

LAS FUNCIONES DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA EN LA FORMACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

Martha Fajardo Valbuena¹
María del Rosario Arango Useche²

Resumen

Este trabajo presenta una argumentación en defensa de asumir la composición escrita como uno de los objetos de formación del docente universitario. Se plantea que la escritura es un eje fundamental en el cambio de metodologías y de reorientación de contenidos de la formación en servicios. Este trabajo de revisión teórica hace parte del sustento documental de una investigación en curso, cuyo objeto de estudio son los protocolos de aula como actividades que fomentan la participación, la afectividad y la cognición.

Palabras clave: *Formación en servicio, universidad, composición escrita.*

Abstract *The article is about written composition in the formation process of a university professor. The text shows writing as main basis of a change in teaching methodologies and didactics for in task development. The ideas expressed in the paper, are part of the teoretical frame of the research on classroom protocols, as elements to promote participation, affectivity and cognition.*

Key words: *Task development, university, written composition*

1. CONTEXTUALIZACIÓN

Una de las preocupaciones de la universidad en la actualidad, es la generación de conocimiento para el bien común. En este sentido, la universidad colombiana, como la de cualquier institución de educación superior en el Tercer Mundo, tiene la misión de comprometerse con el desarrollo, en tanto mejoramiento del bienestar y la calidad de vida de las mayorías. Este compromiso está íntimamente relacionado con la comunidad universitaria en general y particularmente con el desarrollo de las ideas de los profesores.

Parte de esa misión tiene relación con la producción intelectual, en tanto producción escrita, dado que la circulación del conocimiento científico para su debate, es uno de los ejes fundamentales en la consolidación de la misión de la universidad. Sin embargo, la producción escrita y su calidad son un punto débil de la universidad latinoamericana acostumbrada a años de dependencia en los que los textos y las investigaciones han sido elaboradas en otros países, europeos o americanos. Incluso, desde la colonia quienes escribieron la historia de los países latinoamericanos fueron los jesuitas. Los libros que hablan mejor de la selva húmeda tropical son ingleses y miles de universitarios al año estudian sobre textos escritos por autores de otras latitudes sobre las realidades latinoamericanas.(ANGEL

Martha Fajardo Valbuena. Licenciada en Español Principal de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Con estudios en Crítica literaria de la Universidad Nacional de Colombia. Especialista en Enseñanza de la Literatura. Universidad del Quindío. Especialista en Docencia Universitaria. Universidad de la Habana. Maestrante en Educación y Desarrollo Humano. CINDE-Universidad de Manizales. Profesora de tiempo completo del Programa de Humanidades de la Universidad de Ibagué. Miembro investigador del grupo EDAFCO Educación Afecto y Cognición del programa de Psicología de la Universidad de Ibagué. miballeta@hotmail.com. María del Rosario Arango Useche. Psicóloga de la Universidad de Ibagué. Catedrática del programa de psicología de la misma universidad hasta el año de 2006.marango@hotmail.com 3 La formación en servicio será en este texto una manera de denominar la formación del docente universitario.

MAYA. 1989) Por tal razón, los profesores universitarios de nuestro país requieren una formación en escritura académica que les fortalezca su capacidad de registrar ideas y divulgar experiencias. De este modo, la producción intelectual del ámbito universitario puede ser el punto de partida para una universidad que, antes que consumir, genere conocimiento.

De acuerdo con lo anterior, el siguiente artículo de reflexión tiene como preocupación fundamental destacar el papel de la escritura en la formación de un docente universitario del siglo XXI. Filosóficamente, por un lado, está inspirado en la idea moderna de universidad como territorio para la mayoría de edad que ejerce su acción desde la publicación escrita como plataforma en el debate de las ideas científicas. Por otro lado, la concepción de escritura proviene de la escuela cognitiva a partir de los trabajos de Flower y Hayes (1994) que la definen como una actividad de organización del pensamiento y de resolución de problemas, así como de algunos planteamientos de R. Hayes (1998) que permiten explicitar los componentes afectivos del proceso de escritura y de enseñanza de la misma a partir del reconocimiento de la dimensión individual del proceso de composición con toda su carga afectivo-cognitiva. Finalmente, el concepto de escritura académica y científica se sustenta en los trabajos de Carlino y que permite comprender las diferencias entre el proceso llevado a cabo en los países latinoamericanos y las consecuencias de este en la preparación escritural de los profesores universitarios de nuestros países (2002).

Este marco teórico ha sido el fundamento de una experiencia de formación de maestros universitarios para el “Diplomado interno en docencia universitaria” ofrecido por la Universidad de Ibagué, Coruniversitaria. Las autoras han participado en él como profesora y estudiante, respectivamente. El trabajo realizado tuvo como práctica central la escritura permanente y la reflexión sobre algunos tipos de escritura académica como las reseñas, los artículos de reflexión y los protocolos de clase. Estos últimos se convirtieron en objeto de estudio de la investigación titulada *los protocolos de aula como actividades que fomentan la participación, la afectividad y la cognición*. XXXX.

Durante los años 2000 a 2005 el diplomado atendió una población de 97 profesores de diferentes disciplinas. Los ejes temáticos para la reflexión con los docentes fueron: la universidad y el desarrollo; el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza en la universidad y los elementos comunicativos de la enseñanza. En articulación con dichas reflexiones, se realizaron clases teóricas sobre escritura de algunas tipologías textuales académicas como las reseñas y los artículos de reflexión. Durante la realización de cada módulo los profesores participantes realizaron protocolos de clase, entendidos como documentos reflexivos escritos por cada uno y discutidos por el colectivo de asistentes; de este modo los protocolos se constituyeron en las memorias de la experiencia.

El trabajo de las profesoras Fajardo y Arango consistió en registrar, a lo largo de estos años, las experiencias con la escritura y sistematizar los efectos observados en cada grupo. De estas observaciones y de las discusiones en el interior del equipo surgieron las funciones identificadas en el siguiente artículo de reflexión. Esta clasificación pretende ser sólo una propuesta que se comparte con el ánimo de que los programas dedicados a la formación en servicio asuman una mirada compleja sobre el asunto de la formación en composición escrita para docentes universitarios.

2. RAZONES QUE SUSTENTAN LA NECESIDAD DE LA ESCRITURA COMO OBJETO DE LA FORMACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

Son varias las circunstancias que justifican la formación escritural como prioridad en la formación en servicio de los profesores universitarios colombianos. A continuación aventuramos algunas de ellas.

2.1. UNIVERSIDAD Y FORMACIÓN UNIVERSITARIA: ALGUNAS DEMANDAS

A pesar de las exigencias que el siglo XXI ha comenzado a formular a la universidad en cuestiones como la flexibilización, la autonomía y la lógica de competencias, habilidades y destrezas, es innegable que la educación superior continúa con el reto de formar para la toma de decisiones, el discernimiento y la producción científica. En cierta medida, podríamos afirmar que, tanto las exigencias de siempre como las "nuevas", apuntan a retomar la esencia de la universidad fundacional en cuanto a la formación de los profesionales frente a temas cruciales como las capacidades argumentativas, de escritura y el estudio independiente.

