen qué ver con la escritura académica.

En relación con las actividades académicas para las que los estudiantes escriben, se encontró que en su gran mayoría lo hacen para las asignaturas (86,26%), con los propósitos de elaborar escritos para una exposición (83,68%), de responder a una evaluación escrita (80,18%), de presentar informes (77,66%) y de elaborar notas personales (66,87%), principalmente. Como puede verse, la escritura está motivada en gran parte por actividades en las que hay un proceso evaluativo de por medio y, al parecer, pocas prácticas se promueven en las que se utilice la escritura como una herramienta para construir el conocimiento. Esto se corrobora con los últimos lugares que se encontraron en esta pre-

encuentro nacional, ahora internacional, para discutir la situación de la lectura y la escritura en la educación superior. Adicionalmente, la investigación *¿Para qué se lee y se escribe en las universidades de Colombia?*, con base en los resultados encontrados, busca plantear unos lineamientos que conduzcan a la formulación de políticas institucionales en lectura y escritura en las instituciones de educación superior.

4 La investigación se denomina *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Se encuentra registrada ante Colciencias con el código PRE00439015708 y fue coordinada por los profesores Mauricio Pérez, de la Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, y Gloria Rincón, de la Universidad del Valle. Entre las fuentes de información del proyecto se contó con la encuesta a estudiantes, los documentos institucionales que reglamentan la lectura y la escritura, los programas de los cursos que explícitamente manifiestan ocuparse de la lectura y la escritura, los espacios no curriculares en los que se promuevan prácticas de lectura y escritura, grupos de discusión con estudiantes y profesores, y estudios de casos de prácticas destacadas de lectura y escritura.

gunta, pues lo que menos escriben los estudiantes son artículos científicos, ponencias o relatorías.

Al ser indagados por las concepciones que tienen sobre el uso de la escritura en la universidad, las respuestas son variadas y casi todos los estudiantes estuvieron de acuerdo con las opciones presentadas. Así, el 70,74% considera que se escribe para aprender de los escritos, el 63,38% piensa que para aprender los contenidos, el 59,36% dice que para discutir y participar en otros escenarios, el 59,05% contesta que para que los profesores evalúen (lo que tiene relación con los resultados presentados anteriormente), el 55,64% afirma que para aportar conocimiento científico y un 43,09% plantea que para aprender y reflexionar sobre el uso del lenguaje escrito.

De las anteriores respuestas se deduce que los estudiantes sí tienen claridad sobre las posibilidades epistemológicas que ofrece la escritura académica; esto se confrontó con las demás preguntas y con otras fuentes de información, como los grupos de discusión. Se trianguló la información de estas fuentes y se corroboró que en realidad estas variadas concepciones se están presentando actualmente en las universidades del país y los estudiantes las reconocen, aunque el contexto académico no las favorece.

En cuanto a los tipos de texto que más se escriben, se encontró que un 91,50% escriben apuntes de clase, seguido por un 82,90% que escribe resúmenes, un 78,03% escribe ensayos y un 71,69% escribe informes. Los textos que menos se escriben en las universidades colombianas son los textos literarios, los blogs, así como los comentarios para discusiones en línea, y los documentos periodísticos⁵ (10,73%).

Cuando a los estudiantes se les pide que seleccionen un curso significativo en su formación disciplinar, en el que hayan tenido experiencias de lectura y escritura, los estudiantes responden nuevamente que lo que más escriben son las notas de clase (70,53%), seguido por los exámenes (59,48%), los resúmenes (53,35%), los talleres relacionados con la materia (45,95%) y los informes de lectura (40,90%). Los textos que menos escriben son similares a lo encontrado de manera general; se escriben pocos artículos periodísticos, textos para blogs o foros en línea, textos literarios, ponencias y relatorías, en su orden de menor a mayor aparición.

5 Los textos que se ofrecieron como alternativa emergieron de la construcción de un equipo interdisciplinario de más de 50 profesionales que participaron en la investigación. Corresponden a las tareas de escritura que se solicitan en las diferentes asignaturas universitarias, según la información de las 17 universidades. Para el caso del blog como texto académico, por ejemplo, se recomienda Angélica Silva (2011).

