

**LA FORMACIÓN DOCENTE EN
ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA: UN
ESTUDIO DESDE
LAS PRÁCTICAS DE ESCRITURA**

Autor: José Pérez
jofran1428@gmail.com

RESUMEN

El propósito fundamental de esta investigación estuvo dirigido a promover la transformación de las prácticas de escritura a través de la formación de profesores y estudiantes en la enseñanza y aprendizaje de la alfabetización académica. Se basó en el paradigma socio crítico bajo el enfoque epistemológico de la teoría crítica (Carr y Kemmis, 1988), enmarcado en el método de investigación acción participante (Elliot, 2000), con la colaboración de quince (15) estudiantes y seis (06) docentes como informantes clave, quienes fueron entrevistados y observados para valorar el logro de las habilidades y aprendizajes esperados en las competencias de escritura. La validez de los instrumentos se desarrolló a través de proceso de triangulación metodológica, cuyo cruce realizado ofreció como conclusión del diagnóstico que los docentes y estudiantes reflejaban desinterés por las prácticas de escritura académica que se desarrollan en la universidad. Para solventar la problemática detectada se planificaron diversas acciones, las cuales se ejecutaron y evaluaron. Entre los resultados obtenidos se encuentra, que con la ejecución de las estrategias pedagógicas se optimizaron las prácticas de escritura académica de profesores y estudiantes para atender las demandas de las disciplinas, mediante las cuales se logró la transformación de los modelos pedagógicos en los que se basa la experiencia de escritura de los universitarios.

PALABRAS CLAVE

Formación docente,
alfabetización
académica, prácticas
de escritura

TEACHER TRAINING IN ACADEMIC LITERACY: A STUDY FROM WRITING PRACTICES

Author: José Pérez
jofran1428@gmail.com

ABSTRACT

The fundamental purpose of this research was to promote the transformation of writing practices through the training of teachers and students in the teaching and learning of academic literacy. It was based on the critical paradigm under the epistemological approach of the critical theory (Carr y Kemmis, 1988), framed in the participatory action research method (Elliot, 2000), with the collaboration of fifteen (15) students and six (06) teachers as key informants, who were interviewed and observed to assess the achievement of skills and learning expected in writing skills. The validity of the instruments was developed through a process of methodological triangulation, whose cross-examination offered as a conclusion of the diagnosis that the teachers and students reflected disinterest by the academic writing practices that are developed in the university. To solve the problems detected, several actions were planned, which were implemented and evaluated. Among the obtained results is that, with the execution of the pedagogical strategies, the academic writing practices of teachers and students were optimized to meet the demands of the disciplines, through which the pedagogical models on which they were based the writing experience of university students.

KEYWORDS: Teacher training, academic literacy, writing practices

INTRODUCCIÓN

Las competencias y dificultades de escritura están relacionadas, por una parte, con el acceso de los estudiantes a la alfabetización académica y, por otra, con las demandas que interpone el nivel universitario en el que la escritura pareciera ser la continuación de un proceso de desarrollo que se inicia en la escuela primaria. Sin embargo, se observa cómo en la educación primaria venezolana sólo un pequeño porcentaje de niños y adolescentes logra obtener un dominio suficiente de la escritura. Más de las dos terceras partes de los que completan los seis grados en este nivel educativo, no son capaces de producir discursos escritos en forma adecuada (Caldera, 2006). En el nivel de Educación Media General, se hace muy poco para superar esta dificultad que constituye uno de los principales obstáculos para el aprendizaje. El problema llega hasta la universidad, donde se observa descontento de los profesores acerca de cómo redactan sus estudiantes, pero es habitual que no se consideran

responsables de hacer nada a partir de esta comprobación.

Dentro de este contexto, existe una creencia generalizada en la sociedad de que el docente es la persona más idónea para enseñar a leer y escribir. No obstante, esta idea no está extendida en los estudios universitarios, debido a que no hay una convicción de que las prácticas lectoras-escritoras de los alumnos deban vertebrar las experiencias curriculares de su formación. De ahí, la necesidad de centrarse no sólo en las dificultades de escritura de los estudiantes, sino también, en el análisis de los estilos docentes, las condiciones institucionales en las que el desempeño de los universitarios se desarrolla, a fin de proponer cambios en la enseñanza y aprendizaje de la escritura académica, en cada asignatura, de acuerdo con la naturaleza de lo que debe ser aprendido, en el marco de las prácticas académicas de escritura disciplinares del contexto propio de cada materia.

Por ello, para enseñar la escritura académica es necesario que

los docentes superen los límites de la instrucción tradicional, en la cual la composición escrita ha sido usada como mecanismo de evaluación más que como instrumento para descubrir ideas y pensar críticamente. Es importante señalar que muchos de los docentes no les ofrecen a los procesos de escritura académica la relevancia que merece, por la limitada formación para enseñar las convenciones discursivas específicas de sus disciplinas, producto del desconocimiento o de no querer y atreverse a los cambios educativos.