Es claro que la formación del profesional es un asunto de formación política, científica y social y que los elementos utilizados para este fin deben contribuir a que el individuo egresado sea un sujeto socialmente propositivo, crítico y participativo, cuyo actuar esté dirigido por una concepción de sí y de la especie que le permitan tomar las mejores decisiones a favor de la vida y de la comunidad.

Por esto, una de las grandes tareas de la Universidad es la de utilizar el conocimiento en el mejoramiento de las condiciones para la vida. La ciencia y sus productos tecnológicos deben ser repensados como bienes públicos cuyos beneficios sean disfrutados por las mayorías. El sentido de lo público es un eje formativo que la Universidad debe retomar y canalizar como postura ética. En esta línea, la UNESCO (1998) se dedicó a la tarea de establecer los requerimientos necesarios para que la educación lograra los objetivos de mejorar la calidad de la vida en el planeta. Entre éstos se contempló la necesidad de preparar al personal docente para que enseñara a los jóvenes nuevas relaciones con el conocimiento y formas eficientes de desarrollar su potencial intelectual, espiritual y humano:

(...) la sociedad cada vez tiende más a fundarse en el conocimiento, razón de que la educación superior y la investigación formen hoy en día parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones. Por consiguiente, y dado que tiene que hacer frente a importantes desafíos, la propia educación superior ha de emprender la transformación y la renovación más radicales que jamás haya tenido por delante, de forma que la sociedad contemporánea, que en la actualidad vive una profunda crisis de valores, pueda trascender las consideraciones meramente económicas y asumir dimensiones de moralidad y espiritualidad más arraigadas (UNESCO. "La Formación del personal de la Educación Superior": 1998)

Estos requerimientos implican una conciencia mayor acerca de lo que significa conocer, enseñar y aprender y de los modos como se realizan dichos procesos en el mundo social y humano. En este sentido, la universidad tiene la labor de reflexionar acerca de las formas tradicionales como ha llevado a cabo el trabajo de la formación de generaciones enteras.

Sobre el tema del maestro universitario como escritor, Rosa María Torres (1996) asegura:

"A medida que avanza la reforma del sistema escolar, la formación docente debe seguir cumpliendo su función remedial, colmando las insuficiencias críticas dejadas por la educación básica del propio personal docente. Entre ellas, las competencias lingüísticas de los profesores (expresión oral, lectura comprensiva, escritura autónoma y creativa) que son esenciales no sólo para su desempeño profesional sino para su autoconfianza y su formación permanente" (p.499).

En Colombia el ICFES (1990) publica su documento "La calidad de la educación y el desarrollo de una

tradición de escritura y lectura" en el cual plasma las reflexiones de la década sobre la relación entre saber y escritura dentro del marco universitario. Entre otros, destaca los siguientes factores como cruciales para la toma de decisiones y el diseño de programas de formación:

" El hecho de que tengamos una tradición oral, no significa necesariamente que nuestros docentes sean de bajo nivel; lo que quizás significa es que estamos perdiendo la posibilidad de conservar y difundir el mejor conocimiento de nuestros profesores y corremos el riesgo de estar reiniciando discusiones superadas, de dificultar una acumulación sistemática del saber y de fomentar una dependencia cultural y científica tanto a nivel docente como de producción científica". (p.8).
Añade también que "la escritura abre puertas y espacios inéditos para la difusión y el intercambio científico nacional e internacional. Crea una imagen visible de la universidad, según la línea de producción escrita que se tenga. Fundamenta el prestigio de los docentes frente a los estudiantes. Genera meritocracia (se puede identificar y reconocer a los mejores) y, en muchos casos, representa una margen importante de ingresos tanto para la institución como para los docentes" (p.9)

En este mismo sentido, la UNESCO (1998) ha contemplado la escritura como la mejor forma de participación docente, al considerar que la escritura permite la cohesión de las ideas y la circulación y almacenamiento de prácticas importantes en el ámbito docente. El documento de la "Organización y estructura de la formación docente en Iberoamérica" (2003) brinda un panorama desconsolador, pues muestra de qué modo la formación docente de los países iberoamericanos no contempla la escritura como elemento esencial y reconocido dentro de los procesos de capacitación magisterial.

Tal como se ha mostrado, la producción escrita en la universidad se encuentra ligada con los índices de producción intelectual y desarrollo de los países. En este sentido, la preocupación por la escritura en la formación docente universitaria es un asunto político, económico y social. En los datos de la *Unesco sources* de 1990, se asegura que el número de títulos publicados por los países desarrollados es de 2,74 veces mayor que los publicados por los países en vías de desarrollo. Este dato se convierte en altamente significativo si se tiene en cuenta que los países en vías de desarrollo tienen tres veces el número de habitantes que los países del primer mundo. En cuanto a estos datos, el BID (citado por Toro 1994, p.7) compara la producción científica de Colombia con la de México (que nos supera ocho veces en producción); Venezuela, cuatro veces y Chile, siete. En el rango de iguales, Colombia se encuentra en igualdad de condiciones con Jamaica. Los datos anteriores refuerzan la preocupación por la formación del docente en escritura ya que la circulación de las ideas es una de las bases de la democracia y del desarrollo de los países.

2.2. LA FORMACIÓN EN SERVICIO Y SUS IMPLICACIONES EN LA UNIVERSIDAD

La formación en servicio es la estrategia planteada a nivel mundial para lograr la formación del docente universitario. Ésta pretende la actualización y mejora de las competencias pedagógicas mediante un programa adecuado que estimule la innovación y evaluación permanentes de las prácticas y teorizaciones pedagógicas, así como el interés por los aspectos de la enseñanza, el aprendizaje y la investigación, planteados como responsabilidades propias de la profesión docente. La formación en servicio recoge "expectativas de cambio e innovación, de mejoramiento y renovación tanto de la práctica docente e investigativa como de las actitudes personales e institucionales, orientadas a mejorar la calidad de la educación superior (ICFES: 1997, p. 9).

Con esta estrategia se pretende plantear la posibilidad de lograr cambios fundamentales en las dinámicas pedagógicas en el interior de la universidad, y mejorar los procesos de enseñanza y de

aprendizaje que son el eje del trabajo académico. También se busca fortalecer la formación del maestro para la investigación y la producción intelectual.

Las implicaciones de la formación en servicio son múltiples. En primer lugar, la formación en servicio comporta la idea de orientar pedagógicamente al docente e inscribe la cátedra universitaria como un proceso en el que son importantes la docencia y la mediación del conocimiento. Esto trae consigo el compromiso de la universidad con el pensamiento, las propuestas de corte pedagógico y la interrogación por el sentido de la educación. Obviamente, una universidad que se interroga por la docencia es una institución que construye cambios en la enseñanza y está en capacidad de proponer y evaluar sus propuestas, y de compartir sus éxitos y descubrimientos con toda la comunidad.

En cuanto al aprendizaje, se puede decir que la formación de los docentes probablemente incidirá en el paradigma de lo que significa conocer para los estudiantes. Es decir, que si las escuelas tradicionales han asumido el binomio conocimiento-información, otras han hablado de conocimiento-proceso y conocimiento-construcción; en este sentido, cada una de estas escuelas o teorías ha instaurado unos efectos en el aprendizaje y en la acción de los futuros profesionales que repercuten en la formación de los previos necesarios para quedarse en o salir del subdesarrollo.