Con estos resultados se evidencia que la escritura está fuertemente ligada a los contenidos de un curso, pero vista como una manera de dar cuenta del conocimiento o, en términos de Marlene Scardamalia y Carl Bereiter (1992), para “decir el conocimiento” y no para construirlo. Lo anterior teniendo en cuenta que se escribe para tomar notas de las clases, para presentar exámenes y para elaborar resúmenes, talleres o informes de lectura, textos en los que, por definición, no aparece el punto de vista del estudiante.

Ahora bien, cuando se asignan trabajos de escritura, los estudiantes responden que el acompañamiento del proceso que hacen los profesores consiste principalmente en la elaboración de una pauta o guía, aunque solo en un 51,99%. Alrededor del 30% de los profesores solicita avances de texto para calificación, retroalimentación y asesorar la reescritura. Un 26,63% únicamente recibió el producto final. Esto muestra el poco apoyo que hacen los profesores para el proceso de escritura, en cuanto a que no hay un seguimiento de los textos y el interés en muchos casos está en el texto finalizado, sin tener en cuenta las dificultades que experimenta el estudiante.

Sin embargo, se encontró que la mayoría de los profesores (64,59%) calificaba, hacía observaciones y devolvía los trabajos. Aunque esto podía ocurrir en muchos casos en la etapa final y no se tiene evidencia de la calidad de las observaciones, puede verse que el estudiante la mayoría de las veces obtiene algún tipo de retroalimentación de su esfuerzo, así sea en un momento en el que el proceso de escritura ha finalizado. Son proporcionalmente pocos los casos en los que los docentes solicitan reescritura y reevalúan los textos (21,81%), con lo que tal vez se acercaría a las propuestas de la escritura a través del currículo de hacer un seguimiento y explicitar las maneras de superar las dificultades específicas de los textos.

Si bien se observa que no hay un mayor acompañamiento hacia los estudiantes para que escriban sus textos, la percepción que ellos tienen de los aspectos que se evalúan en las tareas escritas son, precisamente, los aspectos de contenido. Así, manifiestan que en primer lugar se evalúa la claridad en la exposición del contenido con el mismo porcentaje de la profundidad en el tema (67,65% y 67,36%, respectivamente), seguida del nivel de argumentación de las ideas (61,35%) y organización de las ideas (56,75%).

Los anteriores resultados muestran que hay algunas prácticas relacionadas con la escritura académica que circulan en las universidades colombianas y que estas prácticas son percibidas por los estudiantes como importantes y necesarias para su desarrollo profesional. Sin embargo, también muestran que falta mucho por hacer al respecto.

A manera de conclusión

La escritura en el currículo es una tendencia cuyo surgimiento y desarrollo estuvieron marcados por unas condiciones históricas, políticas y sociales que la favorecieron. La situación actual en Colombia es propicia, al igual que lo fue en su momento en Estados Unidos, para el desarrollo de programas especializados que favorezcan el aprendizaje a través de la escritura. En estos momentos hay un fuerte debate nacional sobre la reforma a la ley que reglamenta la educación superior en nuestro país y el desarrollo de las competencias básicas —entre las cuales están la lectura y la escritura— se presenta como un tema urgente. Es un momento crucial para evidenciar la importancia de desarrollar desde el nivel institucional programas de lectura y escritura bien fundamentados, que sean transversales a los currículos y que subrayen la necesidad de trabajar con la participación de las distintas disciplinas.

El movimiento pedagógico presentado en este artículo ha demostrado un impacto positivo en la educación superior en Estados Unidos y ha derivado en diversas teorías que fundamentan su desarrollo. Sin embargo, no se busca en este escrito proponer que se copie el modelo implementado en las universidades estadounidenses, porque no ha habido un modelo único y rígido que se ha seguido de manera uniforme, sino que, por el contrario, cada universidad ha desarrollado su propio modelo según las condiciones institucionales y sus necesidades.

En concordancia con lo anterior, tenemos unas particularidades que nos diferencian de las universidades estadounidenses y ellas deben prevalecer a la hora de implementar cualquier cambio en los sistemas educativos. Muchas las investigaciones se han hecho en las universidades para demostrar la necesidad de emprender acciones que dejen de ser responsabilidad de un departamento de lenguas y que reúnan los esfuerzos de las diferentes instancias. Los resultados de la investigación que se presentaron muestran un marco de acción para tener en cuenta a la hora de plantear ajustes o proponer un trabajo con unos objetivos más ambiciosos.