Conviene entonces, que en el entorno universitario se asuma con gran fuerza la responsabilidad por cómo se lee y se escribe en las distintas disciplinas. Así lo sostiene Carlino (2006), “leer y escribir son instrumentos distintivos del aprendizaje. Y en tanto, no es posible dar por sabidos los procedimientos de comprensión y, producción escrita; resulta necesario que el docente guíe y brinde apoyo para que los alumnos los puedan implementar” (p.74). Por consiguiente, todas estas condiciones muestran una práctica de escritura

académica con serias dificultades, lo que incide de manera negativa en la formación integral del estudiante universitario quien debe pensar críticamente y, esta clase de pensamiento sólo se desarrolla al escribir en cada disciplina.

La formación de profesores y estudiantes para leer y escribir en las distintas disciplinas constituye uno de los objetivos fundamentales del proceso de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, Carlino (2005), expresa: “la razón para que los profesores de cualquier materia nos ocupemos de la escritura de los estudiantes es que hacerlo contribuye directamente a su aprendizaje de los conceptos de nuestras asignaturas” (p.24). En tal sentido, resulta necesario que el docente ofrezca apoyo para que los alumnos puedan implementar la producción escrita, en el entendido de que el escribir es un instrumento distintivo del aprendizaje.

La finalidad de la formación docente en alfabetización académica es orientar el quehacer pedagógico del profesor universitario en la utilización de eficientes estrategias

que contribuyan en la mejora continua de la competencia de escritura de los estudiantes a lo largo de las carreras de pregrado; además, facilitarán herramienta didácticas pertinentes que pueden ser desarrolladas conjuntamente con los alumnos como práctica significativa que forma parte de los procesos de producción de sentido y transmisión social del saber. Dichos cambios permitirán establecer condiciones y principios que nos lleven a aproximarnos a una pedagogía comunicativa – funcional de la escritura académica propuesta por Carlino (ob.cit.), a fin de ayudar a profesores y estudiantes a emplear la escritura cognitivamente y hacerlos partícipes de las prácticas discursivas de su comunidad disciplinar, con el objeto de optimizar e innovar la praxis educativa.

Dentro de este marco de referencia, conviene destacar la situación insatisfecha en la carrera de Administración mención mercadeo de una institución universitaria ubicada en el municipio Alberto Adriani del estado Mérida, donde se puede detectar que los docentes no

promueven el uso de la escritura como un instrumento para aprender, ni orientan el escribir como una de las actividades cognitivas que más incide en la posibilidad de aprender los contenidos de una asignatura. Además de ello, no proveen la retroalimentación de las producciones escritas de sus estudiantes con el fin de ayudarles a mejorar sus competencias de escritura, a pesar de que exigen elaborar monografías, exposiciones orales, pruebas escritas, informes, estudio de casos, entre otras.

De igual manera, el diario compartir laboral de los docentes permite constatar un gran porcentaje de alumnos que no muestran ni dominio de las prácticas de escritura académica que se desarrollan en la universidad, ni la elección de estilos de escritura apropiados, asociados con un tipo de género, una intención de comunicación; asimismo, desconocen que sabe escribir quien es capaz de comunicarse coherentemente por escrito, produciendo textos de diversos tipos y con variados fines.

Asimismo, se observa en los ambientes universitarios dificultades en todos los niveles de complejidad cognitiva que presentan los estudiantes, desde los niveles más sencillos como los ortográficos y de acentuación, hasta aquellas dificultades pragmáticas – discursivas que imposibilitan la redacción de textos con función pragmática y estructuras específicas, mostrando mayores dificultades en el nivel referido a la cohesión gramatical; dado que no existe evidencia del propósito y la intención a la hora de redactar cualquier texto (Mostacero, 2009). Así como también, dedican muy poco tiempo a la escritura como actividad central de nuestras culturas académicas presente, aunque desatendida, en la mayoría de las asignaturas.

De lo anteriormente planteado se desprenden las siguientes interrogantes: ¿Qué prácticas de escritura promueven los docentes al desarrollar actividades de escritura académica en el aula?

¿Qué dificultades confrontan los estudiantes en el aprendizaje de la escritura académica?

¿Cómo es el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura académica desarrollado por profesores y estudiantes para atender las demandas de las disciplinas?

¿Cuáles estrategias pueden favorecer la formación de profesores y estudiantes en la enseñanza y aprendizaje de la escritura académica?

¿Cuáles son los resultados una vez aplicadas las estrategias orientadas a la formación de profesores y estudiantes de Administración en la enseñanza y aprendizaje de la escritura académica?