El profesional que se requiere, según la misión de la universidad, demanda de altas dosis de formación social y humana, así como de la posibilidad de desarrollar pensamiento crítico y científico, y capacidad de evaluación y compromiso con la región. De este modo, la universidad pretende formar ciudadanos que impacten con su desempeño laboral y sean fuente de desarrollo y de mejoramiento de la calidad de vida de su entorno.

Así pues, la formación del pensamiento científico y la alta inteligencia se puede producir si se logra el justo balance entre lo que debe permanecer y aquello que debe transformarse en la práctica docente universitaria. Se hace necesario proponer y echar a andar modelos que permitan a los estudiantes y profesores adentrarse en la lógica de la ciencia y la investigación, lo cual, de una forma u otra, incidirá en la real producción de pensamiento para nuestro país.

2.3. LA ESCRITURA Y EL SABER EN LA UNIVERSIDAD

Escribir es un ejercicio intelectual de aislamiento, investigación y concentración. Es un proceso afectivo de organización de ideas en un momento específico, bajo ciertas circunstancias y tiempos, intereses sociales y culturales, y bajo una intención que apoya aquello que el escritor ha escogido comunicar con claridad y transparencia para facilitar la interpretación de un lector sobre quien, muchas veces, no tiene control. Escribir también es una forma compleja y única de aprender y descubrir un conocimiento que beneficia, en primera instancia al escritor, puesto que la escritura, por el trabajo que implica, refuerza, fija y produce aprendizaje.

Es un proceso, "a la vez, social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir. Escribir es producir el mundo" (MEN 1998, 49) Desde este punto de vista, como proceso, permite construir y estructurar el pensamiento, cambiar conductas, y descubrir y explorar habilidades, mientras se planea, escribe y revisa un texto.

Las últimas tendencias en estudio de la composición escrita, sobre la escritura como proceso cognitivo (Scardamalia y Bereiter.1998), el énfasis de la escritura en la enseñanza universitaria pues se reconoce en ella un elemento transformador a nivel cognitivo. (Carlino 2000), la lectura y la escritura como

aspectos retomados desde una visión orgánica (Dubois 1999). El movimiento "escribir a través del currículo" (writing across the curriculum), la "pedagogía del proceso", process pedagogy (Murray 1982), el "enfoque de generos textuales" o genre approach, planteado por Swales (1990) y Dudley-Evans (1994), el modelo de Hayes y Flower (1980) El de Kellog (1994), el importantísimo aporte de Hayes en cuanto a la dimensión individual(1996), ,(Cfr. XXX) a grandes rasgos definen este acto como

"... una actividad de resolución de problemas enmarcada en una situación comunicativa particular y en un contexto sociocultural específico. De allí que exija procesos de razonamiento complejos, para dar respuestas a los condicionamientos y limitaciones del entorno. Por ello, requiere una representación precisa y consciente de la tarea a fin de atender adecuadamente a las demandas pragmáticas, semánticas y de formulación del texto, en sus distintas fases de producción" (Lacón de Lucía 2000, 34).

La visión de la complejidad del acto escritor involucra elementos de distintas disciplinas. Heinemann y Viehweger (1991) determinan que escribir en el ámbito académico requiere de unos saberes entre los que se encuentran: i) un saber enciclopédico, que permite el conocimiento del mundo y de lo específico de la disciplina tratada en el escrito; ii) un saber lingüístico que incluye la parte gramatical y lexical y da soporte a lo escrito; iii) un saber interaccional, que determina el acto ilocucionario y la dosificación de la información según el público lector; y iv) un saber de esquemas textuales que permite la organización de la información con un formato adecuado.

Existe una tendencia a privilegiar el proceso de composición escrita en tanto operaciones mentales que acompañan el proceso de la escritura. Esta perspectiva está influenciada por escuelas cognitivistas y logra identificar momentos como la planificación, la textualización y la revisión como ejes del proceso de producir un documento escrito (Camps 2003). El estudio sobre dichos procesos de composición escrita revisa aspectos como la finalidad que el escritor se propone en relación con la función que deberá tener el texto, su destinatario y la imagen de sí mismo como escritor. La función del texto es determinante para la elección de elementos y recursos retóricos así como para la selección de contenidos. Esta actividad de selección es calificada por los estudiosos como altamente significativa en el terreno del aprendizaje ya que en palabras de Camps (2003): "En este proceso, los conocimientos establecen nuevas relaciones y experimentan transformaciones que constituyen el aprendizaje" (p. 16)

Finalmente, anotamos que asumir la complejidad de la escritura y entender sus implicaciones en la formación docente implica a su vez un trabajo arduo con miras a facilitar las múltiples expresiones que se logran con ella. La generación de ambientes de aprendizaje mediados y atravesados por la composición escrita debe contemplar las diferentes funciones que cumple la escritura en el medio académico. Comprender estas facetas es indispensable para el diseño de programas de enseñanza de la escritura que pretendan formar profesores universitarios conscientes del rol de la composición escrita en la formación intelectual de sus estudiantes y en la de ellos mismos.

Desde nuestro punto de vista, hemos elaborado un recorrido y organizado un panorama de funciones teniendo en cuenta lo que, a partir de nuestro quehacer, consideramos como fundamental en el tema de las funciones de la composición escrita en la universidad.

3. LAS FUNCIONES DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA EN LA UNIVERSIDAD

Las funciones que presentamos a continuación son un intento por sistematizar los diversos usos y consecuencias que se derivan de la práctica escritural de docentes universitarios. Con ello queremos aportar a la reflexión en el campo de la formación en servicio en el área de escritura y docencia universitaria

3.1. LA ESCRITURA EN SU FUNCIÓN SOCIO- HISTÓRICA

Por medio de la escritura, en la academia se pueden identificar paradigmas de pensamiento, corrientes y vertientes filosóficas, tendencias y momentos de un problema y su solución. Al igual que la sociedad, la universidad guarda su memoria en lo escrito. El conocimiento y las ideas circulantes en la universidad tienen valor en tanto superen lo oral y se internen en el terreno de las sustentaciones fijadas por la impresión. El carácter atemporal de lo escrito permite que las ideas permanezcan a pesar de la no presencia de los sujetos que las produjeron; esto garantiza la fundación de una tradición y a la vez permite la revisión en aras de la transformación. La escritura es el mecanismo mediante el cual una universidad construye.

La comunidad académica se cimienta a través de la circulación de las ideas y de su discusión. Esa circulación permite que se genere un proceso de reconocimiento y consolidación de constructos y miradas acerca de determinados asuntos académicos y con el tiempo surgen escuelas y movimientos o grupos de pensamiento que se han consolidado mediante la lectura de sí mismos, de sus colegas y de la comunidad científica en general. En este sentido, la formación en escritura debe propender por enseñar a quien escribe que sus ideas son parte de la historia y que por eso, su texto se encuentra inserto dentro de un momento y una ideología. La identificación de las fuentes, el reconocimiento de los antecesores y de los antecedentes es importante para ligar el escrito personal al conjunto de las ideas. La conformación de la memoria académica se genera a través de la conciencia de que la producción de ideas tiene un pasado y un presente y que es parte de la humanidad.