Los resultados de la encuesta muestran que sí se escribe, pero que falta un mayor acompañamiento. Es evidente que hay una exigencia para la escritura en el contexto de las asignaturas, pues principalmente se produce para responder a procesos evaluativos ya sean exámenes escritos (no todos implican escritura académica), exposiciones (cuando están acompañadas de escritos) o informes (de variada índole). Hay un alto número de estudiantes que le da un lugar fundamental a la toma de apuntes y en los grupos de discusión de estudiantes se confirma que estos apuntes cumplen un papel importante en el aprendizaje de las asignaturas.

En todos los casos anteriores, este aprendizaje se podría favorecer más si los profesores tuvieran la formación o asesoría para acompañar las tareas de escritura, sin que ello implique que la asignatura se convierta en un curso de escritura, como normalmente justifican muchos docentes la falta de acompañamiento o seguimiento en las tareas de escritura. Las estrategias vistas de la escritura en el currículo favorecerían este acompañamiento con las especificidades de las distintas disciplinas, y sin dejar a un lado las condiciones institucionales, que son muy variadas en nuestro país.

Ahora bien, se encontró que los estudiantes tienen concepciones muy acertadas sobre los usos de la escritura y las posibilidades académicas que les ofrece para fomentar el aprendizaje; sin embargo, en la práctica, la mayoría de los escritos, al reducirse a dar cuenta del conocimiento para obtener una calificación a cambio, no le dan un mérito a la reflexión crítica y a la construcción del conocimiento. Los tipos de texto que permiten estos procesos cognitivos (artículos científicos, ensayos, textos literarios, blogs) son los menos solicitados y escritos por los estudiantes. La escritura en el currículo, en contraste, propone favorecer el aprendizaje a través de actividades de escritura que impliquen comprender el problema retórico, una investigación cuidadosa, reflexión crítica y una escritura estructurada con un objetivo claro.

Por su parte, los textos propios de las profesiones tienen muchos aspectos que deben considerarse a la hora de escribirlos y solo el especialista en el área o campo de formación tiene este conocimiento. Por esta razón, no pueden seguir siendo los cursos de lectura y escritura académica (con sus diferentes acepciones y modalidades) los únicos responsables de formar estas destrezas. La escritura en el currículo insiste en que estas particularidades de los textos de cada disciplina no pueden ser un conocimiento tácito que los estudiantes deben adquirir sin ninguna orientación y más bien lo deben “adivinar” o “intuir”. De allí la necesidad de involucrar todas las instancias académicas para que se comprometan en el desarrollo de políticas institucionales que asignen responsabilidades definidas en las que todos seamos parte de la formación de estas competencias.

Finalmente, la reflexión planteada a lo largo de este artículo nos lleva a pensar en la necesidad de considerar la escritura como una competencia indispensable en el desempeño de cualquier profesional, al igual que una competencia ciudadana que garantizará que la sociedad tenga individuos mejor formados y con la capacidad de análisis crítico que se requieren para tomar las decisiones que ella demanda. Es pues urgente que las instituciones formadoras se den a la tarea de plantear las alternativas necesarias y viables para el desarrollo de estas competencias.

Sobre la autora

Violeta Molina-Natera es docente de planta, Departamento de Comunicación y Lenguaje, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Javeriana, Cali. Miembro del grupo de investigación Procesos y medios de comunicación, en la línea Comunicación/Educación. Directora del Centro de Escritura Javeriano. Fonoaudióloga, magister en lingüística y español.