Propósitos

General:

Promover la transformación de las prácticas de escritura a través de la formación de profesores y estudiantes en la enseñanza y aprendizaje de la alfabetización académica.

Específicos:

Identificar las dificultades que confrontan los estudiantes en el aprendizaje de la escritura académica.

Describir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura académica desarrollado por profesores y estudiantes para atender las demandas de las disciplinas antes de la intervención de los procesos de la investigación – acción.

Aplicar estrategias orientadas a la formación de profesores y estudiantes en la enseñanza y aprendizaje de la escritura académica.

Evaluar los resultados una vez aplicadas las estrategias orientadas a la formación de profesores y estudiantes de Administración en la enseñanza y aprendizaje de la escritura académica.

Teorías de Entrada

Antecedentes

Duque (2013), realizó un estudio titulado “La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias”, el cual tuvo como propósito identificar las prácticas académicas de lectura y escritura que promueven las asignaturas de la carrera Manejo de

Emergencias y Acción contra Desastres de un instituto universitario del estado Mérida y, las representaciones que sobre estos procesos tienen profesores y estudiantes. El estudio se sustentó en los aportes teóricos de la alfabetización académica y los enfoques sociocognitivos de la lectura y la escritura.

La investigación se desarrolló bajo la metodología cualitativa de la investigación, de carácter exploratorio interpretativo, en el que participaron 7 docentes y 18 estudiantes. Los hallazgos evidencian que los docentes y estudiantes suponen que leer y escribir son habilidades básicas nada influidas por el contexto social, las cuales no requieren operaciones cognitivas específicas para aprender en las disciplinas.

Asimismo, la autora llegó a las conclusiones siguientes: las prácticas de lectura se caracterizan por exigir textos variados muchos de los cuales circulan en fotocopias descontextualizadas; en las aulas se lee poco, casi siempre con fines evaluativos; a los estudiantes se les

pide ser críticos, pero no se les ofrecen los apoyos necesarios; de allí que éstos describen un bajo desempeño en la comprensión. Por su parte, las prácticas de escritura son escasas, se realizan sin ninguna orientación respecto a los géneros textuales y, los profesores piden productos acabados, pero no intervienen en el proceso de composición desaprovechando así el potencial epistémico de la escritura.

Por su parte, Mostacero (2012), desarrolló una investigación sobre las dificultades de escritura en el discurso académico y su relación con los modelos pedagógicos. Para ello diseña una tabla que permite recoger las características que definen: 1) una pedagogía tradicional, la cual pone su excesivo énfasis en los aspectos superficiales del texto y, un modelo innovador que se fundamenta en los cambios en las experiencias de las universidades anglosajonas que considera como aspectos verdaderamente importantes de la redacción: el conocimiento de la superestructura, el posicionamiento del sujeto en el discurso, el

conocimiento de los géneros discursivos, las técnicas de lectura y reescritura, la revisión entre pares, entre otros.

Finalmente, el autor muestra el claro contraste que existe entre las características del modelo tradicional y las del modelo innovador, por lo que considera se hace necesario que el docente tome decisiones al respecto, aspire conocer cuál es la real situación que tienen sus estudiantes (sin importar el nivel ni el área disciplinar) con respecto a sus competencias, dificultades, reflexione y cambie de actitud, como condición necesaria para poder cambiar sus estrategias pedagógicas.

La formación docente en la Alfabetización Académica

Diversos autores como (Carlino, 2002, 2003, 2004a, 2004b, 2005, 2006, 2009; Marín, 2006; Morales y Espinoza, 2005, entre otros) al hablar de Alfabetización Académica, no dudan en afirmar que sólo considerando la lectura y la escritura como actividades centrales de las culturas académicas se desarrollará una enseñanza orientada a la

formación de competencias escriturales al servicio y en función de las respectivas profesiones y disciplinas en donde nos desenvolvamos.

Desde esta perspectiva, siendo la escritura un acto de expresión del pensamiento que constituye no solamente un instrumento de comunicación sino, fundamentalmente, una herramienta que nos permite reflexionar sobre el propio pensamiento, reorganizar y producir conocimiento; es sólo a través del dominio de estrategias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como, de las actividades de producción y análisis de textos tal como lo afirma Carlino (ob.cit.) que logramos aprender en la Universidad, dada la diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexión implicada y contextos en los que se lee y se escribe en ésta. Y ello debe ser una preocupación de los profesores, pero más allá, de las instituciones, las cuales deben responsabilizarse por desarrollar políticas específicas para promover la alfabetización académica,

como bien lo asevera (Carlino; Ob.Cit.).