Otro componente que se desprende de lo anterior es la necesidad de publicar, es decir, poner a circular los productos de la reflexión y la investigación entre los miembros de la comunidad universitaria. “Lo que no está escrito se lo lleva el viento” (Mockus, 1990) y lo que no se publica permanece anónimo, aislado e ignorado por el colectivo académico. Sólo en esa circulación de ideas es posible la construcción de la memoria de una universidad. En efecto, los cursos de composición escrita, para docentes o estudiantes universitarios, deberían propender por fijarse metas de publicación que permitan al participante entender que la escritura se hace en relación con otro y que se constituyen en elementos para establecer la propia historia del proceso.

3.2. FUNCIÓN POLÍTICA: AUTONOMÍA, PARTICIPACIÓN Y ROL CIUDADANO

La naturaleza racional y reflexiva del texto escrito es una oportunidad para la participación política, entendida ésta como la preocupación por el bien público. Leer y escribir son verbos íntimamente relacionados con la participación política y ciudadana, porque quien escribe socializa sus ideas y las convierte en públicas. Un profesor universitario que escribe está asumiendo su ejercicio docente como elemento de transformación y de participación. El lenguaje escrito posee lo que Freire (1989) denominó "el poder generativo" pues al nombrar la realidad, la transforma. Así mismo, el autor afirma que "la alfabetización es un proyecto político por el cual los hombres y las mujeres sostienen su derecho y su responsabilidad no sólo a leer, comprender y transformar sus propias experiencias, sino también a construir su relación con la sociedad toda" (p. 31)

El profesor, como universitario por excelencia y como persona de conocimiento, tiene un compromiso público y político que lo liga a un proyecto formativo. El maestro debe enseñar más allá de los contenidos: debe hacerlo como opción de adulto y de ciudadano. La verdad como revelación y todas las formas pasivas de asumir la información y el conocimiento no pueden asentarse en un aula que pretende formar las mentes para la toma de decisiones, para el análisis y la producción de saberes y

conocimientos significativos. Las masas de jóvenes apáticos e indiferentes han tenido como referentes, adultos que no opinaron ni discutieron los problemas nacionales en el ámbito académico y bajo la égida de la razón.

La ética ciudadana, la conciencia planetaria y el sentido humano de la ciencia, deben constituirse en elementos propios de un ciudadano que ha sido escogido y formado para enseñar a pensar y que es consciente de la importancia de su rol docente. El profesor universitario es un pensador y es una mente crítica. Esto lo enseña a sus estudiantes sin que sea parte aparente del programa de su asignatura. La Universidad colombiana prepara a los hombres y mujeres que tarde o temprano deberán enfrentar la crisis nacional y requiere de miradas amplias que no continúen la tradición de violencia y desigualdad que caracteriza nuestro país.

En este sentido, el papel de los profesores universitarios será el de aprender a pensar por sí mismos para alcanzar un nivel de autonomía que requiere la Universidad colombiana. Y en ese camino hacia la autonomía y la participación, la formación en escritura cobra un sentido relevante. Cuando un escritor determina su texto, comienza un proceso de concienciación que le permite distinguir sus ideas de las de los demás y le lleva a entender su compromiso con las palabras en tanto conformadoras de realidad: "El lenguaje es la verdadera materia prima de la cultura y constituye tanto un terreno de dominación como un campo de posibilidad" (Giroux, 1989, 32). En la academia no se eliminan enemigos, se les argumenta y se les demuestra por medio de la palabra. Así, la universidad más que revolucionaria se convierte en evolucionaria y emancipadora.

En su posición de mayor de edad el docente universitario tiene el deber ético de hacer público su saber y divulgarlo por medios escritos. De otra manera se entendería el conocimiento como un producto de élite que no incide en la calidad de vida de las mayorías. La construcción de la realidad y de la sociedad depende de las voces que entren en discusión y elaboración crítica. La voz de la academia se echa de menos en nuestro país porque no opina, valora o argumenta y por tanto, no brinda elementos para el discernimiento sobre lo óptimo para nuestra época.

De ahí que la formación en escritura de los profesores universitarios deba contemplar la necesidad pública de argumentar y sustentar las ideas y de conformar una voz propia, autónoma y emancipada consciente de su función ética y de las implicaciones del conocimiento. Ésta, en últimas, es una oportunidad para lograr la unión entre la teoría, la práctica y el contexto, es decir, es el espacio para encontrar sentido a la producción intelectual y para transformar la realidad por medio de la crítica conciente y propositiva.

3.3. FUNCIÓN CIENTÍFICO-ACADÉMICA

El progreso en la investigación está mediado por el manejo que profesores y alumnos logremos hacer de las herramientas básicas para acceder al conocimiento. Un profesional con deficiencias escriturales es menos apto para registrar experiencias, generar investigaciones y llevar a cabo transformaciones en el entorno. Esto último, en la medida en la que las transformaciones se efectúan en el tiempo y si no existe un registro escrito se pierde la oportunidad de comunicación con el futuro.

La preocupación por el trabajo con la escritura universitaria genera el concepto de alfabetización académica: Escribir para la ciencia es la preocupación de la universidad y hacia esta meta ha de dirigirse la labor en las aulas (Carlino 2000). Este concepto define el

“conjunto de estrategias y nociones 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. Apunta, de esta manera, a las prácticas de pensamiento y lenguaje propias del ámbito académico. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica / profesional” (Carlino, 2002, 2).

La propuesta de la alfabetización académica o terciaria es relevante porque implica que existen a lo largo de la sociedad múltiples modos de leer y de escribir y apunta a la idea de que jamás se aprende completamente a escribir ni a leer, ya que los propósitos de estas actividades son diferentes y dependen del ámbito en el que se realicen. Aprender a leer y a escribir para el ámbito académico y en el contexto universitario son prioridades y preocupaciones que exigen de una concepción de la escritura como proceso cognitivo y contextual.

Para autores como Carlino (2000), la lectura y la escritura dentro de la universidad cobran dimensiones diferentes a las de otros ámbitos escolares. Esto radica en que la universidad está comprometida con la producción y circulación del conocimiento y en que el conocimiento universitario es múltiple y requiere de códigos y lenguajes especializados. En otras palabras, quien ingresa a la universidad se ve llamado a escribir dentro de una comunidad científica y con una codificación que requiere de un proceso de alfabetización que le asegure que se comunique en los términos de la ciencia en la que está inscrito su saber. Cada ciencia tiene un uso específico del lenguaje, modos de comprensión y organización de los fenómenos estudiados y, por ello, requiere de un proceso en el que el estudiante aprenda a comunicarse en sus términos.

En otras palabras, el ámbito universitario debe enseñar a leer y escribir ya que quien ingresa a los claustros no posee el estado de alfabetizado académico. Es decir, los grados anteriores a la universidad no garantizan la alfabetización en los términos esperados para el contexto universitario. La alfabetización no es un estado estático que se adquiere en la primaria, es un proceso dinámico que no termina y que idealmente, y, con el paso de los grados escolares, se especializa y se amplía pero jamás se termina.