Referencias

- Arciniegas, E.; Mora, L. & Tenorio, M. (2007). Español para estudiantes que ingresan a la universidad por condición étnica. *I Encuentro Nacional de Lectura y Escritura en Educación Superior*. Bogotá: Asociación Colombiana de Universidades, Asuncu; Red de Lectura y Escritura en Educación Superior Redlees & Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación, Colciencias.
- Bazerman, C. (1995). *The Informed Writer. Using Sources in the Disciplines*. Boston, Massachusetts: Houghton Mifflin Company.
- Bazerman, C.; Little, J.; Bethel, L.; Chavkin, T.; Fouquette, D. & Garufis, J. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. West Lafayette: Parlor Press. Disponible en: http://wac.colostate.edu/books/bazerman_wac/wac.pdf
- Boquet, E. (1999). Our Little Secret: A History of Writing Centers, Pre to Post Open Admissions. *College Composition and Communication*, 50 (3), Part 1, 463-482. Disponible en: <http://www.jjc.edu/services-for-students/writing-reading/Documents/Bouquet%20Our%20Little%20Secret%20History%20of%20Writing%20Center.pdf>
- Britto, L. P. L. (2007). Alfabetismo e educação escolar. En Ezequiel Theodoro da Silva, *Alfabetização no Brasil - questões e provocações da atualidade*, 19-34. Campina (SP): Autores Associados.
- Carino, P. (1995). Early Writing Centers: Toward a History. *The Writing Center Journal*, 15 (2), 103-115.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, FCE.
- Cartolari, M. & Carlino, P. (2011). Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio. *magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (7), 67-86. Disponible en: <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/numero-siete/pdfs/magis-7-descarga-pdf-Cartolari.html>
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

- Chois, P. (2008). Sobre un curso inicial de lectura y escritura: ¿Qué y a quiénes enseñar? *II Encuentro Nacional y I Internacional de Lectura y Escritura en la Educación Superior*. Bogotá: Asociación Colombiana de Universidades, ASCUN & Red de Lectura y Escritura en Educación Superior REDLEES.
- Cremer, P. & Lea, M. (2005). *Escribir en la universidad*. Barcelona: Gedisa.
- Gardner, T. (2008). *Designing Writing Assignments*. Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English.
- González, B. Y. (2007). *¿Qué es una política institucional para el desarrollo, o para la formación, o para el trabajo con lectura y escritura en Educación Superior? ¿Cuáles serían sus motivaciones y sus propósitos y cuáles sus disposiciones?* Bogotá: Documento inédito.
- González, B. Y. (2010). Strategies, Policies and Research on Reading and Writing in Colombian Universities. En Charles Bazerman, Robert Krut, Karen Lunsford, Susan McLeod, Suzie Null, Paul Rogers & Amanda Stansell (eds.). *Traditions of Writing Research*, 122-132. New York, Abingdon: Routledge.
- Gottschalk, K. & Hjortshoj, K. (2004). *The Elements of Teaching Writing. A Resource for Instructors in All Disciplines*. Boston: Bedford/St. Martin's.
- Horning, A. & Becker, A. (. (2006). *Revision. History, Theory, and Practice*. West Lafayette: Parlor Press/The WAC Clearinghouse. Disponible en: http://wac.colostate.edu/books/horning_revision/revision.pdf
- Lauer, J. M. (2004). *Invention in Rethoric and Composition*. West Lafayette: Parlor Press/The WAC Clearinghouse. Disponible en: http://wac.colostate.edu/books/lauer_invention/lauer.pdf
- Lea, M. (1998). Academic Literacies and Learning in Higher Education: Constructing Knowledge through Texts and Experience. *Studies in the Education of Adults*, 30 (2), 156-171.
- Lea, M. & Street, B. (1998). Student Writing in Higher Education: An Academic Literacies Approach. *Studies in Higher Education*, 23 (2), 157-172.
- Lea, M. & Street, B. (2000). Student Writing and Staff Feedback in Higher Education: An Academic Literacies Approach. En Barry Stierer & Mary R. Lea. *Student Writing in Higher Education: New Contexts*, 32-46. London: Open University Press.
- Lea, M. R. & Street, B. V. (2006). The 'Academic Literacies' Model: Theory and Applications. *Theory into Practice*, 45 (4), 368-377.
- Long, E. (2008). *Community Literacy an the Rethoric of Local Publics*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press/The WAC Clearinghouse.
- López, G. S. & Ramírez, R. (2005). Una experiencia de lectura y escritura en el curso de resistencia de materiales para ingenieros. En *Encuentros de Educación Superior y Pedagogía*, 50-62. Cali: Programa Editorial Universidad del Valle.
- Marinkovich, J. & Velásquez, M. (2010). La representación social de la escritura y los géneros discursivos en un programa de licenciatura: una aproximación a la alfabetización académica. En Giovanni Parodi (ed.). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*, 127-152. Santiago de Chile: Ariel.
- Massone, A. & González, G. (2008). Alfabetización académica: implementación de un dispositivo de intervención para la optimización de los procesos de comprensión lectora y producción textual en la Educación Superior. Estudio de caso en la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 3-25.
- McLeod, S. (1987). Defining Writing Across the Curriculum. *WPA: Writing Program Administration*, 11 (3), 19-24.
- McLeod, S. (1992). Writing Across the Curriculum. An Introduction. En Susan McLeod & Margot Soven. *Writing Across the Curriculum. A Guide to Developing Programs*, 1-8. Newbury Park, California: Sage Publications. Disponible en: http://wac.colostate.edu/books/mcleod_soven/mcleod_soven.pdf
- McLeod, S.; Miraglia, E.; Soven, M. & Thaiss, C. (2001). *WAC for the New Millennium. Strategies for continuing Writing Across the Curriculum Programs*. Urbana, Illinois: National Council of Teacher of English.
- Ministerio de Educación Nacional (13 de julio de 2010). *Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016*. Disponible en Plan Decenal: http://www.plan-decenal.edu.co/html/1726/articles-166057_version_interactiva.pdf
- Molina, V. (2008a). '...Es que los estudiantes no leen ni escriben'. El reto de la lectura y la escritura en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. En Hugo Mondragón-Ochoa. *Leer, comprender, debatir, escribir. Escritura de artículos científicos por profesores universitarios*, 53-62. Cali: Sello Editorial Javeriano.
- Molina, V. (2008b). Centro de Escritura Javeriano: Hacia un mejoramiento de las habilidades de estudiantes y profesores. *II Encuentro Nacional y I Internacional de lectura y escritura en la educación superior*. Bogotá: Asociación Colombiana de Universidades, ASCUN; Red de Lectura y Escritura en Educación Superior REDLEES.