Esta investigadora del tema de la Alfabetización Académica considera necesario que las universidades desarrollen espacios de reflexión en los que se asuman responsabilidades compartidas entre sus distintos actores para favorecer a través de diversos medios que todas las cátedras propicien y orienten la escritura de los contenidos disciplinares; así como también, promuevan políticas específicas para institucionalizar las prácticas y ofrezcan acciones de formación docente, para que los profesores de cualquier asignatura se ocupen de orientar cómo escriben sus estudiantes.

En consecuencia, Marín (ob.cit.) manifiesta la necesidad de propiciar y desarrollar una alfabetización académica temprana que amplíe el espectro de escritos escolares para incluir en ellas los libros de estudio, es decir, que en todas las áreas los profesores sean conscientes de que la escritura es una herramienta de aprendizaje. También, es necesario

que se apliquen a los textos de estudio estrategias específicas de interpretación para que los estudiantes se familiaricen con el lenguaje propio de los temas abstractos, con los discursos explicativos, argumentativos, con la retórica académica, es decir, reconozcan las nuevas formas y/o géneros discursivos, lo cual constituye una parte importante de lo que han de aprender los alumnos cuando estudian una disciplina. Por ello, es preciso que los docentes lo integren a sus clases como objetos de enseñanza.

En síntesis, el concepto de alfabetización académica, que toma algunos de sus postulados del movimiento Escribir a través del Curriculum, hace referencia a las nociones y estrategias necesarias para aprender los discursos especializados con los cuales se construye el conocimiento en las distintas asignaturas universitarias. Esta noción destaca el valor epistémico que tiene la escritura y resalta la necesidad de adecuar la educación universitaria para favorecer

en los estudiantes el desarrollo de procesos que les permitan comprender y producir los textos propios de los campos del saber en los cuales se forman.

La escritura académica

De acuerdo con la perspectiva sociocultural, la composición escrita tiene lugar en distintos contextos y, uno de estos es el ambiente universitario. Es por ello que, tal como lo afirma Duque (ob.cit), la escritura académica “es aquella actividad que se realiza en las instituciones de educación superior y consiste en la composición de textos académicos, los cuales son propios de las diversas disciplinas” (p.59). Este tipo de escrito no es uniforme ni estático, sino que depende de cada disciplina del saber y de cada situación sociohistórica. Se reconoce, además, como una clase de discurso técnico y especializado.

Aunado a esto, según lo expuesto por Castelló (2002) y Miras (2000), existe otro rasgo que caracteriza a la escritura académica el cual reconoce el potencial epistémico que ésta alberga. Es decir, escribir en la universidad “no resulta sólo un

medio de registro o comunicación, sino que puede devenir un instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio saber” (Carlino, Ob.Cit, p.411).

Dentro de este contexto, al asumir que la escritura académica es aquella que se realiza en los ambientes universitarios, las prácticas académicas se remiten al “hacer escritor” de los estudiantes, es decir, a los modos en que éstos componen en el entorno académico. Siguiendo a Pérez (2008) estas prácticas, además de estar determinadas por las capacidades escritoras de los estudiantes, por sus características socioculturales y sus trayectorias académicas, están marcadas por elementos como: qué se pide escribir (tipo de texto y contenido); para qué se pide escribir (objetivo); qué se hace con lo que se escribe (uso); cuáles son los mecanismos de legitimación, valoración y evaluación de los productos de escritura (valoración), en qué escenarios de interacción es central escribir en la universidad (lugares) y qué clase de apoyos reciben los estudiantes antes, durante

y después de la escritura de textos (enseñanza).

El simulacro de examen como estrategia de escritura académica

De acuerdo con los postulados de Grigüelo (2010), la prueba escrita o parcial universitario “es un género discursivo que responde a una práctica académica destinada a evaluar los conocimientos adquiridos por los alumnos en el transcurso de la cursada de la materia” (p.111). Específicamente en el área de las Ciencias Sociales, dentro de las cuales se inscribe la carrera de Administración de Empresas, la prueba escrita constituye un texto habitual en el que se hace explícito una serie de consignas destinadas a evaluar los conocimientos adquiridos por los estudiantes a partir de la lectura de distintos textos teóricos, clases expositivas de los docentes, debates grupales, entre otros. Siguiendo a Grigüelo (Ob.Cit.), desde una perspectiva pragmática, las consignas de una prueba escrita pueden ser entendidas como:

Actos de habla que corresponden al discurso instruccional. Conforman una serie de indicaciones que intencionalmente emite un enunciador (el docente) para un destinatario (el alumno), del cual se espera que realice determinadas acciones. El objetivo será evaluar el conocimiento adquirido de la materia. (p.112)

Desde esta perspectiva, la escritura académica se asume como un proceso complejo que requiere de un aprendizaje sistemático, pues no se trata sólo de enseñar las convenciones de la lengua escrita, sino también de instruir los recursos discursivos del campo disciplinar en el que están siendo formados, con objetivos comunicativos y organizaciones retóricas – lingüísticas, que les permitan desarrollar habilidades en la producción de textos para desempeñarse en la cultura escrita de su disciplina.