Esta suposición de que la lectura y la escritura son técnicas separadas e independientes del aprendizaje de cada disciplina es puesta en duda por numerosas investigaciones (Cfr. XXX). Ellas señalan, por el contrario, que las exigencias discursivas en la universidad son indisolubles de cada campo de estudios. También comprueban que se aprenden en ocasión de enfrentar las tareas de producción y consulta de textos propios de cada materia, de acuerdo con la posibilidad de recibir orientación y apoyos contingentes aportados por quien domina estas prácticas y participa de su cultura disciplinar (Carlino, 2002, 3)

Estos análisis son los que conducen a entender el fenómeno escritor como un asunto propio del desarrollo de la inteligencia y a plantearlo como eje de la enseñanza universitaria. Sin embargo, son escasos los acercamientos a la escritura de los profesores. Se asume el compromiso con la escritura de los universitarios jóvenes pero no con la de los profesores universitarios, quizá por dos razones: La primera, porque se parte del supuesto de que el profesor sabe y debe saber escribir y la segunda, porque existe un tabú que impide cuestionar ese saber del maestro ya que esto haría desconfiar de la calidad de la educación impartida y restaría autoridad al profesor. En América Latina, excepto por los planteamientos de Dubois (1995) y Jolibert (1998) sobre la necesidad de formar profesores escritores y productores de texto y del llamado de Carlino (2000) hacia la alfabetización académica en la universidad, es difícil encontrar reflexiones que inviten a la formación en escritura de los profesores universitarios.

Unido a estas dos razones existe un tercer aspecto relacionado con la tradición oral de la docencia. El

origen de la universidad latinoamericana la liga directamente con una tradición oral en la que el saber del maestro se trabaja en el aula como predominante y la escritura, con fines de registro, pasa a ser ejercicio exclusivo del estudiante. También se asume tácitamente una actitud de dependencia de los saberes foráneos que llegan en los libros especializados y que el maestro estudia y repite frente a sus estudiantes. De este modo, se valida el rol transmisor del docente, más que de creador y de mediador de nuestro sistema educativo.

3.4. FUNCIÓN METACOGNITIVA: LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LOS PROCESOS DE APROPIACIÓN DEL CONOCIMIENTO

Escribir es un asunto propio del desarrollo de la inteligencia. En este sentido, mediante la escritura, la universidad se encarga de difundir una visión de mundo en la que se privilegia la razón para acercarse a las interpretaciones de la realidad. Un universitario adquiere, como eje de su formación, la sistematicidad en la duda y la preocupación constante por encontrar la veracidad a partir de la construcción de complejas y relativas explicaciones del mundo, permeadas por su disciplina específica.

Cada época ha privilegiado una idea específica de lo que entiende por conocer y esta idea se vehicula en la universidad a través de las prácticas docentes. A lo largo de la historia, y sólo por mencionar algunas de estas imágenes, los griegos clásicos consideraron al conocimiento una búsqueda y los profesores medievales una revelación divina. Otras épocas se han movido entre considerarlo un dato, un sistema de información o un proceso en el que tienen que ver el profesor y el estudiante. Más allá de todo, es evidente que la imagen de conocimiento actual lo sitúa como un proceso que involucra directamente al lenguaje y en el que contribuye en gran medida la escritura, por ser una acción de convergencia de operaciones superiores de pensamiento.

Ya sea como lectura o como composición escrita, la palabra impresa interviene directamente en el proceso de apropiación de ideas y en la construcción de conceptos. Es por ello que un aula de clase en la que sólo circule la palabra oral no contribuye a la reflexión ni a la apropiación de conocimiento por parte de los estudiantes. El discurso científico no es oral, es mayoritariamente escrito pues basa su fuerza en la argumentación racional. La producción escrita en la universidad es equivalente al acervo científico y cada vez que un ser humano escribe desde un paradigma científico actualiza leyes, teorías, hipótesis que otros, antes que él, sistematizaron. De ahí que la ciencia no pueda surgir por fuera de lo escrito pues este es el proceso que permite la organización del saber y su concretización.

Leer y escribir para la ciencia significa reconstruir los ejercicios mentales de quien produce conocimiento. Quien escribe recopila datos, los organiza, jerarquiza, privilegia, resume, analiza, argumenta, toma decisiones, aprende y desaprende. Es aquí, precisamente, donde se encuentra el punto central de la escritura, en que ésta permite la relectura y la revisión y donde se ubica la lógica del aprendizaje. Las aulas diseñadas para la circulación oral del conocimiento impiden la revisión y por tanto no construyen memoria, ni de las ideas ni del proceso de apropiación de las mismas. Para que el conocimiento surja es necesario que el aprendiz se haga sujeto de conocimiento y esto ocurre como una decisión y un proceso en el que se adquiere tanto el código científico como la mirada racional que permite actuar para la toma de decisiones.

Tal como se afirmó anteriormente, podemos afirmar que uno de los grandes escollos de la educación superior en Colombia radica en que la ausencia de tradición escrita y de formación escrita en los estudiantes universitarios ha generado que éstos desconozcan la escritura y la lectura como bases del aprendizaje. Del lado de los docentes se puede asegurar que éstos no reconocen ni a la lectura ni a la escritura como elementos propios de su trabajo en el aula ni como ejes del proceso de consolidación del

conocimiento. En otras palabras, para los profesores universitarios escribir no parece estar relacionado con aprender un conocimiento específico de una disciplina. En respuesta a este supuesto, algunas universidades norteamericanas, como Yale y Harvard, sostienen programas para incorporar la escritura en las disciplinas y superan así, los cursos remediales de lectura y escritura. Estas instituciones reconocen que los alumnos deben aprender tanto los conceptos como las prácticas discursivas en las disciplinas que estudian. Asumen que la escritura es un poderoso instrumento que permite representar, analizar, revisar y transformar el conocimiento (Carlino, 2000).

Reconocer la escritura como un elemento íntimamente relacionado con la función metacognitiva se hace difícil para un profesor que es producto intelectual de un sistema que no utilizó la escritura en su formación. En este sentido, el maestro debe reaprender y revalorar la función de la escritura dentro del proceso de apropiación del conocimiento y esto sólo lo puede hacer mediante prácticas significativas de escritura en las que reconozca y reaprenda, por sí mismo, el valor de la composición escrita en su propio proceso de conocimiento y de aprendizaje.

Vigotsky (1982) afirma que la palabra, como la unidad básica del pensamiento, a través de la función del lenguaje, aporta al desarrollo cognitivo en la organización de las funciones psíquicas superiores tales como la capacidad de planear, organizar y resolver problemas y que a la vez permiten que la función cognoscitiva se consolide y dé lugar a la creación del conocimiento. Reconocer el valor cognitivo de la lectura es un paso crucial dentro de la universidad e implicaría el diseño de políticas académicas que permitan la formación en composición escrita de los miembros de la comunidad universitaria que faciliten la producción intelectual y circulación de las ideas en el espacio de lo público. Además, resaltar la escritura como elemento de aprendizaje universitario implica una estructuración curricular en la que este ejercicio sea considerado como una transversalidad que atraviesa y determina las acciones del aula, tanto en la enseñanza como en el aprendizaje.

Luego de una investigación exhaustiva en treinta universidades norteamericanas, la profesora Carlino (2000) coincide con los planteamientos iniciales de Flower y Hayes (1967) al asegurar que “el asunto no es la escritura sino la reescritura”. Las conclusiones de la autora expanden la idea original de composición escrita y la unen a la de pedagogía del proceso para obtener un planteamiento epistémico sobre la enseñanza y el papel de la escritura en la universidad y en el conocimiento universitario.