- Monroe, J. (2003). *Local Knowledges, Local Practices. Writing in the Disciplines at Cornell*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Moyano, E. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: un programa institucional. *Signos*, 43 (74), 465-488. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342010000500004&script=sci_arttext
- Padilla, C. & Carlino, P. (2010). Alfabetización académica e investigación-acción: Enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria. En Giovanni Parodi (ed.). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*, 153-184. Santiago de Chile: Ariel.
- Parodi, G.; Ibáñez, R.; Venegas, R. & González, C. (2010). Identificación de géneros académicos y géneros profesionales: principios teóricos y propuesta metodológica. En Giovanni Parodi (ed.). *Alfabetización académica en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*, 249-290. Santiago de Chile: Ariel.
- Reiss, D.; Selfe, R. & Young, A. (1998). *Electronic Communication Across Curriculum*. Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English.
- Russell, D. R. (1994). Americans Origins of the Writing-Across-the-Curriculum Movement. En Charles Bazerman & David R. Russell (eds.). *Landmark Essays on Writing Across the Curriculum*, 3-22. Davis, California: Hermagoras Press.
- Russell, D. R. (2002). *Writing in the Academic Disciplines. A Curricular History*. Carbondale, Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Russell, D. R.; Lea, M. R.; Parker, J.; Street, B. & Donahue, T. (2009). Exploring Notions of Genre in 'Academic Literacies' and 'Writing Across the Curriculum': Approaches Across Countries and Contexts. En Charles Bazerman, Adair Bonini, & Débora Figueiredo (eds.). *Genre in a changing world. Perspectives on writing*, 459-491. Colorado: WAC Clearinghouse/Parlor Press. Disponible en: <http://wac.colostate.edu/books/genre/chapter20.pdf>
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64. Disponible en: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48395.pdf
- Silva, A. (2011). Escribir en el contexto académico y disciplinario: escenario para la creación de portafolios electrónicos tipo weblogs. *Legenda*, 15 (13), 96-121. Disponible en: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/3654/3524>
- Street, B. (1996). Academic Literacies. En Dave Baker, Carol Fox & John Clay, *Challenging Ways of Knowing: Literacies, Numeracies and Sciences*, 101-134. Brighton, United Kingdom: Falmer Press.
- Tchudi, S. (1997). *Alternatives to Grading Student Writing*. Kenyon Road, Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English.
- Waller, S. (2002). *A Brief History of University Writing Centers: Variety and Diversity*. Disponible en www.newfoundations.com: <http://www.newfoundations.com/History/WritingCtr.html>
- Yarce, J.; Lopera, C. & Pacheco, I. (2002). *La educación superior en Colombia*. Bogotá: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, IESALC/UNESCO.