Esto supone, concebir la prueba escrita como un género académico desde una visión integradora, es decir, una perspectiva que “incorpora lo

cognitivo, lo social, lo lingüístico, en el entendido que un género académico, disciplinar supone un sujeto que lo construye a partir de contextos y situaciones sociales específicas mediante textos también específicos” (Carlino, Ob.Cit.).

Para ello, basados en el modelo de simulacro de examen ideado por Carlino (Ob.Cit.), y antes de la realización de la evaluación, se plantea que los estudiantes reciban una amplia lista de preguntas potenciales las cuales demandan un nivel de abstracción y generalización mayor, pues solicitan establecer relaciones entre textos y autores y entre la bibliografía y los temas desarrollados en clase. El objetivo de dar por anticipado un conjunto de preguntas, de las cuales provendrán las efectivamente formuladas en el examen, es ayudar a organizar el estudio y ubicar al alumno en la perspectiva de análisis que requerirá el docente.

Por su parte, la situación de simulacro persigue varios objetivos según lo expuesto por Carlino (Ob.Cit), dentro de los que se

encuentran: En primer lugar, promueve la reflexión sobre una característica central de la evaluación, la paradoja a la que se enfrentan los estudiantes, la cual tiene que ver con la necesidad de redactar como si tuviesen que informar sobre el tema estudiado a un lector (docente) que hace como si no conociera nada acerca del tema. El simulacro ayuda a tomar conciencia de la necesidad de construir un texto autónomo y de controlar la progresión temática. También, busca que los alumnos comiencen a estudiar para el examen antes de lo acostumbrado, que puedan anticipar la forma en que se los evaluará, a fin de estar mejor preparados para lo que el profesor espera de ellos, que muestren sus aprendizajes y sus dificultades sin recibir calificación y si orientación, que en la fase de revisión de respuestas asuman el rol de lectores-evaluadores para tenerlo en cuenta cuando escriban el examen real.

Cabe resaltar, que el participar del análisis de las respuestas de sus compañeros pone al alumno en situación de lector – revisor –

evaluador y ello contribuye a que tenga presente el punto de vista del lector cuando escribe para otros, así como los criterios con los que corregirá su docente. Asimismo, sus competencias se orientarán al desarrollo de una producción escrita con fines comunicativos e interaccionales y no sólo evaluativos, que le permita saber cómo responder preguntas, cómo construir argumentos o críticas pertinentes en sus respuestas; es decir, que le permita desarrollar una capacidad para definir las situaciones en las que está inmerso y, a su vez, utilizar el tipo de discurso apropiado para esas situaciones.

METODOLOGÍA

El estudio se fundamentó en el paradigma socio crítico de la investigación (Carr y Kemmis, ob.cit), apoyado en el método de investigación acción (Kemmis y Mc Taggart citados por Rojas, 2010). La muestra se ajustó deliberadamente a la elección de quince (15) estudiantes, y seis (06) profesores como

participantes de la investigación (Martínez, 2009), quienes reunieron algunas características: disposición a participar en el estudio, asistencia constante, motivación, autorreflexión permanente, compromiso, sentido de pertenencia para con la institución y conocedores de la problemática planteada.

El análisis de la información se realizó empleando las técnicas de la entrevista en profundidad, observación participante, diario pedagógico y análisis de documentos (Martínez, ob.cit.). En cuanto a los instrumentos se empleó el guion de entrevista semiestructurada aplicado a los docentes, las observaciones periódicas de las prácticas docentes en la enseñanza-aprendizaje de la escritura académica, los registros de experiencias y las pautas de análisis de las producciones escritas.

Igualmente, para el estudio de las prácticas docentes se elaboraron categorías y subcategorías a partir de los discursos revisados, organizando todas las informaciones recogidas mediante la triangulación de las fuentes.

Por su parte, el análisis y revisión de los textos producidos por los estudiantes durante la ejecución de la forma de escritura académica propuesta, se hizo con base en dos escalas de criterios e indicadores de evaluación atendiendo a: 1) los aspectos evaluables en el proceso de composición escrita (Albarrán, 2005) y; 2) la adaptación de Mostacero (2009), en relación con la inversión de la pirámide cognitiva.