En esta misma dirección están las definiciones metacognitivas del acto de escribir que lo declaran como "... una actividad de resolución de problemas enmarcada en una situación comunicativa particular y en un contexto socio-cultural específico. De allí que exija procesos de razonamiento complejos, para dar respuestas a los condicionamientos y limitaciones del entorno. Por ello, requiere una representación precisa y consciente de la tarea a fin de atender adecuadamente las demandas pragmáticas, semánticas y de formulación del texto, en sus distintas fases de producción" (Lacon de Lucia, 2000, 34). En este sentido, el reconocimiento de la dimensión metacognitiva de la escritura sería un avance en cuanto al desarrollo de didácticas y estrategias de aprendizaje que permitan a la universidad y a todos sus miembros la consolidación de los procesos de reconocimiento, autoconocimiento, y conocimiento profundo de las diferentes disciplinas y del entorno mismo.

3.5. FUNCIÓN DIDÁCTICA: LA PRÁCTICA ESCRITORA COMO EJE DE LA PRÁCTICA DOCENTE.

La experiencia con la escritura como factor de desarrollo de las habilidades de pensamiento aporta al profesor la posibilidad de entender y diseñar procesos evaluativos que le informen más detalladamente acerca de sus estudiantes, su potencial y sus modos de aprendizaje. El maestro tiene el compromiso de

convertirse en sujeto escritor y experimentar en su proceso de estudio que la relación de la escritura con el desarrollo de la inteligencia es estrecha y reporta múltiples beneficios. El acercamiento a las diferentes tipologías de la escritura académica tales como reseñas, protocolos, ensayos y monografías debe propiciarse desde la cotidianidad y como parte de una política educativa.

Los programas de formación docente se ven llamados a reflexionar, no solamente sobre los contenidos, sino sobre las prácticas mismas de esos contenidos. Si en realidad se prioriza la actualización como factor de transformación, se deben diseñar programas que no sólo teoricen, sino que inviten a vivir las experiencias. La escritura y la reflexión sobre la enseñanza van de la mano y se constituyen en el motor de replanteamientos, tanto del ejercicio docente, como del ejercicio mismo de la educación del siglo XXI.

El paradigma orgánico (Cfr. XXXX) ha generado movimientos que plantean las reformas curriculares desde la lógica transversal. Es así como la escritura ha comenzado a asumir un papel preponderante en el diseño de los currículos y se ha convertido en un elemento integrador. El movimiento “escribir a través del currículo” (*writing across the curriculum*) ha sido el que ha logrado integrar la preocupación por la escritura como factor de desarrollo de la inteligencia en el contexto universitario (Carlino, 2002, 13). Para este movimiento, la escritura académica es una opción pedagógica valiosa. Otro movimiento norteamericano (Murria, 1982) que ha valorado la escritura en la universidad es el conocido como la “pedagogía del proceso” (*process pedagogy*); desde su perspectiva, la escritura es la práctica más representativa del conocimiento como un proceso complejo e inacabado. También el “enfoque de géneros textuales” (*genre approach*) planteado por Swales (1990) y Dudley-Evans (1994) aporta a la discusión su perspectiva acerca de la necesidad de enseñar géneros de escritura académica, como el ensayo, la reseña, el paper de investigación, entre otros, propios de la universidad y de la comunidad científica. (Carlino, 2002).

Debido a la función metacognitiva implícita en el proceso de composición escrita, los profesores participantes de programas de formación profesoral, orientados hacia la escritura, reconocen el valor didáctico del ejercicio de composición y aprenden la función de cada una de las tipologías textuales y su importancia con respecto al desarrollo de habilidades de pensamiento. Por ejemplo, los profesores que elaboran reseñas académicas identifican que ésta es una tipología adecuada para ayudar a los estudiantes a ejercer lecturas profundas. Así mismo, la elaboración de relatorías y protocolos de aula les brinda elementos que contribuyen al desarrollo de su capacidad de síntesis y de argumentación, así como a la identificación de posturas teóricas entre otros.

En cuanto a la evaluación, los profesores reconocen en la composición escrita una opción de revisión profunda de las teorías y de los contenidos de un curso ya que la escritura pone en juego una serie de procesos intelectuales que permite identificar debilidades conceptuales o vacíos teóricos y a la vez genera un clima de retroalimentación en el que el maestro lector y el estudiante escritor establecen un diálogo formativo.

3.6. EL ELEMENTO AFECTIVO DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA

Escribir es, ante todo un acto comunicativo. Para R. Hayes (1996) la escritura es una actividad social. Escribimos sobre todo, para comunicarnos con otros seres humanos. Pero el acto de escribir no es social tan sólo por su propósito comunicativo. Es social, también, porque es un artefacto social y es desarrollado en un medio social. Lo que escribimos, como lo escribimos, está moldeado por convenciones sociales y por nuestra historia de interacciones sociales. Es ese sentido, dentro del texto escrito se encuentran múltiples mensajes. La composición escrita devela situaciones intangibles de

quien escribe, su ideología, sus principios, sus fuentes, la naturaleza de su formación, sus pensamientos y sentimientos más íntimos y la forma como valora el mundo y a los otros.

Afirmaremos que en cuanto al componente afectivo-emotivo quien escribe sostiene emociones acerca de sí mismo como escritor, de la labor de composición y de la recepción (de quien lee lo escrito). El momento de toma de decisiones con respecto al texto escrito incluye una etapa de consideraciones acerca de la enunciación, entendida ésta como el "lugar" desde donde va a hablar quien escribe. En ese posicionamiento del escritor, con respecto al saber y a cómo traducirlo en palabras y organizarlo, encuentra una gran oportunidad de reconocimiento de sí mismo y, por supuesto, del otro. La conciencia de que las palabras escritas circularán exponiendo las ideas internas del autor genera una preocupación personal por la recepción, que se traduce en un cuidado con la forma y con la estructuración de lo escrito.

En cuanto a la autoimagen de escritor, Hayes (1996) reconoce este elemento como esencial en el proceso de composición. El autoconcepto es un esquema básico que consiste en un conjunto organizado de creencias y actitudes acerca de uno mismo. El *self* está ligado al autoconcepto. El *self* como centro del universo social juega un papel en la identidad del autoconcepto. Es allí donde procesamos la información acerca de lo que somos, incluye nuestros motivos, estados emocionales, autoevaluaciones y habilidades. También, nos apoya cuando deseamos protegernos contra información amenazante. Por ejemplo, cuando se le solicita a alguien que escriba y para él tiene un efecto positivo. Este individuo se encontrará más abierto a la información novedosa y menos a la defensiva frente a información que amenace su *self*, debido a que su alta motivación subyace en sus esquemas, lo que redundará a generar mayor autoconsistencia y una mejor autoimagen.