En cuanto al proceso de análisis de resultados, el procedimiento consistió en la selección de los hallazgos más significativos para conformar el análisis mediante las categorías y la sistematización de las tendencias (Rodríguez, Gil y García, 1999), la cual a partir del diagnóstico permitió la formación de profesores y estudiantes en la enseñanza y aprendizaje de la escritura académica. Desde esta perspectiva, para el análisis de las prácticas docentes se elaboraron categorías y subcategorías a partir de los discursos revisados, organizando todas las informaciones recogidas. Las categorías y subcategorías de análisis fueron:

1) Las estrategias utilizadas por los docentes para orientar la escritura académica en el aula. Indicadores: discute el material, orienta el desarrollo de textos con fines comunicativos e interaccionales y no sólo evaluativos, asume la elaboración de borradores, elabora planes previos, ofrece monitoreo, promueve la revisión de la escritura, propone diversas formas de rehacer o retocar un texto, distingue las particularidades de los géneros discursivos académicos propuestos, orienta sobre los objetivos de escritura para cada estilo, comparte sus desaciertos en las tareas experimentadas, facilita la construcción del conocimiento de las disciplinas;

2) La reflexión docente en pro de la solución de la situación planteada. Indicadores observados: motiva el proceso de escritura, pone énfasis en la realización de borradores, relaciona los contenidos adquiridos con las actividades desarrolladas en el aula, actúa como reforzador en las tareas de escritura, asume la escritura como parte importante de su práctica pedagógica, da significado a las

tareas que implican escribir en la universidad, involucra procesos de análisis y síntesis, reflexiona sobre las interacciones entre práctica y teoría, reorienta la tarea a partir de dificultades comunes, analiza retrospectivamente lo experimentado en el aula y;

3) Disponibilidad de los docentes para transformar la enseñanza y aprendizaje de la escritura académica. Indicadores observados: incidencia en el cambio de ideas y actitudes arraigadas, disposición hacia el crecimiento profesional y académico, actitud de ayuda para los estudiantes y tendencia hacia la reflexión en su práctica docente.

Todo esto permitió el análisis de los datos a lo largo del desarrollo del estudio, en función de los instrumentos aplicados a los informantes clave y la triangulación propia de investigaciones cualitativas, lo cual soporta la síntesis y discusión de los hallazgos y las conclusiones.

RESULTADOS

Comparando los distintos elementos categorizados y subcategorizados como producto de las distintas sesiones de observación realizadas en las aulas y las entrevistas aplicadas al equipo docente de las asignaturas del ciclo introductorio de la carrera de Administración, se establecen los hallazgos siguientes:

Los docentes y estudiantes no utilizan la escritura como un instrumento para aprender, ni se orienta el escribir como una de las actividades cognitivas que más incide en la posibilidad de asimilar los contenidos de una asignatura. De igual manera, no se distinguen los objetivos, metas de escritura, y se les dificulta la construcción y organización interna de los textos atendiendo a su superestructura textual por falta de habilidades que le coadyuven a tal fin; en consecuencia, los docentes y estudiantes no tienen conciencia de las estrategias que se emplean durante el proceso de composición

escrita; ni de los géneros discursivos propios de su campo disciplinar.

Por otra parte, las informaciones aportadas por los instrumentos aplicados convergen en señalar que los docentes no guían ni orientan el proceso de escritura para adecuarse a las necesidades de corrección, así como tampoco, animan la participación de los estudiantes en el proceso de escritura mediante la retroalimentación de sus producciones escritas. En tal sentido, los docentes como mediadores de aprendizaje no proveen al alumno de estrategias que favorezcan el desarrollo de la competencia escrita para mejorar la práctica, lo cual supone, la planificación de sus escritos y la elaboración de borradores como parte del proceso antes de la presentación o edición final, la utilización de habilidades y estrategias de escritura; así como también, saber cuáles, cuándo y cómo utilizarlas.

De igual manera, los resultados aportados por las diferentes fuentes de información permiten detectar en los educandos: poca atención y desinterés general por las actividades

de escritura; de ahí que, los alumnos no muestran ni dominio de las prácticas de escritura académica que se desarrollan en la universidad, ni la elección de estilos de escritura apropiados asociados con un tipo de género discursivo y una intención de comunicación, favoreciendo situaciones significativas de composición de textos.

A partir de las observaciones realizadas, se puntualizó el poco nivel de acompañamiento de los docentes en las tareas de escritura de sus estudiantes, lo cual se evidencia en las dificultades en la utilización de las estrategias de escritura académica. En este sentido, es apremiante que los actores escolares (docentes) se involucren en la solución de los problemas del hecho educativo y, en virtud de alcanzar esta meta requieren asesoramiento sobre los aspectos señalados.

En relación con lo antes expuesto, tomando como referencia las respuestas emitidas por los docentes, las cuales demuestran que las estrategias didácticas no están siendo una alternativa que promueva

la calidad de la educación como un hecho de significación social. Por lo antes citado, se considera necesario que docentes, estudiantes reciban formación y capacitación sobre el tema, lo cual mostró la necesidad de aplicar estrategias didácticas con la finalidad de contribuir de forma efectiva a la optimización de las prácticas de escritura académica.

Discusión

Tomando como referencia que la investigación acción se centra en fortalecer la toma de conciencia de los involucrados, mediante experiencias transformadoras y reflexiones útiles para un grupo de personas, la evaluación de las acciones ejecutadas dirigidas a que se optimicen las prácticas de escritura académica de profesores y estudiantes del ciclo introductorio de la carrera de Administración permitió constatar los siguientes logros:

El equipo de docentes de manera consciente reconoció y reflexionó sobre las debilidades confrontadas por éstos, los estudiantes y la necesidad de reforzar en las diferentes asignaturas del plan

de estudio las acciones emprendidas para optimizar las prácticas de escritura académica. De igual manera, apoyaron al investigador durante todo el proceso formativo y la ejecución de las estrategias pedagógicas con una duración de dieciocho meses en lo que siguieron el desarrollo de cada actividad como participantes de la formación y observadores involucrados de manera directa en las mismas, aprovechando las horas de la semana en que se ejecutaron las acciones relacionadas directamente con su asignatura y el tiempo dedicado a las reuniones con el formador.

En lo concerniente a las sesiones de formación y capacitación de profesores y estudiantes, las mismas se realizaron a través de la transferencia a la práctica docente de los géneros discursivos académicos como estrategia de promoción de la escritura, con una duración de dieciocho meses en las cuales se desarrollaron tres acciones desglosadas en veinticuatro sesiones dirigidas a que profesores y alumnos tomaran conciencia y control de los procesos de composición escrita

(planificación, redacción y revisión) que se emplean durante la escritura, es decir, resolvieran las dificultades en las tareas de escritura académica.

Dentro de este contexto, las diferentes acciones ejecutadas permitieron a los educandos guiados por el equipo docente e investigador el dominio de destrezas básicas implicadas en la producción de textos escritos: análisis de los elementos de la situación de comunicación, elaboración de borradores, selección de los diversos aspectos del texto, elección de vocabulario e interacción con compañeros y profesor, para generar ideas y presentar alternativas de solución, comparación de los textos producidos con los planes previos, identificación de las superestructuras textuales, reformulación global del texto, entre otros. En consecuencia, se cumplió la transformación en las mencionadas categorías inherentes a las prácticas pedagógicas de escritura académica de profesores y estudiantes.

En tal sentido, se logró que profesores y estudiantes se concientiaran que el acto de escribir

nos permite aprehender una realidad que hasta el momento se nos presenta en forma incompleta, y que ellos como escritores juegan un papel primordial en la construcción del conocimiento valiéndose de la escritura. Por otra parte, se logró la participación activa de los docentes y alumnos en el desarrollo de las diferentes actividades en un ambiente de armonía, demostrando un acertado sentido de compromiso, respeto, disposición y autorreflexión. Por último, las sesiones de reflexión y evaluación de las actividades ejecutadas en el desarrollo de las acciones pedagógicas innovadoras permitieron ofrecer asesoría, control, seguimiento y evaluación de las diferentes acciones producidas a fin de optimizar el proceso de escritura académica de los estudiantes, mediante la disertación, el feedback y la retroalimentación con el equipo docente.

CONCLUSIONES

Las prácticas de escritura académica en el aula reflejan

dificultades en cuanto a las competencias de los estudiantes y mediación del docente con respecto a la enseñanza-aprendizaje de la alfabetización escritural en el marco de las disciplinas. En este sentido, se presenta una práctica pedagógica desprovista de estrategias innovadoras de composición escrita, pues se les dificulta la construcción, organización interna de los textos atendiendo a su superestructura textual, los objetivos y metas de escritura.

Aun cuando el estudiante está sujeto a constantes experiencias, que le exigen escribir y reflexionar sobre los contenidos temáticos a través de los géneros discursivos propios de su campo disciplinar, éstos presentan serias dificultades en el aprendizaje de la escritura académica, debido a la poca atención, desinterés general por las actividades que implican escribir, a la par, del escaso dominio de las prácticas de escritura que se desarrollan en la universidad.

Asimismo, se evidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje el poco nivel de acompañamiento de los

docentes en las tareas de escritura de sus estudiantes, lo cual se constata en las dificultades para la utilización de las estrategias de escritura académica; en este sentido, es necesario que los docentes se involucren en la solución de los problemas del hecho educativo, empleando diversidad de estrategias que favorezcan la formación conjunta, dentro de las que destacan: la monografía, la exposición oral, la prueba escrita, el informe y los casos prácticos.

La planificación y ejecución de acciones constructivas favorecieron notablemente la toma de conciencia de profesores y estudiantes en el desarrollo de los procesos de aprendizaje asociados a la escritura, lo cual permitió verificar que los mismos han asumido el dominio de las estrategias para orientar la escritura académica en el aula, accediendo a concebir una labor de aula novedosa e innovadora que trascendiera la enseñanza tradicional.