Sobre la emotividad asociada con labor propia de la composición, sabemos que en las últimas décadas las investigaciones que han girado alrededor del cerebro emocional, han permitido posicionar a la emoción como elemento clave en el desarrollo y progreso de la humanidad. Daniel Goleman (2000) manifiesta que la raíz de la palabra emoción es *modere*, el verbo latino "mover"; esto sugiere que en toda emoción se encuentra implícita una tendencia a actuar. Estas respuestas emocionales también se expresan en el momento en que escribimos un artículo y son las que determinan la actitud frente a asuntos como la dificultad, la persistencia, la capacidad para recibir las críticas, los niveles de entrega y esfuerzo por la tarea, entre otros.

Acerca de la dimensión receptiva, es necesario reconocer que quien escribe se expone al mundo. La escritura es una extensión del cuerpo y de la mente de los sujetos. De allí que la crítica a lo que se escribe se asuma casi siempre como algo personal, íntimo, que, en ocasiones, nos afecta tanto como para evitarla. Esto, aunque desconocido en el ámbito universitario, se convierte en problema porque en la academia el conocimiento sólo crece bajo la crítica. Así las cosas, es necesario entender y poner en discusión la actitud personal y emotiva de las personas con respecto a lo que escriben ellos y los demás, ya que el diálogo académico se posibilita bajo un clima afectivo que, según Freire, incluiría elementos como: " El amor, la humildad, la fe en la humanidad, la confianza, la esperanza y el pensar crítico" (Freire, 1976, 18)

El reconocimiento de sí mismo y el reconocimiento del otro son esenciales a la hora de hablar de una perspectiva humanista del conocimiento y de la academia. Por tanto, la escritura podría ser un elemento de cohesión ya que permite que las ideas circulen sin necesidad de que su autor esté presente. Así las ideas terminan "separadas" de su creador y son observadas de modo más objetivo. De otro lado, leer ideas con las que nos identificamos también genera simpatía por el escritor y si éste es claro y argumenta bien, obtiene un reconocimiento adicional que lo valora positivamente.

El ser humano da variadas respuestas al momento de escribir que pueden producirle agrado o desagrado. Hayes, Hill & Hatch (1990) descubrieron que si los estudiantes creen que son malos escritores y que la escritura es un don, es más probable que experimenten ansiedad ante la escritura y, en consecuencia, su respuesta de acción pueda llegar a producir un estado afectivo de frustración que los lleve a dejar de escribir y a sentir menos autovaloración de sus habilidades como escritores. Esto permite ver que la lectura y la escritura tienen cierta cantidad de consecuencias emocionales.

La investigación de Dweck (1986) sugiere que las creencias individuales sobre las causas de una forma de hacer son origen de las predisposiciones a largo plazo. Dweck (1986) comparó estudiantes que creían que las acciones con éxito dependían de una inteligencia innata e inmutable, con otros que sostenían que las acciones con éxito dependían de destrezas que podían adquirirse. Encontró que estos dos grupos de estudiantes respondían de una manera muy diferente al fracaso. El primer grupo tendía a ocultar el fracaso y a evitar aquellas situaciones en que se había experimentado. En contraste, el segundo grupo respondía al fracaso solicitando ayuda y trabajando más animosamente. Podemos comprender que si los estudiantes creen que la escritura es un don y experimentan el fracaso, podría desarrollarse una disposición negativa a largo plazo para evitar escribir.

La afectividad está unida a la motivación; ambos mecanismos internos son regulados por el cerebro y éstos a su vez se traducen en actitudes. La motivación como proceso está constituida por todos los factores capaces de provocar, mantener y dirigir la conducta hacia un objetivo. Es así como la capacidad de generar sentimientos hacia algún objetivo converge con el estado interno de la motivación. En la escritura ambos procesos se unen para redireccionar al individuo. (Hayes, 1996. pag 9) El sujeto es capaz de inventar, recrearse, posicionarse, dar sentido e interpretar lo que escribe pero dirigido bajo la influencia del impulso o incentivos motivadores. Hayes & Flower (1989) afirman que los escritores tienen más de un objetivo cuando escriben, podrían querer transmitir contenidos, dar una buena impresión, transmitir información, no demasiado extensa, querer transmitir información a un tipo de audiencia sin ofender a la otra.

El componente emotivo con sus aspectos afectivos y motivacionales es esencial para el diseño de ambientes de aprendizaje de la composición escrita. Es necesario reconocer que el tutor de los procesos de formación de profesores universitarios debe establecer una relación motivante y comprender la carga emocional que connota la composición escrita. A la vez, el tutor funcionará como regulador de los procesos emotivos para poder apoyar a aquellos aprendices que así lo requieran y para propiciar los ambientes de circulación de textos que permitan procesos de edición enriquecedores y formadores.

4. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, podemos anotar que en el entorno colombiano es urgente diseñar programas de formación en composición escrita para profesores universitarios. Sin embargo, estos programas no pueden ser enfocados desde aspectos meramente gramaticales o textuales ya que la composición escrita, como lo hemos expuesto, es una actividad que connota funciones múltiples y complejas.

En cuanto a las dinámicas propias de un aula formadora en escritura para la universidad nos reafirmamos en la idea de que es crucial diseñar ambientes de taller que permitan, tanto la circulación de los textos, como la vivencia de los procesos de planeación, escritura, edición, circulación y reedición. Además, es esencial entender que la relación del profesor con su tutor de escritura es una relación mediada por la afectividad y por ello la evaluación y la retroalimentación deben ser procesos motivadores.

En nuestra experiencia, reconocemos la modelación como una gran ayuda a la hora de enfrentar la enseñanza de tipologías textuales propias de la academia. En este sentido, la lectura de textos científicos, resúmenes de investigación, reseñas, ensayos científicos, entre otros, y el reconocimiento de estos textos en sus componentes son de gran ayuda para que el profesor escritor se apropie de los formatos y pueda verter sus ideas en ellos.

Por último, recomendamos que los procesos de publicación y circulación de los textos producidos en los talleres de formación en escritura sean apoyados por la institución universitaria ya que esto permite hablar de procesos de escritura con sentido o propósito y en condiciones reales. Este apoyo a la circulación de lo escrito se convierte en un factor estimulante para el profesor y lo compromete con su producción escrita.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angel Maya, A. (1989) "Universidad, medio ambiente y desarrollo". En : Revista Eco-lógica. No 3. Bogotá. pag 23-40
- CARO, Blanca Lilia.(1993) Autonomía y calidad: ejes de la reforma de la educación superior en Colombia. Universidad Nacional de Colombia y Universidad de los Andes. Bogotá.
- Carlino, P. Y Santana, D. (Coord.) (1996) *Leer y escribir con sentido*. Madrid: Visor
- Cassany, D. (1989) *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (1990) "Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6. pp. 63-80.
- Cassany, D. (1995) *Describir el escribir*. Paidós. Buenos Aires.
- Camps, A. (1992) "Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes". *Infancia y aprendizaje*, 58. pp. 65-81.
- Camps, Anna.(2003) "Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita" En Rev. Lectura y vida Año 24 No 4. Diciembre de 2003. Buenos Aires pag 14-21
- Camps, Anna. (2002) La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita" En: El Aprendizaje De La Comunicación En Las Aulas. LOMAS. Carlos. Paidos, Buenos Aires. 2002. pag 123-
- Colomer, T, Y Camps, A. (1996) *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste/MEC.
- Bereiter, C. Y M. Scardamalia (1992) "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita". *Infancia y Aprendizaje* 58: 43-64.
- Dubois, M. E. (1995) "Lectura, escritura y formación docente", *Lectura y Vida.*, 16, 2 junio, pp. 22-26. Argentina.
- Dweck, Carol S. (1986) *Motivational processes affecting learning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Dudley-Evans, T. (1994) "Genre analysis: an approach to text analysis for ESP". En: Coulthard, M. (Ed.) *Advances in Written Text Analysis*. London / New York: Routledge
- Freire, Paulo. (1969) *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo, Tierra Nueva.
- Freire, Paulo. (1976.) *Extensión o comunicación*. Montevideo, Tierra Nueva.
- Freire, Paulo. (1989). *Alfabetización*. Paidos. Barcelona.
- Giroux, Henry. (1989) "La alfabetización y la pedagogía de la habilitación política". En: MACEDO Donaldo. *Alfabetización: Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Paidos, Barcelona.
- Ferreiro, E. Y Gomez Palacio, M. (Comp.) (1982) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Flower, L. & J. Hayes (1994) *La teoría de la redacción como proceso cognitivo*. Asociación Internacional de Lectura, Buenos Aires.
- Goleman, Daniel, (2000). *La inteligencia emocional en la empresa*, Javier Vergara editores. Buenos