RECOMENDACIONES

En función de lo antes expuesto se recomienda: incluir en las prácticas curriculares cambios que mejoren la enseñanza y aprendizaje de la escritura académica, en cada asignatura, de acuerdo con la naturaleza de lo que debe ser aprendido y, en el marco de las prácticas académicas disciplinares del contexto propio de cada materia.

Promover en los grupos de investigación la discusión entre los profesores de las diversas asignaturas y disciplinas sobre el deber y compromiso de participar en el desarrollo de estrategias que favorezcan la escritura de los géneros discursivos académicos propios de las disciplinas.

Integrar la participación del equipo directivo en los procesos de formación a fin de proponer cambios en el diseño curricular a instancias superiores que permitan la inserción de las prácticas de escritura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Caldera de B., R. (2006). **Enseñanza – Aprendizaje de la Escritura**. Una propuesta a partir de la investigación – acción. Mérida: Consejo de Publicaciones, Universidad de Los Andes.
- Carlino, P. (2002). **¿Quién Debe Ocuparse de Enseñar a Leer y a Escribir en la Universidad?** Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. *Lectura y Vida*, Año 23, N° 1, 6 – 14.
- Carlino, P. (2003). **Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, Algunas Alternativas Posibles**. *Revista Educere*, volumen 6, N° 20/ Enero-Marzo 2003, pp.409-420.
- Carlino, P. (2004a). **Escribir a través del Currículum: Tres Modelos para Hacerlo en la Universidad**. *Lectura y Vida*, Año 25, N° 1. CONICET – UNSAM.
- Carlino, P. (2004b). **¿De qué Modos Incentivar en Nuestras Instituciones la Responsabilidad Compartida por cómo se Lee y se Escribe en la Universidad/IFD?** Conferencia inaugural del Simposio “Leer y escribir en la educación superior (universidad e institutos de formación docente)”, Universidad Nacional de la Pampa.
- Carlino, P. (2005). **Escribir, Leer y Aprender en la Universidad**. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2006). **Concepciones Y Formas de Enseñar Escritura Académica**. Un estudio contrastivo. *Signo y Seña*, Número 16 / Diciembre de 2006, pp. 71 – 117.
- Carlino, P. (2009). **Desarrollo Profesional de Docentes para Leer y Escribir a Través del Currículum**. En *La Lectura y la Escritura un asunto de todos/as*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). **Teoría Crítica de la Enseñanza**. Martínez Roca: Barcelona-España.
- Castelló, M. (2002). **De la Investigación sobre el Proceso de Composición a la Enseñanza de la Escritura**. *Revista Signos* 35 (51-52), 149 – 162.
- Duque, Y. (2013). **La Lectura y la Escritura como Prácticas Académicas Universitarias: Un Estudio en la Carrera Manejo de Emergencias y Acción contra Desastres de un Instituto Universitario del Estado Mérida**. (Tesis inédita de Maestría). Universidad de Los Andes, Mérida.
- Elliot, J. (2000). **El cambio educativo desde la investigación-acción**. Madrid: Ediciones Morata.
- Grigüelo, L. (2010). **El Parcial Universitario**. En: Manual de

- Lectura y Escritura Universitarias. Prácticas de taller. Cuarta edición. Buenos Aires: Biblos.
- Marín, M. (2006). **Alfabetización Académica Temprana**. Lectura y Vida, Año 27, 4, 30-47.
- Martínez, M. (2009). **Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa**. México. Editorial Trillas.
- Miras, M. (2000). **La Escritura Reflexiva**. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. Infancia y Aprendizaje 23, 1, 1, pp. 65 – 80.
- Morales, O. y Espinoza, N. (2005). **El Desarrollo de la Escritura de Estudiantes Universitarios**. Lectura y Vida, Año 26, 1, 26 – 37.
- Mostacero, R. (2009). **La Inversión de la Pirámide Cognitiva y la Didáctica de la Escritura**. Maturín – Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Maturín.
- Mostacero, R. (2012). **La Escritura como Discurso Experto y como Política de Ingreso a la Universidad**. VII Coloquio Nacional de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso, Universidad Centro de Venezuela, Caracas, 27 al 29 de octubre.
- Pérez, M. (2008). **Leer y Escribir para Tomar Posición Frente al Saber**. Análisis de prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad. Memorias del evento: Segundo encuentro nacional y primero internacional sobre Lectura y Escritura en Educación Superior. Colombia, Pontificia Universidad Javeriana, 16 – 31.
- Rodríguez, A; Gil, C. y García, J. (1999). **Metodología de la Investigación Cualitativa**. Madrid España. Escuela Española.
- Rojas de E., B. (2010). **Investigación Cualitativa. Fundamentos y Praxis**. Caracas – Venezuela. Fondo editorial de la UPEL.