Aires.

Hayes John R. (1996) *Nuevo Marco Para La Comprensión De Lo Cognitivo Y Lo Emocional En La Escritura En: The Science of Writing*. Capítulo 1 (págs. 1-27). Carnegie Mellon University. Lawrence Erlbaum Associates. New Jersey,

Heinemann, Wolfgang, Viehweger, Dieter. (1991) *Textlinguistik. Eine Einführung. Deuthsland*

Jolibert, J. Jacob Jeannette. (1998) *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. Dolmen estudio. Valparaiso.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1998). *Lineamientos curriculares*. Imprenta Nacional. Bogotá

Noël et al. (1995). *degré d'intervention de la métacognition dans le fonctionnement cognitif d'un apprenant* http://www.unifr.ch/ipg/data/complements/index_figures.htm. tomado el 16 de septiembre de 2007

OEI. (2003). *Organización y estructura en la formación docente en Iberoamérica*. Septiembre.

Patiño, Luceli, Castaño Luz Ángela, Fajardo Martha. (2001) *El profesor Universitario: entre la tradición y la transformación de la universidad colombiana*. ICFES. Bogotá

Patiño, Luceli, Castaño Luz Ángela, Fajardo Martha. (2001) *Universidad y nuevas tecnologías: La necesidad de un trasfondo pedagógico*. ICFES. Bogotá

Rey, Alicia, et al. (2003) *La argumentación en el discurso del maestro*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.

Rinaudo, M. C. (1994) "La lectura en la universidad. Viejos problemas, nuevos desafíos". En Gibaja, R. y A. Eichelbaum de Babini (Comps.) *La educación en la Argentina. Trabajos actuales de investigación*. Buenos Aires, La Colmena.

Scardamalia, C. Y M. Bereiter (1992) "Dos modelos explicativos del proceso de composición escrita". En Tolchinsky, L. y A. Teberosky (Comps.) *Más allá de la alfabetización. Infancia y Aprendizaje* 58: 43-64.

Swales, J.M. (1990). *Genre Analysis: English in Academic Research Settings*. Glasgow: Cambridge.

Toro, José Bernardo. (1994) *La construcción de Nación y la formación de educadores en servicio*. Mimeo. Bogotá

Torres, Rosa María. (1996) "Sin reforma a la formación docente no habrá reforma educativa". En *Rev: Perspectivas*. Vol XXVI, No 3, Septiembre. 481-503

UNESCO. *La formación del personal docente en un mundo en transformación*. En : *Perspectivas*. Vol. XXVI, No.3, septiembre de 1996. Francia.

Vygotsky, L. S. (1982). "El instrumento y el signo en el desarrollo del niño". En *sobrante Socimenij*. Vol. 6. Moscú: Pedagogika

Sitios WEB

Capittanelli, María Susana. (2003) "La lectura literaria en la formación docente". Panel la lectura y la escritura en la formación docente. *I simposio internacional de la subsede Universidad Nacional del Cuyo V regional de la sede argentina*. Cátedra Unesco. -lectura y escritura: Nuevos desafíos. Extraído en agosto de 2005. . www.educ.ar/educar/superior/biblioteca_digital/autores.

Carlino, P. (2001). "Hacerse cargo de la lectura y la escritura universitaria en las ciencias sociales y humanas" Ponencia presentada en las *Jornadas sobre la lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*. Universidad Nacional de Luján. Junio. Extraído el 30 de agosto de 2005. página de la Universidad de Luján. www.unlu.edu.ar/redecon/ <http://www.unlu.edu.ar/redecon/>

Carlino P. (2002) "Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué?"

Revista iberoamericana de educación. versión digital. Extraído en agosto de 2005

[Http://www.campus](http://www.campus)

[oei.org/revista/deloslectores/279carlino.pdf](http://www.campusoei.org/revista/deloslectores/279carlino.pdf)<<http://www.campusoei.org/revista/deloslectores/279carlino.pdf>>

Carlino P. (2002) “Enseñar a escribir en todas las materias: Cómo hacerlo en la universidad”. Extraído en Agosto de 2005. http://educ.ar/educar/superior/biblioteca_digital/

Cassany, D.(2002) “Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición”. Tomado en agosto de 2005 <http://sedll.org/doc-es/publicaciones/glosas/n4/danielcass.html>

Gutierrez, Cristina. (2001) “La lectura y la escritura en la formación docente”. Panel La lectura y la escritura en la formación docente. *I simposio internacional de la subsede universidad nacional del Cuyo V regional de la sede argentina*. Cátedra Unesco. -lectura y escritura:Nuevos desafíos_tomado de la página de la universidad del Cuyo.En abril de 2005. .[www.educ.ar/educar/superior/ biblioteca_digital/autores/](http://www.educ.ar/educar/superior/biblioteca_digital/autores/)

Lacon De Lucia. Nelsi. (2000) “¿Enseñar a escribir? Una propuesta metodológica”. Tomado en noviembre de 2004. [Http://educ.ar/educar/servlet/downloads/](http://educ.ar/educar/servlet/downloads/)<<http://educ.ar/educar/servlet/downloads/>>

Ortega De Hocevar,Susana.(2001) “La lectura y la escritura en la formación de formadores de educación básica y especial”. Panel la lectura y la escritura en la formación docente. panel la lectura y la escritura en la formación docente.*I simposio internacional de la subsede universidad nacional del Cuyo V regional de la sede argentina*.Cátedra Unesco. -lectura y escritura:Nuevos desafíos_Tomado en agosto de 2005. [www.educ.ar/educar/superior/ biblioteca_digital/autores](http://www.educ.ar/educar/superior/biblioteca_digital/autores)

OEI. Organización y estructura en la formación docente en Iberoamérica. Septiembre de 2003. www.oei.es/docentes/articulos/index.htm -tomado en marzo de 2006

UNESCO, (1998) “La Formación del personal de la Educación Superior”. Tomado el 20 de abril de 2006. www.iesalc.unesco.org.ve/sid/docinteresUNESCO.htm. París.